

Imágenes

DE UN MISMO MUNDO

La educación patrimonial en Iberoamérica



COORDINADORES

María Graciela **LEÓN-MATAMOROS**

Jonatan **MONCAYO-RAMÍREZ**

Imágenes de un mismo mundo

↳

La educación patrimonial en Iberoamérica

Imágenes

DE UN MISMO MUNDO
La educación patrimonial en Iberoamérica

Imágenes

DE UN MISMO MUNDO

La educación patrimonial en Iberoamérica

COORDINADORES

María Graciela LEÓN-MATAMOROS

Jonatan MONCAYO-RAMÍREZ



SECRETARÍA DEL
**CENTRO
HISTÓRICO**
PATRIMONIO CULTURAL



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Centro Histórico
de Puebla
inscritos en la Lista del
Patrimonio Mundial en 1987



Ciudades Mexicanas
PATRIMONIO MUNDIAL

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



OVPM, OWHIC, OCFM

IMÁGENES DE UN MISMO MUNDO.

La educación patrimonial en Iberoamérica.

Claudia Rivera Vivanco

Presidenta Municipal Constitucional de Puebla

María Graciela León Matamoros

Encargada de Despacho de la Gerencia del Centro Histórico y Patrimonio Cultural

Jonatan Moncayo Ramírez

Jefe del Departamento de la Coordinación de Vinculación del Centro Histórico y Patrimonio Cultural

Claudia Ruiz Beristain

Reproducciones Gráficas Avanzadas, S.A. de C.V.
Diseño Editorial

Primera edición 2021

D.R. H. Ayuntamiento de Puebla
Av. Juan de Palafox y Mendoza 14, Centro
Puebla, Pue., México
C.P. 72000

ISBN: 978-607-97033-8-7


Impreso en México/*Printed in Mexico*

Distribución gratuita

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor y, en su caso, de los tratados internacionales aplicables. La persona, física o moral, que infrinja esta disposición se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

CONTENIDO

Palabras preliminares	9
Introducción	11
Autores	17
La educación patrimonial como ecosistema <i>Olaia Fontal Merillas</i>	25
Educación patrimonial y comunidades de aprendizaje desde una perspectiva europea <i>Dolores Álvarez Rodríguez</i>	37
Del tenemos al somos patrimonio. La educación patrimonial en España <i>Sofía Marín Cepeda</i>	49
A aproximação do património às crianças: simplicidade, liberdade, entusiasmo <i>Catarina Valença Gonçalves</i>	63
Educación patrimonial y neocolonialismo <i>Oswaldo Páez Barrera</i>	79
Educación patrimonial en América Latina: una aproximación a la producción investigativa, 2005-2020 <i>Zaida García Valecillo</i>	93
La educación como forma de conocimiento del patrimonio mundial: 20 años del paisaje cultural de Aranjuez (España), 2001-2021 <i>Magdalena Merlos Romero</i>	109
Educação patrimonial em sítios históricos: um estudo em Guimarães (Portugal) <i>Helena Pinto</i>	127
La educación patrimonial: los retos del patrimonio cultural <i>Manuel Gándara Vázquez</i>	143



Experiencias de vida y museales con estudiantes adultos en contextos de encierro, personas en situación de enfermedad psiquiátrica y estudiantes transgénero **163**
Marcela Torres
Kareen Standen
Pablo Soto
Mauricio Soldavino

Fiestas y festivales de cocina tradicional en tiempos de pandemia: un referente para la investigación y la educación patrimonial **183**
Saia Vergara Jaime

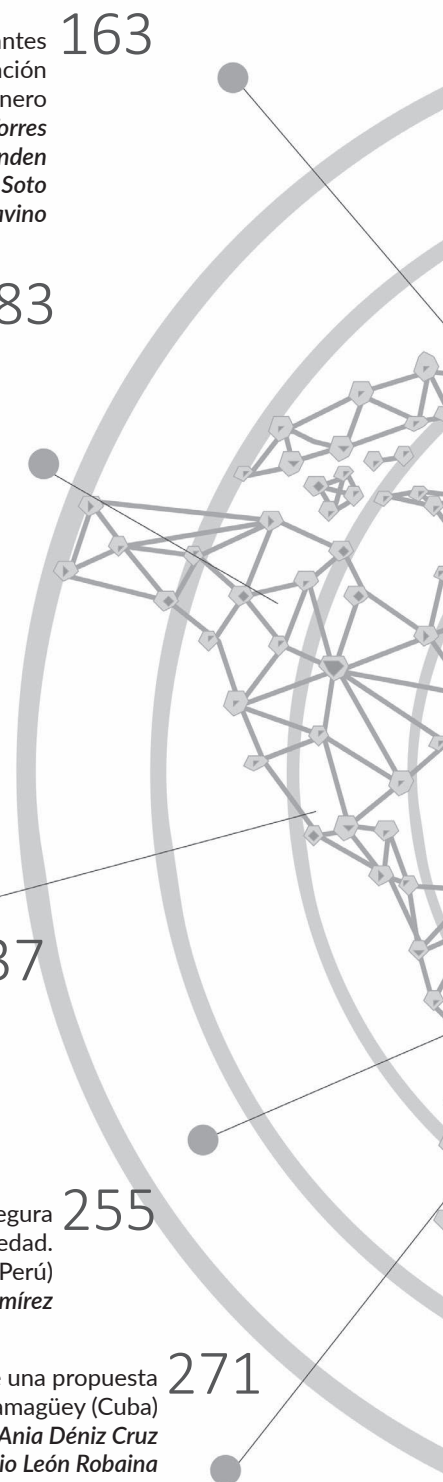
Las posibilidades educativas del patrimonio: el caso de Colonia del Sacramento (Uruguay) **201**
Maria Inés Travieso Ríos
Margarita Barretto

La educación como eje para la sustentabilidad del patrimonio cultural. Experiencias de comunicación digital en el centro de la provincia de Buenos Aires (Argentina) **219**
Nahir Meline Cantar
María Vanesa Giacomasso

Museo universitario y ciudad educadora, estudio de caso: Museo Arqueológico "Josefina Ramos de Cox", de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el centro histórico de Lima, 1994-2010 **237**
Aura Inés del Águila Ríos
José Carlos Hayakawa Casas
Angela Omayra Anchante Bautista

Educar en patrimonio: una apuesta segura para el bienestar de nuestra sociedad. Experiencia educativa de Trujillo (Perú) **255**
Mario Falero Ramírez

La gestión de los centros históricos. Experiencia de una propuesta con enfoque participativo y educativo en Camagüey (Cuba) **271**
Ania Déniz Cruz
Rosario León Robaina
Yahima Milanés Santander
Eva Perón Delgado







PALABRAS PRELIMINARES

Sólo se protege y conserva lo que se conoce y valora. Este ha sido uno de los principios fundamentales en la educación patrimonial y de la gestión del patrimonio material e inmaterial que da identidad y pertenencia social a las diversas poblaciones.

El acervo de tradiciones, de edificaciones y de objetos, enmarca nuestra vida cotidiana; en las ciudades, en nuestras casas, incluso en el medio rural está presente el legado de una historia viva, que se enmarca en el ejercicio de los derechos culturales y la interculturalidad.

La educación patrimonial permite a todas y todos los habitantes de las ciudades comprender mejor el marco de su vida, a partir del descubrimiento del espacio edificado y de las tradiciones perpetuadas de generación en generación.

La historia registrada en los libros siempre tendrá el sesgo de la interpretación de quienes la cuentan. Sin embargo, nuestro patrimonio es testigo silente e inequívoco del paso de nuestra historia, en él nos reconocemos, y en él nos reinterpretamos.

El libro, *“Imágenes de un mismo mundo. La educación patrimonial en Iberoamérica”*, editado por la Gerencia del Centro Histórico y Patrimonio Cultural del Ayuntamiento de Puebla, ofrece una mirada, desde diversos autores, a la educación patrimonial partiendo de diferentes métodos de enseñanza y aplicación, fomentando la estrecha relación entre educación, historia y cultura a través de diferentes formas de expresión.

Además, permite visualizar diversas perspectivas de la educación patrimonial en Europa y en Latinoamérica, entendiendo las diferencias y subrayando las coincidencias en el estudio de la educación patrimonial.



Claudia Rivera Vivanco

Presidenta Municipal Constitucional de Puebla

**Todos nuestros pueblos se
reinterpretan y aprenden
de sí mismos a partir
de su patrimonio.**



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La Gerencia del Centro Histórico y Patrimonio Cultural de la ciudad de Puebla reconoce el potencial de la educación patrimonial como vía para conformar mejores estrategias de gestión que contribuyan a fortalecer el valor social del patrimonio y como herramienta que posibilita el descubrimiento de nuevas interrogantes, que fomenta la imaginación, capaz de hacer visibles estilos de vida, emociones, temporalidades y lugares cercanos o distantes a nuestra realidad. *Imágenes de un mismo mundo* es una propuesta que se encamina a pensar el mundo iberoamericano desde la educación patrimonial, la cual pueda servir como punto de arranque para comprender, más allá de nuestras especificidades locales, nuestros rasgos en común.

Los mundos ibéricos constituyen un conjunto extremadamente original que debe ser bien comprendido, de ahí que los elementos que conforman nuestra herencia cultural deben analizarse a detalle con la finalidad de comprender tanto el mundo que los generó como los motivos de su pervivencia, al igual que las percepciones que tenemos de ellos actualmente. Es indudable que cada vez que estamos en contacto con las huellas de nuestro pasado, ya sea en su modalidad tangible o intangible, se ponen a prueba las herramientas de las cuales disponemos para conocer, valorar y sentir un mundo que, en gran medida, no es perceptible a simple vista. Por esta razón, es importante destacar que, desde la emergencia del concepto de educación patrimonial, forjado en la década del 2000, las posibilidades de comprensión de lo que significa el patrimonio cultural se han ampliado y enriquecido notablemente.

Esta obra reúne las reflexiones, y resultados de proyectos, de especialistas sobre el patrimonio cultural de once países. Los trabajos aquí reunidos, distintos unos de otros, convergen en el reconocimiento de que la protección, conservación y rescate de nuestro patrimonio depende fundamentalmente de la conciencia y valoración social del mismo. Este enunciado, que puede parecer sencillo, lleva implícito grandes desafíos, tal y como se ha demostrado en el último año luego de los embates provocados por el COVID-19. De ahí que la noción de patrimonio siempre esté sujeta, sin importar la adversidad, a una revalorización continua de los referentes culturales, sociales e identitarios, convirtiéndose en un vehículo para la transmisión de experiencias, aptitudes y conocimientos entre las generaciones.

Abre el volumen Olaia Fontal Merillas, principal referente sobre esta temática en Iberoamérica, con un texto en el cual nos indica que hoy más que nunca debemos reivindicar a la educación patrimonial, en cuanto disciplina, a partir de una aproximación sólida. Nos muestra la conformación, durante las últimas dos décadas, del complejo ecosistema de la gestión educativa del patrimonio en España, caracterizado por el recorrido que va desde la creación del concepto de educación patrimonial, el desarrollo de investigaciones, la conformación de equipos y redes de trabajo, hasta llegar a la gestión.

Dolores Álvarez-Rodríguez señala que la educación patrimonial, luego de sus importantes resultados, debe ser considerada como una parte esencial de los sistemas educativos y de los programas desarrollados en instituciones culturales. Este trabajo nos muestra la relevancia de la educación patrimonial en la construcción y consolidación de un Espacio Europeo de Educación, basado en el reconocimiento del patrimonio común (sin olvidar su diversidad), al tiempo que evidencia una nueva manera de relacionarnos con la cultura y el patrimonio cultural conforme va cambiando la perspectiva del conocimiento.

Sofía Marín-Cepeda destaca el paso gigantesco que se dio del “tenemos al somos patrimonio”, es decir, cuando se dejó atrás la visión monumentalista y se concentraron los esfuerzos en la comprensión de los procesos de patrimonialización. Con relación a esto último, lo que nos ha mostrado la educación patrimonial, a partir de diversos proyectos e iniciativas, es que el valor patrimonial se encuentra en las relaciones entre personas y bienes, lo cual fomenta el sentido de pertenencia e identidad.

Con relación al ámbito portugués, Catarina Valença Gonçalves apunta la pertinencia de integrar la educación patrimonial de manera estructural en el contexto escolar, pues tiene la capacidad de contribuir a la formación de ciudadanos más completos, más comprensivos, más tolerantes. De manera particular, las niñas y niños, por medio de la educación patrimonial, pueden desarrollar una consciencia de pertenencia a un legado común y de que son actores clave para la construcción de un bien colectivo.

De este lado del Atlántico, desde Ecuador, Oswaldo Páez Barrera nos enfrenta al dilema de que las visiones y concepciones sobre el patrimonio cultural no son unívocas. El punto medular con relación al patrimonio se encuentra en su interpretación, de modo que, como apunta el autor, conviene vincularlo con la educación democrática contemporánea de la ciudadanía. En este sentido, una educación patrimonial crítica tiene el potencial de convertir al patrimonio en tema de debate permanente, debido a su interés público.

El trabajo de Zaida García Valecillo nos indica cómo la educación patrimonial en países de América Latina aún es un terreno por descubrir. A diferencia de España y Portugal, en América Latina está pendiente la consolidación de equipos y redes de trabajo, así como el desarrollo de investigaciones. La sistematización de estas últimas es fundamental, pues deben ser la base para el diseño de políticas, líneas de actuación y planes nacionales sólidos y duraderos.

Magdalena Merlos Romero, teniendo como punto de referencia el paisaje cultural de Aranjuez (España), nos señala que, dentro de todo programa de conocimiento, educación y sensibilización del patrimonio, el punto medular es la forma como se construye el mensaje. Ante todo, se debe superar cualquier discurso reduccionista, pues siempre debe ofrecerse una visión del patrimonio en toda su complejidad.

Helena Pinto, a partir de un estudio desarrollado en Guimarães (Portugal) propone que es indispensable desarrollar estrategias didácticas para que niñas, niños y adolescentes se aventuren a explorar ciudades y sus respectivas identidades.

Más allá de visitas ocasionales, la autora plantea que se debe educar sobre el patrimonio directamente en los sitios históricos, lo cual permitiría estimular la curiosidad, fomentar la comparación e ilustrar casos particulares.

Manuel Gándara Vázquez, uno de los grandes referentes y principales impulsores de la divulgación del patrimonio en México, apunta que la educación patrimonial requiere, forzosamente, una correcta y adecuada estrategia interpretativa. En este sentido, a partir del desarrollo de la estrategia de la divulgación significativa, la cual aplicó en un proyecto destinado a la ciudad de León, el autor nos muestra que el propósito de la educación patrimonial debe consistir en promover una comprensión y disfrute profundo de los valores patrimoniales, con vistas a lograr su preservación.

El trabajo de Marcela Torres, Kareen Standen, Pablo Soto y Mauricio Soldavino, desde el Museo Histórico Nacional de Chile, es un claro ejemplo de que la educación patrimonial debe ser inclusiva, sin importar las adversidades ni contratiempos. Así, la atención a comunidades vulneradas e ignoradas, o que no pueden tener acceso al patrimonio, es una tarea que debemos atender con responsabilidad y constancia.

La apropiación social del patrimonio a partir de la experiencia sensorial es explorada por Saia Vergara Jaime. Para dar cuenta de cómo influyen en la valoración del patrimonio los sabores, olores, y texturas asociadas a lo cotidiano, así como sus transformaciones y adaptaciones a lo largo del tiempo, la autora nos invita a observar cómo se llevaron a cabo las fiestas y festivales de cocina tradicional, en tiempos del COVID-19, en Cartagena de Indias (Colombia).

María Inés Travieso Ríos y Margarita Barretto nos indican, a partir del Barrio Histórico de Colonia del Sacramento (Uruguay), cómo las ciudades son lugar de aprendizaje, educación y construcción social e identitaria. Las autoras nos muestran distintas acciones de educación dirigidas a los alumnos de la Escuela Taller de Artes y Oficios Patrimoniales Manuel Lobo, donde el sitio patrimonial se constituyó en un instrumento pedagógico para su capacitación.

Nahir Meline Cantar y María Vanesa Giacomasso, quienes retoman la experiencia de la comunicación digital para la divulgación del patrimonio cultural de la ciudad de Olavarría (Argentina), enfatizan que educar en patrimonio supone despertar el interés en las personas y promover la identidad. Asimismo, para conseguir la sustentabilidad del patrimonio, es fundamental democratizar el acceso a la información, estimular la diversidad cultural, así como cuestionar e indagar cómo se llevan a cabo los procesos de patrimonialización.

Desde Perú, Aura Inés del Águila Ríos, José Carlos Hayakawa Casas y Angela Omayra Anchante Bautista nos comparten los aportes y especificidades de la estrategia educativa que implementó el Museo Arqueológico “Josefina Ramos de Cox”, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el centro histórico de Lima. Asimismo, Mario Falero Ramírez destaca los resultados de un proyecto educativo en el ámbito formal, dirigido a alumnos de secundaria en 20 centros educativos situados en el centro histórico de la ciudad de Trujillo. Ambos trabajos señalan que el patrimonio, debidamente asumido, es un elemento clave para

la formación integral de las personas, generador de interacción y cohesión social. Cierra este volumen un texto de Ania Déniz Cruz, Rosario León Robaina, Yahima Milanés Santander y Eva Perón Delgado, quienes a partir de la experiencia de una propuesta con enfoque participativo y educativo en Camagüey (Cuba) apuntan que la toma de conciencia de la importancia de los centros históricos, en la creación y recreación de las ciudades, le imprime a su gestión la necesidad de un actuar pedagógico por parte de sus actores, un carácter educativo y de aprendizaje de buenas prácticas, que va más allá de la comprensión arquitectónica o artística del bien.

No nos queda más que agradecer la generosidad de todas y todos los autores que se sumaron a este proyecto, el cual esperamos sirva como un primer paso para seguir fomentando el reconocimiento, desde la educación patrimonial, de la herencia cultural que compartimos en Iberoamérica.



María Graciela León Matamoros

Jonatan Moncayo Ramírez

Puebla, 16 de abril de 2021



AUTORES



Dolores **ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ**

Catedrática de Educación Artística en la Universidad de Granada (España). Autora de numerosos artículos, capítulos de libros y otras publicaciones en torno a la educación en las artes visuales, la educación patrimonial y la educación en museos e instituciones culturales. Ha participado en numerosos congresos y reuniones nacionales e internacionales. Es profesora de programas de posgrado de master y doctorado, habiendo dirigido varias tesis doctorales y trabajos de investigación de maestría en estas temáticas. Es investigadora del Observatorio de la Educación Patrimonial de España y de la red de expertos en Patrimonio Cultural y Natural de las universidades españolas. Miembro del Comité Internacional para la Educación y Acción Cultural (CECA) del Consejo Internacional de los Museos (ICOM) y de la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (InSEA).



Angela Omayra **ANCHANTE BAUTISTA**

Arquitecta por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Cuenta con experiencia en proyectos de restauración de inmuebles dentro del Centro Histórico de Lima y zonas monumentales, en el sector privado y público. Ha participado en el Grupo de estudios sobre patrimonio edificado de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas-Campus Villa, donde ha desarrollado investigaciones, ha presentado ponencias en congresos internacionales, y publicado hallazgos. Es colaboradora permanente de la revista indexada sobre patrimonio edificado DEVENIR de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Ingeniería.



Margarita **BARRETTO**

Doctora en Educación con postdoctorado en Antropología Social. Tiene curso de grado y especialización en Museología; curso de grado en Turismo, y especialización en Metodología de la Enseñanza. Es profesora visitante en la Universidad Federal de Santa Catarina, en la cual dirige tesis doctorales y de maestría. Investigadora nivel 1C del CNPq (Consejo Nacional de Investigación) de Brasil, donde también fue consejera a nivel nacional. Conduce actualmente una investigación en las misiones jesuíticas de San Ignacio Mini (Argentina), San Miguel das Missões (Brasil) y Calera de las Huérfanas (Uruguay). También asesora proyectos de activación patrimonial en lugares históricos protegidos. Con casi 40 años de carrera, es autora de veinte libros, capítulos de libros y obras colectivas, en Argentina, Brasil y España, países donde también ha publicado un centenar de artículos científicos, y es miembro del consejo editorial de revistas científicas.



Nahir Meline **CANTAR**

Arquitecta (FAU-UNLP, 2016), Doctoranda en Geografía (FaHCE-UNLP). Actualmente es Becaria Interna Doctoral en Temas Estratégicos del CONICET dentro del Instituto del Hábitat y del Ambiente de la Facultad de Arquitectura y Diseño (IHAM- FAUD- UNMdP).

Se especializa en estudios del patrimonio urbano desde un abordaje de la sustentabilidad y el uso de indicadores para su evaluación. Es integrante de grupos de investigación en el IHAM (FAUD-UNMdp), en el Programa Interdisciplinario de Estudios del Patrimonio (PATRIMONIA-FACSO-UNICEN) y en el Centro Interdisciplinario de Estudios Complejos (CIEC-FAU-UNLP) y cuenta con publicaciones científicas y de divulgación en revistas nacionales e internacionales.



Aura Inés **DEL ÁGUILA RÍOS**

Realizó estudios de Educación e Historia en la Pontificia Universidad Católica del Perú optando el grado de Doctor en Educación. Estudió cursos de Museología y Museografía dictados por ICOM-Perú, además de la Maestría en Gestión cultural y museología de la Universidad Ricardo Palma. Fue directora y es asesora ejecutiva del Museo de Arqueología “Josefina Ramos de Cox” del Instituto Riva Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú, cargo que ocupa desde 1995. Ejerció la coordinación del Seminario Permanente de Arqueología de Selva (SEPAS). Ha sido miembro consejero del Patronato del Parque de las Leyendas, y miembro honorífico del comité científico del Parque de las Leyendas. Fue la presidenta fundacional de la Red de Museos del Centro Histórico de Lima y de la Asociación Nacional de Museólogos del Perú (ANAMUP). Miembro del Comité científico de la revista indexada sobre patrimonio edificado DEVENIR de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Ingeniería.



Ania **DÉNIZ CRUZ**

Profesora Auxiliar, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Master en Dirección, (2007). Diplomado: Abordajes territoriales para estudios urbanos y rurales en América Latina y el Caribe (2018), Diplomado: Programa europeo de enseñanza de la gestión (2015). Diplomado europeo “La activación del patrimonio cultural en el ámbito territorial” (2014). Miembro del Centro de Estudios de Dirección Empresarial y Territorial (CEDET). Principales líneas de investigación: gestión de centros históricos, sostenibilidad de ciudades y desarrollo territorial. Profesora de Políticas Públicas, Administración, Administración y Negocios.



Mario **FALERO RAMÍREZ**

Arquitecto por la Universidad Ricardo Palma, Lima (Perú), título homologado por el Ministerio de Educación de España al de Arquitecto Superior en 1994. Doctorando en el Programa de “Arquitectura y Ciudad”, Universidad de Sevilla (1992-1996). Experto en “Ordenación del Territorio y Derecho Urbanístico de Andalucía” Universidad de Sevilla (2003-2004). Entre otros cargos, ha sido Gerente del Área “Patrimonio Monumental de Trujillo” (PAMT) Perú, 2015-2018.



Olaia **FONTAL MERILLAS**

Licenciada en Bellas Artes por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Licenciada en Historia del Arte y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo. Realizó estancias de investigación postdoctoral en la Universidad Sorbona de París y en la Universidad de Oporto. Profesora Titular de

Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Valladolid y directora del Observatorio de Educación Patrimonial en España. Ha desarrollado dos líneas de investigación: educación patrimonial centrada en el patrimonio artístico-cultural y educación artística orientada a la inclusión social en museos y espacios patrimoniales.



Manuel **GÁNDARA VÁZQUEZ**

Doctor en Diseño y Nuevas Tecnologías (UAM-A), Doctor en Antropología (ENAH), con estudios doctorales en Antropología y Filosofía de la Ciencia en la Universidad de Michigan. Ha publicado sobre teoría arqueológica, epistemología y metodología de las ciencias sociales. En los últimos años ha centrado sus trabajos sobre divulgación del patrimonio. Dirigió la ENAH y el Centro de Tecnología y Medios Educativos de la SEP. Ha diseñado conceptualmente varios museos y exposiciones. Labora en el Posgrado en Museología de la ENCRYM, en donde imparte cursos sobre comunicación educativa y divulgación del patrimonio cultura, y desarrolla la estrategia de la “Divulgación Significativa”.



Zaida **GARCÍA VALECILLO**

Doctora en Educación Artística (Universidad de Sevilla), Magister en Arte mención Estética y Profesora en Artes Plásticas (UPEL, Venezuela). Docente-Investigador y Coordinadora de Maestría en Estética (2015-2019) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Profesora invitada en la Maestría de Gestión y Políticas Culturales y la Especialización en Museología (Universidad Central de Venezuela). Investigadora en educación patrimonial, diversidad cultural, participación ciudadana, gestión social del patrimonio cultural. Asesora nacional e internacional para el diseño y coordinación de programas y proyectos de educación y participación ciudadana vinculados al patrimonio cultural. Ha escrito diversos artículos y participado en eventos nacionales e internacionales acerca de la educación patrimonial y su perspectiva en América Latina.



María Vanesa **GIACOMASSO**

Licenciada en Comunicación social (UNICEN, 2010). Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (UNQ, 2016). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Paleontológicas del Cuaternario Pampeano (INCUAPA, UE- CONICET), en el marco del Programa Interdisciplinario de Estudios del Patrimonio (PATRIMONIA), y docente interina de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Su experticia en investigación se centra en la comunicación del patrimonio y en el análisis de políticas de gestión sustentable sobre el mismo. Cuenta con diversas publicaciones en revistas nacionales e internacionales y ha participado en proyectos de investigación, extensión universitaria y comunicación pública vinculados con el tema del patrimonio cultural.



José Carlos **HAYAKAWA CASAS**

Arquitecto, Maestro en Arquitectura con mención en Renovación Urbana por la Universidad Nacional de Ingeniería y Doctor en Turismo por la Universidad de San Martín de Porres. Destacan sus posgrados y especializaciones: Master en Urbanismo y desarrollo territorial (Francia), Master en Restauración del Patrimonio (España) y Especialización en

Políticas y Gestión de la cultura (México). Es docente e investigador universitario en el Perú y extranjero. Se ha desempeñado como Director de Patrimonio Histórico Monumental y Turismo, Subgerente de Renovación Urbana y Especialista en Regeneración Urbana y Patrimonio del Plan Metropolitano de Desarrollo Urbano de Lima al 2035, en la Municipalidad Metropolitana de Lima. Fue director del Instituto de Investigación y actualmente es director-editor de la revista indexada sobre patrimonio edificado DEVENIR de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Ingeniería. Se desempeña como presidente de AS. ICOMOS-Perú.



Rosario **LEÓN ROBAINA**

Profesora Titular, Doctora en Ciencias Económicas (1995), Diplomado Programa europeo de enseñanza de la gestión (2015). Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Oriente. Sus principales investigaciones están relacionadas con: gestión de procesos, conocimiento e innovación tecnológica, vínculo universidad-empresa, mejora continua. Miembro del Comité Doctoral del Programa de Ciencias Económicas, Contables y Financieras. Miembro del claustro de tres programas doctorales (Ciencias de la Educación, Patrimonio y Ciencias Ambientales).



Sofía **MARÍN-CEPEDA**

Profesora en el área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Doctora Internacional en Investigación en Educación Artística en Contextos Educativos y Sociales, Premio Extraordinario de Doctorado. Sus líneas de investigación se desarrollan en torno a la educación artística y patrimonial en contextos educativos y culturales, líneas que se consolidan a través de su participación en diversos proyectos de investigación y proyectos de innovación docente, además de su participación en congresos nacionales e internacionales, publicaciones en revistas de impacto y editoriales del área.



Magdalena **MERLOS ROMERO**

Doctora en Geografía e Historia y Premio Extraordinario de Doctorado. Funcionaria de carrera, es archivera y responsable técnico de Patrimonio Histórico del Ayuntamiento de Aranjuez. Es profesora tutora con venia docendi de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y colaboradora externa de la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad Carlos III de Madrid. Es miembro numerario del Instituto de Estudios Madrileños (CSIC) y del Grupo de Archiveros Municipales de Madrid. De perfil internacional, cuenta con más de un centenar de publicaciones y ponencias, entre ellas varias monografías dedicadas a Aranjuez.



Yahima **MILANÉS SANTANDER**

Especialista en Cooperación y Relaciones Internacionales de la OHCC. Diplomado "Diseño y Gestión de Proyectos Culturales para el Desarrollo Local y comunitario", convocado por El Centro de Intercambio y Referencia Iniciativa-Comunitaria (CIERIC) en 2018. Diplomado de Dirección de Empresas, impartido por Facultad de Economía de la

Universidad de Camagüey, 2019. Maestrante XIII Edición de la Maestría de Desarrollo Regional, convocada por la Facultad de Economía de la Universidad de Camagüey. Curso de postgrado: Patrimonio Arquitectónico, 2020.



Oswaldo **PÁEZ BARRERA**

Arquitecto por la Universidad Central del Ecuador (UCE). Máster en Historia: Arte, Arquitectura, Ciudad, por la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). Doctor (PhD) en Teoría e Historia de la Arquitectura, por la UPC (2010). Su tesis doctoral: La ciudad de la presencia, memorias deseos y narrativas, —Cum Lude— está publicada por la UPC. Autor de más de treinta publicaciones académicas entre libros, ensayos y artículos científicos sobre arte, arquitectura, urbanismo y cultura. Profesor titular de Teoría e Historia de la Arquitectura en la Universidad Central del Ecuador. Pintor y crítico de arte independiente. Presidente de ICOMOS–Ecuador (2013–2019). Miembro de la Academia Nacional de Historia (2016). Miembro de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (1986). Presidente de la Asociación de PhDs de la UCE (2019) y candidato a Rector de la misma (2018).



Eva **PERÓN DELGADO**

Profesora Titular, Doctora en Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz” (2004). Diplomado Abordajes territoriales para estudios urbanos y rurales en América Latina y el Caribe (2018), Miembro del Centro de Estudios de Dirección Empresarial y Territorial, Universidad de Camagüey. Ha desarrollado investigaciones sobre patrimonio y desarrollo territorial y ciudades. Profesora de Evaluación de Políticas Públicas, Microeconomía, y Economía Regional.



Helena **PINTO**

Investigadora integrada al CITCEM (Centro de Investigación Transdisciplinar “Cultura, Espacio y Memoria”) de la Facultad de Artes de la Universidad de Porto. Cuenta con un doctorado en Ciencias de la Educación (U. Minho, Portugal), y un máster en Patrimonio y Turismo por la misma universidad. Es Licenciada en Historia, área educativa, por la Facultad de Artes de la Universidad de Porto. Colaboró en la elaboración de material didáctico en museos del norte de Portugal (Museu D. Diogo de Sousa, Braga; Museu de Alberto Sampaio, Paço dos Duques de Bragança e Castelo de Guimarães; Museu de Olaria, Barcelos). Es miembro del Consejo Directivo de Muralha – Asociación de Guimarães para la defensa del Patrimonio.



Mauricio **SOLDAVINO ROJAS**

Profesor de Educación General Básica del Instituto Profesional Luis Galdámes. Diplomado en Patrimonio, Comunidad y Cultura Local en la Universidad de Santiago de Chile.



Pablo **SOTO GONZÁLEZ**

Licenciado en Historia de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales, (ARCIS). Diplomado en Patrimonio, Comunidad y Cultura Local de la Universidad de Santiago de Chile.



Kareen **STANDEN CASTRO**

Periodista de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Diplomado de Gestión Cultural de la Pontificia Universidad Católica de Chile.



Marcela **TORRES HIDALGO**

Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Diplomada en Patrimonio, Comunidad y Cultura Local de la Universidad de Santiago de Chile.



Maria Inés **TRAVIESO RIOS**

Estudiante de Doctorado del Programa de Pós Graduação de História en el área de Concentración: História de la Historiografía, Arte, Memoria y Patrimônio, de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Licenciada en Arquitectura y Urbanismo (UFSC) y con Máster en Arquitectura y Urbanismo por el Posgrado en Arquitectura y Urbanismo (PósARQ/UFSC) en el área de concentración: Urbanismo, Historia y Arquitectura de la Ciudad. Investigadora en las áreas de Arquitectura y Urbanismo, Educación Patrimonial, Historia del Arte, Historia de la Imagen y Patrimonio Cultural. Contemplada con una beca de estudio de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)



Catarina **VALENÇA GONÇALVES**

Historiadora del arte. Lleva más de 20 años trabajando para acercar a las personas al patrimonio cultural. Es responsable de varios proyectos de educación patrimonial, tanto en el contexto de la relación con los niños a través de la familia, en el ámbito escolar, como en el marco de las políticas públicas a nivel nacional y/o local: campamentos de vacaciones patrimoniales en entornos urbanos y rurales; proyectos en contextos escolares; visitas de estudio temáticas a espacios rurales (para todos los niveles educativos), entre otros, conforman su experiencia, conceptual y práctica, con el público infantil y juvenil. Entre los proyectos más destacados se encuentra, para Europa Creativa, “Herit-us”, actualmente en marcha con Italia, España y Austria, dedicado a desarrollar y mejorar las condiciones de accesibilidad física e intelectual al patrimonio cultural de los jóvenes, entre 15 y 24 años.



Saia **VERGARA JAIME**

Directora general del Instituto de Patrimonio y Cultura de Cartagena (IPCC). Artista multidisciplinar e investigadora, quien ha producido varias exposiciones propias y de otros artistas en Colombia y Francia. Cuenta con un doctorado en Creatividad Aplicada de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad Complutense de Madrid, y un máster en Comunicación Audiovisual por la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid). Es historiadora por la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).



LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO ECOSISTEMA

Olaia FONTAL-MERILLAS

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO ECOSISTEMA

Olaia FONTAL-MERILLAS

1 La educación patrimonial: de ámbito emergente ¿a tema de moda?

Si introducimos el descriptor “Heritage Education” en la colección principal de la Web of Science (búsqueda por autor, tema y título) para publicaciones registradas entre 1900 y 2021, encontramos 347 documentos. Un análisis sencillo de la producción científica anual demuestra una gran eclosión de documentos que se inicia a partir de 2008 y con un punto máximo en 2019; entre 2015 y 2019 se concentran 278 artículos (un 80% de la producción científica total). Esta sencilla búsqueda nos permite identificar una respuesta cuantitativa que, sin duda, responde a un interés científico que se refleja en otros indicadores como las tesis doctorales o los proyectos de investigación competitivos.

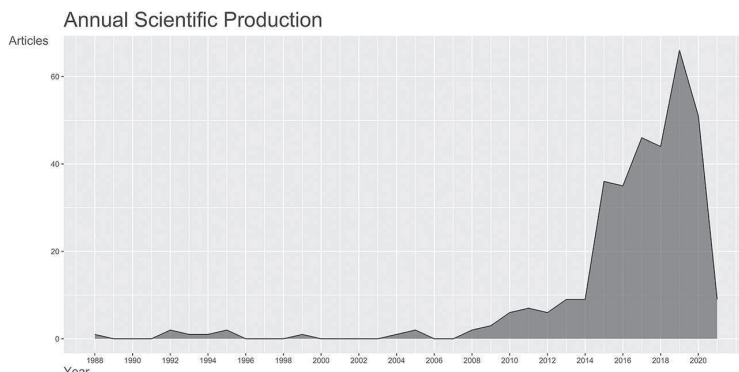


Imagen 1. Producción científica anual de la WoS en el descriptor “Heritage Education” (Bibliometrix ®).

En otros estudios más exhaustivos nos hemos ocupado de analizar los intereses temáticos de estas publicaciones, así como los focos de producción científica en diferentes ámbitos de la educación patrimonial¹. Como resumen, podríamos referir el creciente interés por estudios centrados en ámbitos educativos no formales, especialmente museos y espacios culturales, la atención a la educación patrimonial en contextos digitales (principalmente redes sociales), los procesos de enseñanza-aprendizaje específicos del patrimonio inmaterial, la evaluación de

1 Al respecto véase: FONTAL MERILLAS e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, “La investigación en Educación Patrimonial...”; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, FONTAL MERILLAS y CÓZAR GUTIÉRREZ, “Innovación, investigación y docencia...”; FONTAL MERILLAS y MARTÍNEZ, “An Analysis of Educational Designs...”; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, FONTAL MERILLAS, y RIVERO GRACIA, “Educación Patrimonial y TIC...”; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, KORTABITARTE, DE CASTRO, y GILLATE, “Digital competence...”.

programas educativos, la evaluación de los aprendizajes derivados de implementaciones en educación patrimonial con especial atención a personas con discapacidad y, en general, un notable interés por criterios y propuestas que se centren en la inclusión de todos los públicos.

Hay, además de todo ello, un aporte epistemológico a cuestiones conceptuales generales sobre patrimonio, proyectado desde una mirada educativa, con desarrollos desde la sociología del imaginario, la profundización en el concepto de vínculo identitario², el estudio de los procesos de patrimonialización³ y la generación de comunidades patrimoniales a la que la Convención de Faro dio respuesta de forma extraordinaria⁴. Todas ellas son transferencias que, desde la educación, han contribuido a la conceptualización general de lo patrimonial, pasando así de ser un ámbito de carácter técnico o aplicado (la didáctica del patrimonio) a una disciplina consolidada (la educación patrimonial como parte de las ciencias del patrimonio).

Sin embargo, y como toda eclosión temática en la investigación —o incremento de un interés de la comunidad científica sobre determinados temas— se corre el peligro de sumarse a una “moda académica”, sin profundizar en las bases teóricas y epistemológicas que la sostienen, empleando el concepto de educación patrimonial cuando podrían usarse otros, netamente diferentes, como didáctica de la historia, didáctica del arte; en este sentido, sabemos que la esencia de lo patrimonial no se refiere a la tipología de patrimonio (histórico, artístico) sino al concepto de “lo patrimonial”, que se sustenta sobre el establecimiento de vínculos, y que deriva en las formas de relación entre bienes y personas⁵. Es justamente cuando el interés por investigar en educación patrimonial corre el riesgo de estar relacionado con que el tema supere los filtros editoriales en las revistas y que tenga un público objetivo amplio, que debemos reivindicar, como disciplina, una aproximación sólida, conocedora de los diferentes enfoques, modelos y referentes empíricos⁶.

2 La gestión educativa del patrimonio, ¿causa o consecuencia de la investigación en educación patrimonial?

Como todo ciclo o, si preferimos, ecosistema, las interacciones entre los elementos son complejas y se producen numerosas inercias, confluencias y aproximaciones que explican un incremento global, como consecuencia, a su vez, de una interrelación sistémica, y no únicamente como un efecto de determinada o determinadas causas. En este sentido, so-

2 FONTAL MERILLAS, *La educación patrimonial. Teoría y práctica...*

3 GÓMEZ-REDONDO, FONTAL MERILLAS, e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, “Procesos de patrimonialización...”.

4 CONSEJO DE EUROPA, “Convenio Marco del Consejo...”.

5 FONTAL MERILLAS, *La educación patrimonial. Teoría y práctica...*; FONTAL MERILLAS (coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio...*

6 FONTAL MERILLAS (coord.), Olaia, *La educación patrimonial. Del patrimonio...*

lemos referirnos a los instrumentos de gestión del patrimonio, generados desde las administraciones, como un producto de la transferencia de la investigación, pero si analizamos el caso de España, vemos que en nuestro “ecosistema” son precisamente estos instrumentos de gestión los que están influyendo, en gran medida, en el desarrollo de la investigación que, por su parte, también se ocupa de analizar y evaluar estos productos, ofrece informes científicos de seguimiento, asesora científicamente e, incluso, responde a líneas específicas dentro de los propios planes de gestión.

3 La gestión educativa del patrimonio en España: un complejo ecosistema

En España, en la década de los 2000, la primera tesis doctoral que se centró en educación patrimonial (aunque empleó mayoritariamente el concepto de didáctica del patrimonio), fue la de José María Cuenca, de la Universidad de Huelva en 2002⁷, defendiendo posiciones más holísticas de las que venían desarrollándose en las décadas anteriores. El siguiente año, quien escribe este artículo defendió en la Universidad de Oviedo la primera tesis que empleaba el término “educación patrimonial” en el propio título⁸, y reivindicaba, además, la necesidad de que la educación patrimonial se conformara como disciplina, lo que generó una aproximación epistemológica a la genealogía disciplinar de la educación patrimonial, la definición de un modelo integral y un diseño de sensibilización. En 2006, Alex Ibáñez, de la Universidad del País Vasco, abordó abiertamente el debate epistemológico entre Didáctica del Patrimonio y Educación Patrimonial, optando por posicionarse, con sólidos criterios argumentales, por el segundo⁹. Años después, en 2011, el Instituto del Patrimonio Cultural de España (Ministerio de Cultura), dedicó el número 5 de la revista Patrimonio Cultural de España a reivindicar la importancia de la dimensión educativa de patrimonio y, meses después, puso en marcha la Comisión Científico-Técnica para la redacción del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (en adelante PNEyP) en la que, precisamente, la autora de estas líneas fue coordinadora y los doctores Cuenca e Ibáñez se sumaron como asesores especialistas. Esto evidencia el primer tránsito directo desde la investigación a la gestión. Como consecuencia, ese plan recogía, en gran medida, muchos de los desarrollos epistemológicos que habíamos generado durante casi una década de investigaciones (el concepto holístico e integral del patrimonio¹⁰, la secuencia de sensibilización¹¹, la importancia de los entornos informales¹² que se sumó al conocimiento técnico de los representantes de las direcciones generales con competencias en pa-

7 CUENCA LÓPEZ, “El patrimonio en la didáctica...”.

8 FONTAL MERILLAS, “La educación patrimonial: definición...”.

9 IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, “Educación y Patrimonio. El caso...”.

10 CUENCA LÓPEZ, “El patrimonio en la didáctica...”.

11 FONTAL MERILLAS, “La educación patrimonial: definición...”.

12 IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, “Educación y Patrimonio. El caso...”.

trimonio, las Comunidades Autónomas, los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, Fundaciones y otros agentes vinculados en la dimensión educativa de la gestión del patrimonio. Esta comisión fue un claro ejemplo de colaboración entre investigación, administración y gestión; además, juntos elaboramos el plan que, en abril de 2013, finalmente aprobó el Consejo de Patrimonio Histórico Español¹³.

Esta interacción entre investigación y gestión se materializa, dentro de este plan, con la creación de un programa específico sobre investigación en educación patrimonial, que se suma al programa de formación en educación patrimonial y el programa transversal sobre difusión en educación patrimonial.

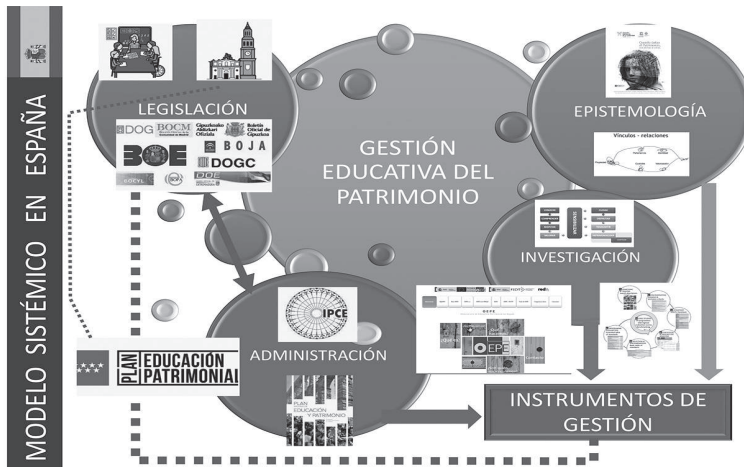


Imagen 2. Esquema gráfico del ecosistema de gestión educativa del patrimonio en España.

El programa de investigación plantea la educación patrimonial como una disciplina cuyo fin es conectar al patrimonio con la sociedad, que es su generadora, propietaria y depositaria. Se plantean, como principales líneas de actuación (que generarán la financiación de proyectos), las siguientes:

- La observación permanente de la educación patrimonial en España.
- El desarrollo de nuevas líneas de investigación.
- La integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.
- La innovación en los recursos y herramientas para la interpretación del Patrimonio.
- La investigación sobre los modelos de evaluación.
- El fomento y creación de grupos de investigación en educación patrimonial.
- La consolidación y desarrollo de la comunidad científica sobre educación patrimonial en España¹⁴.

¹³ El plan puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>

¹⁴ DOMINGO, FONTAL MERILLAS, y BALLESTEROS, *Plan Nacional...*

Mediante las actuaciones de la comisión de seguimiento del PNEyP, se va dando respuesta a estas líneas de actuación a través del impulso de informes de investigación, organización de Congresos Internacionales en Educación Patrimonial (CIEP I en 2012, CIEP II en 2014, CIEP III en 2016, y CIEP IV en 2018), y actuaciones como la coordinación de un monográfico sobre educación patrimonial por primera vez en una revista indexada en JCR, en el N° 375 de la Revista de Educación (2017), que supone un hito para analizar el estado de la cuestión hasta ese momento¹⁵.

Desde entonces, se sucedió un gran número de monográficos organizados junto con otros investigadores de España, en otras revistas que fueron dando cuerpo teórico, ofreciendo resultados de investigaciones y recogiendo nuevas líneas de actuación: *Clio. History and History Teaching*, 42 (2014); *Educatio XXI*, 33:1 (2015); *Pulso. Revista de Educación*, 40 (2017); *Estudios pedagógicos*, 43:4 (2017); *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22:1 (2019); *Midas, museus e estudos interdisciplinares*, 8 (2017); *Ensayos*, 33:1 (2019); *Aula Abierta*, 49:1 (2020); *Sustainability*, 12:19,12:20,13:7 (2020-2021). Todos estos artículos recogen una gran parte de la producción científica referida al comienzo de este texto y, como se aprecia, se genera en los años de eclosión de la disciplina (2015-2020).

Además de todo ello, el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)¹⁶, que se había generado mediante la financiación de proyectos de investigación obtenidos en concurrencia competitiva en el plan estatal de investigación, se integra dentro del PNEyP, tanto entre sus objetivos como en una de las líneas de actuación del propio plan. Este es un ejemplo de cómo la investigación, en este caso centrada en la evaluación de programas y evaluación de aprendizajes financiada por un Ministerio, pasa a formar parte como actuación de transferencia de la ciencia a la sociedad a otro Ministerio del mismo Gobierno, haciendo posible la gestión sostenible y el aprovechamiento de recursos públicos.

4 El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE): de la investigación a la gestión del patrimonio

El OEPE se desarrolla a través de cuatro proyectos consecutivos de I+D+i (EDU2009-09679, EDU2012-37212, EDU2015-6516-C2-1R/2R y PID2019-1065), ambos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y fondos FEDER europeos, desde enero de 2010 hasta la actualidad, con el último proyecto financiado actualmente activo hasta 2024. El recorrido que se ha seguido desde el observatorio comenzaba

¹⁵ Los artículos pueden consultarse íntegramente en el siguiente enlace: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2017/375.html>

¹⁶ Al respecto véase: www.oepe.es

con la evaluación de programas de educación patrimonial para definir estándares de calidad en el diseño de programas en función de los ámbitos educativos, los públicos o las tipologías de patrimonio. Para ello, se ha generado una potente base de datos que nos permite inventariar programas de educación patrimonial generados en todo el mundo y realizar análisis estadísticos de diferente naturaleza. Actualmente hay cerca de 2000 programas recogidos en nuestra base de datos. Hemos generado la herramienta Q-Edutage¹⁷ que nos permite identificar diseños óptimos en los distintos ámbitos educativos en los que se aborda el patrimonio. Justamente, de estos diseños se realiza la evaluación de aprendizajes que, si primero comenzó con entornos físicos o presenciales (escuelas, museos, ámbitos urbanos), en esta última etapa se centra en entornos virtuales, fundamentalmente aprendizajes generados a través de APPs y Redes Sociales.

Como puede consultarse en la web del observatorio, además de la dirección de tesis doctorales, la co-organización de los cuatro congresos internacionales (CIEP) con el Instituto del Patrimonio Cultural de España ya mencionados, hemos generado las Jornadas de Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial (PREP 1, 2015 en Valladolid; PREP 2, 2017 en San Sebastián; PREP 3, 2019 en Huelva) y el Seminario Internacional de Investigação em Educação Patrimonial (Oporto, 2017) en colaboración con el CITCE de la Universidad de Oporto, en Portugal. Justamente para potenciar y dar soporte a las redes de colaboración internacional, hemos creado la Red Internacional de Educación Patrimonial¹⁸, y mantenemos convenios con instituciones de Francia, Portugal, Suiza, Italia, Cuba, Colombia y Canadá.

Como ejemplo de investigación sobre la transferencia, desde el observatorio hemos generado una web y un perfil en Instagram centrado en los vínculos patrimoniales¹⁹, donde diferentes personas del mundo pueden compartir una imagen y texto sobre aquellos bienes identitarios que conforman su patrimonio más personal, las cuales ponen palabras a las formas en las que las personas se refieren a sus vínculos y el modo en que proyectan los valores patrimoniales. De hecho, los textos de esta web, anonimizados, son objeto de análisis textuales que permiten identificar nodos y, de estos, establecer el mapa de vínculos identitarios. Además, se ha organizado como proyecto de innovación de la Universidad de Valladolid el curso MOOC “Nuevas estrategias educativas para el patrimonio industrial, arquitectónico y cultural” con profesores de las facultades de Educación y Arquitectura, actualmente con dos ediciones (2019 y 2021) y que se suma al registro de la APP “Our Heritage Community”, realizada por Pablo de Castro y la autora de este texto, de libre acceso para dispositivos móviles. En esta última, se puede

17 FONTAL MERILLAS, GARCÍA CEBALLOS, ARIAS, y ARIAS, “Assessing the Quality...”.

18 Al respecto véase: www.rieep-inhe.com

19 Al respecto véase: www.personasypatrimonios.com

conocer, poner en valor, disfrutar y transmitir diferentes patrimonios (siguiendo la secuencia de procedimientos patrimoniales)²⁰, que los usuarios comparten creando comunidades (de temática libre) o uniéndose a otras que generan otros usuarios.

Todo este desarrollo, que abarca la investigación y transita por la transferencia y el registro de propiedad intelectual o patentes, ha permitido que, desde el observatorio, pudiésemos asesorar también la gestación de otro plan de educación patrimonial, en este caso, generado desde la Comunidad de Madrid (PEP-CM), alineado en sus finalidades y objetivos con el nacional (PNEyP), pero con vocación de incrementar la concreción de algunas líneas de actuación y dotar de mayor concreción y contextualización a sus actuaciones. Esta conjunción demuestra, de nuevo, el extenso recorrido y las interacciones posibles entre gestión-investigación-gestión.

5 El Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid

La Comunidad de Madrid, que tiene transferidas las competencias en materia de patrimonio y educación (caso general en España) y que participó activamente en la gestación del PNEyP, se propuso dar impulso a la educación en su territorio, sistematizando la planificación en esta materia, proponiendo una revisión permanente de estas actuaciones y promoviendo otras que pudieran dar cobertura a todos los centros educativos, museos y espacios urbanos de su territorio, que incluye además a la capital del país. Sin duda, se trata de una evolución —con vocación de continuar y profundizar— del Plan Nacional, al que se refiere como referente y fundamento²¹.

El PEP-CM, como señala en su introducción, apuesta por la educación patrimonial como una estrategia integrada de sensibilización de los ciudadanos hacia su patrimonio cultural. Se trata de una aproximación, al mismo, mediante su conocimiento y respeto, y la creación de un sentimiento de pertenencia e identidad. En su articulación se ofrece una relación directa entre objetivos, programas, y líneas de actuación, que evidencian cómo el ecosistema de gestión educativa del patrimonio afecta a todas las instituciones y órganos o agentes que participan en ella. El plan se estructura en tres grandes objetivos, siete programas y dieciséis líneas de actuación. Como respuesta al primer objetivo, el primer y segundo programa apoyan la necesidad de colaboración interinstitucional, mientras que, con el segundo objetivo, centrado en conseguir la calidad en los programas, se desarrollan el tercer y cuarto programa que se centran en la investigación y transferencia:

20 FONTAL MERILLAS, “La educación patrimonial: definición...”.

21 Puede consultarse el plan completo en la siguiente dirección: <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/plan-educacion-patrimonial-comunidad-madrid>



OBJETIVO 1. Promover la colaboración con entidades públicas y privadas relacionadas con la gestión del patrimonio cultural, y con los órganos de las administraciones competentes en materia de educación.

PROGRAMA 1: COORDINACIÓN Y COOPERACIÓN INSTITUCIONAL

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

PROGRAMA 2: FORMACIÓN DE AGENTES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

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



OBJETIVO 2. Garantizar la calidad de los contenidos y la innovación en el diseño y ejecución de los programas educativos.

PROGRAMA 3: CALIDAD EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

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

PROGRAMA 4: INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL

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

Una de las actuaciones de mayor repercusión internacional generadas desde este plan es la publicación del libro “Cómo educar en el Patrimonio”, de acceso y descarga abierta, centrado en el diseño de programas educativos en relación con el patrimonio²². Esta actuación se une a otras como la organización de un webinar sobre los temas que se abordan en los diferentes capítulos, la creación de una APP para conocer el patrimonio de la comunidad, talleres o un curso MOOC.

Este recorrido por el caso de España permite evidenciar cómo la educación patrimonial se reivindica como una disciplina clave en la gestión del patrimonio que, además, se ha consolidado como disciplina científ-

22 El libro puede consultarse y descargarse (de manera gratuita) en el siguiente enlace: <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/libro-educar-patrimonio>

fica en la última década, y cuya producción se centra en aspectos que son esenciales —e imprescindibles— para conectar al patrimonio con sus creadores, legatarios y transmisores: las personas.

Simplificando, podemos entender que *epistemología-investigación-gestión* son causas y, sistémicamente, también consecuencias de una necesidad creciente hacia el patrimonio cultural que, en última instancia, es consecuencia de haber ido asumiendo, paulatinamente, que el acceso al patrimonio es un Derecho Universal, dentro de lo que se han denominado Derechos Culturales.

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA

“Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad”, *Faro*, 27 de octubre de 2005.

CUENCA LÓPEZ, José María

“El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria”, tesis doctoral, Huelva, Universidad de Huelva, 2002.

DOMINGO, María; FONTAL MERILLAS, Olaia; y Paloma BALLESTEROS

Plan Nacional de Educación y Patrimonio, Madrid, MECD, Secretaría de Estado de Cultura, 2013.

FONTAL MERILLAS, Olaia

-;“La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización”, tesis doctoral en ciencias de la educación, Oviedo, Universidad de Oviedo, 2003.

-; *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón, Trea, 2003.

-;“Museos de arte y TICs: usos, tipologías, ejemplos y derivaciones”, en María Isabel VERA MUÑOZ y David PÉREZ (eds.), *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, Alicante, Universidad de Alicante, 2004, pp. 1-13.

-;“The Spanish Heritage Education Observatory / El Observatorio de Educación Patrimonial en España”, en *Cultura y Educación / Culture and Education*, 28:1 (2016), pp. 254-266.

FONTAL MERILLAS, Olaia (coord.)

La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas, Gijón, Trea, 2013.

FONTAL MERILLAS, Olaia; y Alex IBÁÑEZ-ETXEBERRIA

“La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto”, en *Revista de Educación*, 375, (enero-marzo 2017), pp. 184-214.

FONTAL MERILLAS, Olaia; y Marta **MARTÍNEZ**

“The Heritage and Education Research Network: Place Value on Cultural Heritage in Europe”, en Emilio José **DELGADO ALGARRA** y José María **CUENCA LÓPEZ** (coord.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, 174-197.

FONTAL MERILLAS, Olaia; y Roser **JUANOLA TERRADELLAS**

“La educación patrimonial: una disciplina útil y rentable en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural”, en *Cadmo, Giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 7:1 (2015), pp. 9-25.

FONTAL MERILLAS, Olaia; y Marta **MARTÍNEZ**

“An Analysis of Educational Designs in Intangible Cultural Heritage Programmes: the Case of Spain”, en *International Journal of Intangible Heritage*, 13:1 (2018), pp. 192-204.

FONTAL MERILLAS, Olaia; **GARCÍA CEBALLOS**, Silvia; **ARIAS**, Benito; y Víctor Benito **ARIAS**

“Assessing the Quality of Heritage Education Programs: Construction and Calibration of the Q-Edutage Scale”, en *Revista de Psicodidáctica*, 24:1 (2019), pp. 31-38.

GÓMEZ-REDONDO, Carmen; **FONTAL MERILLAS**, Olaia; y Alex **IBÁÑEZ-ETXEBERRIA**

“Procesos de patrimonialización e identidad patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo”, en *Artnodes*, 17 (2016), pp. 52-63.

IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex

“Educación y Patrimonio. El caso de los campos de trabajo en la Com. Autónoma del País Vasco”, tesis doctoral, Bilbao, UPV/EHU, 2006.

IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; **FONTAL MERILLAS**, Olaia; y Ramón **CÓZAR GUTIÉRREZ**

“Innovación, investigación y docencia en espacios formales y no formales en Educación Patrimonial”, en *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34:1 (2019), pp. I-IV.

IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; **FONTAL MERILLAS**, Olaia; y Pilar **RIVERO GRACIA**

“Educación Patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variables estructurantes y programas referentes”, en *Arbor*, 194:788 (2018), pp. 1-17.

IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; **KORTABITARTE**, Aroia; **DE CASTRO**, Pablo; e Iratxe **GILLATE**

“Digital competence using heritage theme apps in the DigComp framework”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22:1 (2019), pp. 13-27.



**EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE
UNA PERSPECTIVA EUROPEA**

Dolores **ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ**

TERRA NEUM

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA EUROPEA

Dolores **ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ**

La educación patrimonial, en los últimos años, ha evolucionado como tema de estudio e interés paralelamente a la introducción de nuevas concepciones y prácticas en esa rama del saber. Este desarrollo ha permitido un mayor conocimiento y una concepción más precisa del tema y, de hecho, ha propiciado nuevas perspectivas de trabajo. Hoy en día, el patrimonio cultural se entiende en su relación con las personas y la comunidad. Son éstas las que proporcionan su valor patrimonial a los elementos y bienes patrimoniales. Además, la idea de patrimonio conlleva un carácter cambiante y evolutivo, de tal forma que debería considerarse en constante proceso, teniendo en cuenta no sólo la diversidad de aproximaciones e identidades que le confieren valor, sino también los aspectos creativos que se relacionan con él. Estas ideas nos llevan a dar un paso más en la concepción del patrimonio, ya no sólo en sus aspectos tradicionales asociados a los monumentos o los objetos con valor de mercado, sino en sus valores sociales, culturales e identitarios.

Por lo tanto, la educación patrimonial debería estar presente tanto en los contextos de educación formal como en los de educación no formal, y ser considerada como una parte esencial de los sistemas educativos y de los programas desarrollados en instituciones culturales. En países con una gran riqueza patrimonial histórica es crucial mantener el equilibrio: por una parte, entre el uso y disfrute de ese acervo histórico y la riqueza cultural que presenta, incluso con posibilidades de desarrollo sostenible, hasta como herramienta para el empleo; y, por otra parte, entre los procesos asociados a los valores y a la identidad particular y específica de la población local y las comunidades que, de hecho, son las que le otorgan su valor en el reconocimiento del mismo. Es decir, un medio, un fin y una herramienta para enriquecer y mejorar la sociedad y la comunidad a partir de su sentido social y comunitario.

En el sistema cultural, los museos son las instituciones que tienen una relación directa con el patrimonio cultural, y han experimentado cambios recientes en sus funciones y roles, aun considerando su diversidad en tipologías y concepciones. Quizás, entre las más destacadas, se encuentra la forma en que se ha relacionado con la sociedad que, en los últimos tiempos, ha afectado incluso a su esencia y misión. Se puede decir que se ha adaptado a las demandas sociales, sin perder su carácter, pero evolucionando en su razón de ser y su rol social.

Además, el mundo de hoy se enfrenta a desafíos globales que deben tenerse en cuenta en los ámbitos culturales y educativos. Hoy, más que nunca, es necesario revisar el sentido educativo del museo y darle todo su potencial como agente para el desarrollo del conocimiento. En la sociedad del conocimiento, donde éste se hace ubicuo, multimodal y flexible, los procesos de aprendizaje deben ser dialógicos, y el conocimiento debe fluir en la diversidad de dimensiones. La sociedad misma es la que insta a las instituciones museísticas a adoptar un papel más activo y buscar mayores interacciones que den un significado social a sus acciones.

1 Panorama actual de la educación en Europa y sus implicaciones para la Educación patrimonial

El panorama actual de la educación en Europa conlleva importantes retos, sobre todo a partir de las últimas décadas, pero con especial énfasis en nuestros días. Uno de los principales retos actuales es el desarrollo del Espacio Europeo de Educación que se está desarrollando ahora mismo con la fecha clave de 2025 para su consecución¹. La idea base es usar el potencial de la educación y la cultura para el desarrollo sostenible y fomento de una economía basada en la cohesión social, teniendo en cuenta la identidad europea en su diversidad.

42

En la última comunicación de la Unión Europea² se presenta un modelo basado en varios pilares. Algunos de ellos son ya conocidos y están incorporados en los sistemas educativos, como la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida [*Lifelong Learning*] y la adquisición de las Competencias Clave [*Key Competences*] que se combinan en las recientes acciones para la adquisición de competencias para el aprendizaje permanente³. A estos se suman elementos que adquieren ahora un mayor énfasis, como las capacidades digitales necesarias para la sociedad actual, cuya planificación se ha desarrollado en el nuevo plan de acción para la promoción de la educación digital con horizonte en 2027⁴.

Las recomendaciones sobre la cohesión social descritas en las Recomendación de la Unión Europea sobre los valores comunes y la educación inclusiva⁵, relacionada con el logro de los Objetivos de las Naciones Unidas para 2030⁶, o la idea de promocionar los valores comunes europeos y la educación inclusiva en la educación, son también aspectos que se están desarrollando para su implementación en los sistemas educativos de los países miembros⁷. La consecución y consolidación de este Es-

1 Al respecto véase: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_es

2 UNIÓN EUROPEA, “Communication from the Commission...”.

3 UNIÓN EUROPEA, “Recomendación del Consejo... relativa a las competencias clave...”.

4 UNIÓN EUROPEA, “Digital Education Action Plan...”.

5 UNIÓN EUROPEA, “Recomendación del Consejo... relativa a la promoción de los valores...”.

6 NACIONES UNIDAS, “Resolución de las Naciones Unidas, adoptada por...”.

7 UNIÓN EUROPEA, “Recomendación del Consejo... relativa a la promoción de los valores...”.

El Espacio Europeo de Educación ha sido impulsado, precisamente, en este último año, debido a la situación sanitaria provocada por el COVID-19, el cual ha sacudido los sistemas educativos de todo el mundo, poniéndolos en una coyuntura de adaptación, afrontando de un día para otro una situación del todo impredecible.

Se propone que el Espacio Europeo de Educación se fundamente en seis dimensiones, las cuales han de servir de base a la educación en Europa: la calidad en la educación y en la formación del profesorado; equidad de género e inclusión; transiciones ecológicas y digitales; formación del profesorado; educación superior; y la dimensión geopolítica. La Comisión Europea acaba de lanzar el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027), que se une a las políticas sobre las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida⁸.

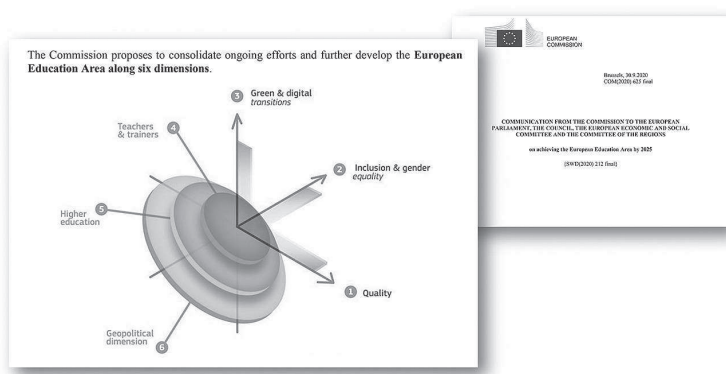


Imagen 1. Retos para la educación en Europa en 2025, a partir de la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y el Consejo de Europa para la consecución del Espacio Europeo de Educación (30/09/2020).

En este contexto de construcción y consolidación de un Espacio Europeo de Educación, tiene una relevancia especial el patrimonio cultural, teniendo en cuenta una doble dimensión: por una parte, el patrimonio común; y, por la otra, la diversidad. Esto, como consecuencia de la promoción de los valores comunes y la educación inclusiva para la consolidación de una identidad europea, basada en el patrimonio común en su diversidad.

En el ámbito iberoamericano encontramos una red de trabajo en temáticas de educación, en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En la última reunión de octubre de 2020 de los ministros de Educación de los países, se aprobó una declaración conjunta para dar un impulso a la innovación educativa, la formación digital, el aprendizaje permanente, y la formación del profesorado para mejorar la calidad de la educación, de manera similar a los pilares propuestos en el marco europeo⁹. La dimensión geopolítica del Espacio Europeo de Educación pre-

8 UNIÓN EUROPEA, “Digital Education Action Plan...”.

9 ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, “Declaración de la XXVII Conferencia Iberoamericana...”.

cisamente conlleva el refuerzo de la cooperación estratégica a un nivel global, y en el contexto iberoamericano encontramos los valores y elementos comunes de esta concepción, en la que España puede funcionar como nexo e intersección, por la cultura común que nos une.

En este panorama cobra especial importancia la educación patrimonial. La toma de conciencia de un patrimonio cultural común, que ha de conocerse y respetarse, es fundamental para la construcción identitaria que se pretende. Con el horizonte en el año 2025, Europa se vislumbra sin fronteras para el aprendizaje, el conocimiento y la investigación, con un marcado sentido de pertenencia a través del patrimonio cultural común y diverso.

2 Retos de la educación **patrimonial** en la sociedad del conocimiento

En el mundo actual, la información, los saberes, y los aprendizajes, están mediatizados por las tecnologías: desde las páginas web oficiales de los estamentos, hasta las redes sociales más privadas, pasando por la prensa o por los centros de investigación y generación del conocimiento, incluyendo las plataformas del contenido multimedia, ya sea ficción o canales de noticias, los juegos o los centros culturales. Esto se ha hecho más evidente en el último año. La crisis sanitaria por la pandemia de COVID-19 ha obligado a los sistemas educativos a hacer uso de las tecnologías, prácticamente como la única manera de poder seguir manteniendo su actividad. Como consecuencia, tanto docentes como discentes han dependido de las redes para continuar con sus actividades educativas. Lo mismo ha sucedido en ámbitos de educación no formal, en museos y en instituciones del patrimonio y la cultura, de tal forma que se han disipado las fronteras entre lo formal y lo no formal, e incluso lo informal. Podemos decir, por tanto, que la experiencia cultural y el conocimiento del patrimonio está mediatizado por las tecnologías. Esto se produce no sólo de manera frecuente, sino que es bastante habitual; prácticamente hoy día se ha normalizado.

Los cambios vertiginosos que se están produciendo en los últimos tiempos en la manera de relacionarnos con la cultura, son los propios de la Sociedad del Conocimiento actual, que ha surgido como una evolución de lo que inicialmente se conoció como la Sociedad de la Información (cuando se hicieron comunes el uso de ordenadores y los medios de comunicación, las redes como Internet, con información basada en las imágenes y en los audiovisuales, los contenidos multimedia y el lenguaje hipertextual con formato digital). En esta evolución, nos hallamos en una coyuntura en la que la formación continua es un hecho y la gestión del conocimiento supone una renovación de los saberes, de tal manera que éstos se han de convertir en el conocimiento aplicado que demanda la sociedad actual. El aprendizaje permanente se asocia con el mundo digital, siendo éste el ecosistema en el que se produce de manera constante; los sa-

beres fluyen y se convierten en cambiantes, sometidos a una constante revisión, lo que implica la formación continua y permanente. El modelo competencial se ha convertido en el paradigma actual del conocimiento, superando al modelo basado en los saberes, ya que éstos cambian constantemente, son inabarcables, fluidos y flexibles, pero, sobre todo, digitales y caracterizados por la omnipresencia de los medios. Se evoluciona hacia un conocimiento práctico y aplicado, demostrable y eficiente. Igualmente, esta Sociedad del Conocimiento se materializa en las redes, y en ellas el consumo de contenido es paralelo a su propia creación.

La Comisión Europea en 2006¹⁰ emitió unas recomendaciones con respecto a las competencias para la sociedad actual y la ciudadanía activa, que fueron renovadas en 2018¹¹. Los receptores fueron los gobiernos de los países, de una manera muy directa para su aplicación en las respectivas políticas educativas en la enseñanza reglada, pero también para políticas culturales que afectan a museos y patrimonio cultural, ya que las fronteras entre lo formal y lo informal han desaparecido en el paradigma del aprendizaje permanente, el cual se produce en cualquier momento y lugar. Las competencias básicas son las que deben desarrollar todos los individuos en una sociedad para la ciudadanía plena¹². Se trata de una relación dinámica de conocimientos, habilidades y actitudes que afectan al desarrollo personal, a la inclusión social, e incluso, al empleo y el desarrollo económico. El concepto que exponen es que el desarrollo de éstas se produce a lo largo de toda la vida, desde una perspectiva de aprendizaje permanente, y en distintos contextos profesionales y personales. De hecho, suponen un aprendizaje contextualizado en los diversos ámbitos que puede interactuar una persona, según su edad y su periplo vital.

En este marco se definieron ocho competencias clave. Entre ellas, la octava competencia: “Conciencia y expresión culturales”, que hace referencia a las competencias culturales para la sociedad actual. Se trata de incrementar las habilidades interculturales y las capacidades para expresarse en variedad de medios artísticos y contextos culturales. El conocimiento cultural incluye la conciencia del patrimonio cultural local, nacional y europeo, y su lugar en el mundo. Las capacidades se refieren tanto a la apreciación, la creación, la comprensión de la propia cultura, el sentido de identidad, como al reconocimiento de la diversidad de culturas y necesidad de inclusión. Aquí, también tiene cabida la idea de equidad en relación con la cultura. De esta forma, el patrimonio cultural puede ser considerado como uno de los ejes vertebrales en el enfoque actual del conocimiento, desde el momento en que se considera centrado en las personas y en los vínculos identitarios que confieren valor a los propios objetos o elementos patrimoniales. Por otra parte, cabe desta-

10 UNIÓN EUROPEA, “Recomendación del Parlamento Europeo...”.

11 UNIÓN EUROPEA, “Recomendación del Consejo... relativa a las competencias clave...”.

12 UNIÓN EUROPEA, “Key Competences...”.

car que el patrimonio es un concepto en evolución y tiene un carácter cambiante y procesal, frente a una concepción historicista propia de los saberes tradicionales y académicos que hoy son revisados. No se trata tanto de una transmisión de valores, sino de una constante recreación de los vínculos para la renovación de los valores patrimoniales, de los lazos que se establecen con la comunidad y que conforman la identidad. Ese vínculo, a un nivel más amplio, es el que conforma la cultura común iberoamericana que, a la vez, es diversa en los pueblos, naciones, territorios y comunidades, pero que la constituyen con sus propias características, idiosincrasia, y sus culturas.

El año 2018 fue declarado en Europa el Año del Patrimonio Cultural, y esto propició un trabajo bastante intenso en la creación de un marco de acción en patrimonio cultural¹³. Se definieron cinco pilares para las acciones en patrimonio cultural: la inclusión, lo que supone la participación y el acceso de todas las personas; la sostenibilidad, a través de soluciones inteligentes para el futuro sostenible; la resiliencia, teniendo en cuenta la custodia del patrimonio dañado; la innovación, movilizándolo el conocimiento y la investigación; y las redes, reforzando la cooperación internacional. En mayor o menor medida, todos los aspectos básicos en política patrimonial se relacionan con la educación, especialmente el relativo a la participación y el acceso para todos, ya que las acciones y actividades que se contemplan tienen que ver con implicar al mayor número de personas y público, para los que son fundamentales los aspectos digitales y las redes (contexto educativo no formal), hacer más conscientes a los escolares de la conciencia patrimonial (contexto educativo formal), y empoderar a la gente joven y romper las barreras para el acceso de todos (contexto educativo informal).

Se produce así una nueva manera de relacionarnos con la cultura y el patrimonio cultural conforme se va cambiando la perspectiva del conocimiento. Ya no resulta válido enfocar la educación patrimonial al aprendizaje de la diversidad de las culturas, porque esto se hace desde una posición cultural hegemónica, que es la que aún conservan la mayoría de los textos y manuales, en forma de democratización cultural. El concepto de democracia cultural, por el contrario, debe instaurarse con sentido pleno y desde las particularidades culturales de los individuos y colectivos. La actual Sociedad del Conocimiento permite ser creador y consumidor de contenido cultural al mismo tiempo. Se trata de concebir la cultura como un proceso creativo, que produce significado, incluso en los aspectos que tienen que ver con la apreciación, superando la idea de consumo cultural. El significado constituye el vínculo que otorga valor identitario y patrimonial. Así, el aprendizaje es dialógico en el momento en que los procesos de creación y recepción cultural se hacen más fluidos, y se concibe el patrimonio cultural como algo en constante

13 UNIÓN EUROPEA, “European Framework for Action...”.

construcción, en el momento en que es necesario integrar significados diversos a partir de la variedad de experiencias, realidades identitarias e intereses culturales de las personas.

3 Comunidad de aprendizaje como **modelo para la educación patrimonial**

La comunidad de aprendizaje surge de un modo de concebir la educación que se está desarrollando en la práctica en algunas escuelas, y supone una determinada manera de pensar y organizar un centro educativo sobre el que se aplica. Una comunidad de aprendizaje toma forma de proyecto para la conversión social y cultural de un centro escolar en un ecosistema, en un entorno de tal forma que la escuela se proyecta más allá de sus propios límites. Tiene sus raíces en las ideas de la Sociedad de Conocimiento, y en el aprendizaje permanente e inclusivo. Se basa en el aprendizaje dialógico y en la educación participativa, donde la comunidad adquiere el protagonismo de los procesos, de tal forma que este ecosistema revierte en los mismos espacios escolares, que son de los que se nutre a lo que alimenta al mismo tiempo.

La comunidad de aprendizaje resulta un modelo de gran interés, porque en esta concepción la educación formal, propia de los contextos reglados y de los sistemas educativos, se funde con la educación no formal en la convicción de que los aprendizajes se producen en multitud de entornos. De la misma manera, pensar en una comunidad de aprendizaje supone pensar en lo real y presencial, pero también en las posibilidades de las redes y del mundo virtual, y de las construcciones, relaciones y vínculos de saberes que se producen en el ciberespacio, hoy día prácticamente dominados por las redes y por la imagen visual y audiovisual. Por otra parte, una comunidad de aprendizaje mantiene una visión del desarrollo económico y humano necesaria para la creación de riqueza, al mismo tiempo que mantiene como base la participación social; ambas son necesarias para una ciudadanía activa y consciente. Otra de las dualidades que se superan en este modelo es la posible dicotomía entre lo rural y lo urbano, considerando que ambas realidades pueden llegar a ser transpirables en un ecosistema para el aprendizaje.

Se trata de una concepción que, desde las primeras experiencias, se ha caracterizado por la revisión de las ideas tradicionales con relación a la escuela, y por la transgresión de éstas, manteniendo un carácter inclusivo, donde se rompen las barreras entre contextos y entornos formales y no formales, o informales. Su propia concepción ecológica también le lleva a considerar la educación y la cultura como elementos clave en su desarrollo. La cultura entendida como alta cultura, pero también la cultura popular y los conocimientos no expertos, que se imbrican en los contenidos escolares definidos en los *currícula* oficiales. La innovación de este modelo se concibe siempre como un cambio para la mejora desde “abajo hacia arriba”, incluso partiendo de la propia comunidad, más

que un cambio impuesto desde “arriba”, como una política de actuación. Otros conceptos que se traspasan son la idea de lo local con respecto a lo global, manteniendo un carácter “glocal” y, del mismo modo, se presta atención a los aspectos más tradicionales de la experiencia que se funden con las tecnologías más avanzadas. En definitiva, se trata de hacer de la escuela una parte sustancial de una comunidad, fundamental para el desarrollo de ambas, superando la idea institucional de lo escolar.

En este esquema, basado en la comunidad, la cultura constituye uno de los ejes fundamentales para la consecución de una ciudadanía plena a través del aprendizaje. De esta forma, las personas que constituyen la comunidad conforman el factor determinante para la creación de los vínculos patrimoniales que otorgan valor a los elementos significativos, y los dotan de sentido para constituir el patrimonio cultural común para el aprendizaje y el desarrollo. La comunidad se vincula a un territorio, que habitualmente es un espacio físico, pero que incluso puede llegar a transgredir esa limitación espacial que, por una parte, la define, y, por otra, la constriñe. El museo, entendido en un sentido amplio, tanto en su tipología como en sus funciones, constituye la institución que aglutina el patrimonio cultural de la comunidad y del territorio. Podemos concebir un museo como una comunidad de aprendizaje¹⁴, lo que supone una transgresión de los límites conceptuales del mismo, y las prácticas que se desarrollan, ya sean expositivas o de índole diverso. El museo es un repositorio patrimonial, del mismo modo que una escuela es un repositorio de conocimientos académicos, una colección de saberes. Podemos, por tanto, coincidir con Luis Camnitzer en la idea de que el museo es una escuela, pero también podemos decir, y proclamar, que la escuela es un museo¹⁵. Lo mejor es si ambos se conciben como una comunidad de aprendizaje.

4 Conclusiones

Existe una necesidad de potenciar la educación patrimonial, sobre todo en entornos, contextos, ciudades, e incluso países, muy ricos en bienes patrimoniales, porque la tendencia, la energía y los recursos, en estos casos, suelen volcarse hacia la conservación, como es lógico, pero se deja un poco de lado los aspectos de conocimiento y de relación con los públicos. Es el proceso de conocimiento más amplio y profundo de los bienes, el que puede contribuir a su conservación, porque se agudizan los cuidados. Hay que entender el patrimonio cultural en proceso, como algo cambiante y en constante evolución, en la medida en que el valor identitario del mismo es la clave para su reconocimiento y estatus. Son las comunidades, y en definitiva las personas, las que confieren este carácter con los vínculos que establecen, con los elementos, ya sean bienes u objetos, lugares o aspectos intangibles. La educación patrimonial constituye, por tanto, una manera muy potente de desarrollar estos procesos

14 ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, “El museo como comunidad...”.

15 CAMNITZER, “Ni arte ni educación”.

apreciativos y creativos para la salvaguarda del patrimonio a través de la creación, la participación y la ciudadanía activa. Las macro políticas europeas están enfocadas en este sentido, y destacan la importancia de la toma de conciencia del patrimonio común y su creación por parte de la sociedad para activar los valores comunes. La construcción de comunidad, a partir de una cultura común, en su diversidad, es también el paradigma iberoamericano en el que España puede actuar como nexo.

Bibliografía

ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, Dolores

“El museo como comunidad de aprendizaje”, en Ricard **HUERTA RAMÓN** y Román de la **CALLE**, *Espacios estimulantes: museos y educación artística*, Valencia, Universitat de València y Museo Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat (MUVIM), 2007, pp. 109-127.

CAMNITZER, Luis

“Ni arte ni educación”, en **GRUPO DE EDUCACIÓN DE MATADERO MADRID**, *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebral lo artístico*, Madrid, Catarata, 2017, pp. 19-26.

NACIONES UNIDAS

“Resolución de las Naciones Unidas, adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. [<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>]. Consultado el 24 de febrero de 2021.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

“Declaración de la XXVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministro de Educación. Innovación para el desarrollo sostenible-Objetivo 2023: Iberoamérica frente al reto del coronavirus”. Andorra, 6 octubre de 2020 [<https://www.segib.org/wp-content/uploads/Declaracion--n-Ministerial-de-Medio-Ambiente-ES.pdf>] Consultado el 23 de febrero de 2021.

UNIÓN EUROPEA

“Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)” [<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>]. Consultado el 28 de febrero de 2021.

“Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)” [[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)]. Consultado el 25 de febrero de 2021.

-;“Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza”

[[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=ET](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=ET)]. Consultado el 24 de febrero de 2021.

-;“Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025” [<https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf>]. Consultado el 24 de febrero de 2021.

-;“Key Competences for Lifelong Learning”, 2019. [<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>]. Consultado el 23 de febrero de 2021.

-;“Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age”, 2020. [https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf]. Consultado el 25 de febrero de 2021.

-;“European Framework for Action on Cultural Heritage. Commission Staff Working Document”, 2020. [<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5a9c3144-80f1-11e9-9f05-01aa75ed71a1>]. Consultado el 28 de febrero de 2021.

The background is a detailed historical map of the Iberian Peninsula, showing various regions like GALICIA, HISPANIA, and IBERIA. The map includes a grid of latitude and longitude lines, a compass rose in the bottom right, and several decorative vignettes at the top and bottom. The vignettes at the top show landscapes with mountains and water, while the bottom ones show cities like TOLEDO and SIVILIA, and a portrait of a man. The title text is centered over the map.

DEL TENEMOS AL SOMOS PATRIMONIO. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA

Sofía MARÍN-CEPEDA

DEL TENEMOS AL SOMOS PATRIMONIO. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN ESPAÑA

Sofía MARÍN-CEPEDA

1 Responsabilidad social y educación patrimonial

En la lista de Patrimonio Mundial, España ocupa el tercer puesto en número de bienes inscritos como patrimonio de la humanidad, después de China e Italia. Contar con bienes inscritos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) supone un valioso reconocimiento cultural y económico, pero también una gran responsabilidad educativa y social. Esto se traduce en la obligación de velar por su conservación, cuidado y gestión, pero también el disfrute y la educación de esta selección de nuestros bienes culturales. Nos referimos a ellos como selección, pues los bienes patrimoniales son solo una parte de nuestros bienes culturales¹. Nuestro patrimonio se compone, por tanto, de aquellos elementos y expresiones más relevantes, símbolos y representaciones, lugares de la memoria que configuran nuestra identidad en sus esferas individual, colectiva, íntima y pública.

¿Qué hacemos con este volumen patrimonial en España? ¿Cómo aseguramos su cuidado, comprensión, transmisión, disfrute y enseñanza? ¿Cómo lo hacemos accesible a las nuevas generaciones? Gestionar esta riqueza patrimonial supone apostar por la responsabilidad social, por una educación de calidad que insista en la construcción y el refuerzo de los vínculos que las personas generan con los bienes².

Desde la perspectiva de la educación patrimonial podríamos interpretar el patrimonio como contenido, pero también como recurso, objetivo, medio y fin educativo. En el contexto educativo nos acercamos al patrimonio desde una mirada humanista, basada en las relaciones, propuesto por Olaia Fontal Merillas³ (principal experta en la materia en nuestro país), en respuesta a la naturaleza múltiple y compleja del patrimonio, depositando el valor patrimonial en las relaciones entre personas y bienes, en la conformación de un sentido de identidad, pertenencia, propiedad y emoción.

Como fruto de esas relaciones se produce un vínculo, en el cual reside el valor del patrimonio. En este sentido, los vínculos que las personas establecen con los bienes han sido objeto de investigación en la última

1 ARÉVALO, “La tradición...”.

2 FONTAL MERILLAS Y MARÍN-CEPEDA, “Nudos Patrimoniales...”.

3 Al respecto véase: FONTAL MERILLAS, *La educación patrimonial. Teoría...*; FONTAL MERILLAS, *La educación patrimonial, del patrimonio...*

década⁴. Podemos comprender el vínculo como unión, relación de carácter no material, aquello que ata, enlaza. Estos vínculos se construyen con bienes materiales e inmateriales, lugares y personas a lo largo de nuestra vida, a partir de conexiones emocionales que alimentan nuestra existencia y nuestros procesos de construcción identitaria.

En definitiva, nos posicionamos desde un enfoque que trasciende el objeto o bien patrimonial y su visión tradicional, historicista y monumentalista, para observarlo desde una mirada humanista, es decir, centrada en los procesos de patrimonialización, en las personas como agentes activos en su construcción y en la proyección de valores sobre los bienes materiales e inmateriales.

2 Gestión, publicaciones y experiencias educativas

En las últimas décadas, España ha generado instrumentos de eficacia en la gestión y educación patrimonial. La educación patrimonial se regula a través del Ministerio de Educación y Cultura, el Instituto de Patrimonio Histórico de España y el Instituto del Patrimonio Cultural. Existen, además, instituciones locales para la gestión de nuestro patrimonio. En este sentido, cabe subrayar uno de nuestros instrumentos clave: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP). En consonancia con el texto que lo desarrolla⁵, los planes nacionales de patrimonio cultural surgieron en la década de 1980 como instrumentos de gestión de los bienes culturales que se apoyan en criterios y metodologías de intervención. Este plan nacional se dirige al desarrollo de estrategias y dinámicas de enseñanza/aprendizaje en torno al patrimonio cultural y los valores que le son inherentes. Se diseña como instrumento de gestión integral de la educación patrimonial en los ámbitos de educación formal, no formal e informal, con el objetivo de definir criterios para el desarrollo de proyectos educativos que respondan a las necesidades y expectativas de los diversos públicos, contemplando la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la diversidad, la sensibilización, etc. Entre sus líneas de actuación encontramos la investigación e innovación, la formación de educadores y otros agentes culturales, además de la difusión.

Contamos también con autores referentes en la materia, cuyas publicaciones, en monografías, libros, artículos y capítulos de libro, contribuyen al avance y consolidación de la disciplina. Entre las publicaciones más

4 Al respecto véase: FONTAL MERILLAS (coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio...*; CRIADO-BOADO y BARREIRO, "El patrimonio era otra cosa"; GÓMEZ, "Procesos de patrimonialización..."; MARÍN-CEPEDA, "Relaciones entre inclusión social..."; FONTAL MERILLAS, GARCÍA e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, *Educación y patrimonio...*; GÓMEZ, FONTAL MERILLAS, e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, "Procesos de patrimonialización..."; MARÍN-CEPEDA, "Patrimonio en conserva..."; MARÍN-CEPEDA, *Nudos artísticos...*.

5 DOMINGO, FONTAL MERILLAS, y BALLESTEROS, *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Véase también: FONTAL MERILLAS Y MARÍN-CEPEDA, "Nudos patrimoniales...".

recientes, atendiendo a la didáctica del patrimonio, encontramos el libro *La Educación Patrimonial: del patrimonio a las personas*, coordinado por Olaia Fontal Merillas, en coautoría con Sofía Marín-Cepeda y Sara Pérez López. En esta publicación se aborda la perspectiva humanista de la educación patrimonial desde la escuela, la investigación, la colaboración internacional, la diversidad, y a través de internet. El libro cierra con un capítulo dedicado a las ausencias y emergencias en la educación patrimonial. Este libro, a decir de Alex Ibáñez-Etxeberria, se configura como una herramienta necesaria y de utilidad para los profesionistas, estudiantes e investigadores que quieran reflexionar y profundizar en el estado actual de la educación patrimonial. Se trata de una propuesta de interés actualizada que recoge los esfuerzos educativos recientes y amplía el conocimiento del panorama actual⁶.

En el libro *Educación de las Artes Visuales y Plásticas en Educación Primaria*, Olaia Fontal Merillas, Sofía Marín-Cepeda y Silvia García proponen una educación artística basada en la educación patrimonial. La comprensión de la educación patrimonial desde esta perspectiva nos ofrece una metodología enfocada en los procesos relacionales con los contenidos. De este modo, la educación patrimonial se plantea como metodología centrada en el alumno para la generación de lazos o vínculos identitarios.

Existen diversos autores primordiales en nuestro país. Sin poder abordarlos todos, queremos destacar, desde la Universidad de Oviedo, la importante labor desarrollada en torno a la didáctica del patrimonio, bajo la dirección de Roser Calaf. En su obra, *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudios de casos*, elabora una genealogía filosófica en torno al patrimonio, desarrolla la metodología y evaluación en didáctica del patrimonio, además presenta programas referentes de educación en museos. Desde la Universidad del País Vasco, se ha generado toda una línea dedicada a la competencia digital y la educación en torno al patrimonio en relación con las tecnologías de la información y la comunicación. Desde la óptica de las ciencias sociales y el aprendizaje de la historia, destaca la labor de investigación y difusión desarrollada desde las Universidades de Zaragoza y de Huelva.

Para terminar este apartado, exponemos un ejemplo extraído de nuestra experiencia docente en la Universidad de Valladolid, donde aplicamos la educación patrimonial como enfoque en la didáctica de la expresión plástica. De este modo, comprendemos el objeto y contenido artístico como punto de partida del proceso educativo, donde buscamos la construcción de vínculos significativos. Abordar la educación artística, a partir de la comprensión de la aproximación entre individuo y arte, desde una perspectiva patrimonial, supone aproximarnos a los procesos de

enseñanza/aprendizaje en el ámbito de la educación artística a partir de los hilos identitarios que unen a las personas con los bienes materiales e inmateriales de su cultura.

Diseñamos el taller titulado “Patrimonio en conserva”, donde propusimos a nuestro alumnado el desarrollo de un artefacto patrimonial y un proyecto personal: un patrimonio en conserva donde la identidad y el patrimonio son objeto de investigación para proyectar el vínculo generado en un artefacto visual, un frasco o recipiente donde se coloca en conserva el valor patrimonial⁷. El detonante de la propuesta didáctica es, por tanto, un bien patrimonial personal, seleccionado por el alumno por su valor identitario, un bien que pretende conservar y preservar. De este modo, el alumno parte de un objeto significativo para generar otro nuevo, girando en todo momento en torno a su valor intangible. Una vez seleccionado, se invita a reflexionar sobre las relaciones establecidas con el bien, los valores en él proyectados y su contribución a la identidad personal del individuo.

La proyección del aprendizaje derivado de esta práctica contribuye a que el alumnado se relacione de manera más consciente y activa con los objetos que forman parte de su legado artístico y cultural, reflexionando y trasladando los aprendizajes desde lo particular a lo global, partiendo de un patrimonio individual para trabajar hacia un patrimonio social compartido.

56 3 ¿Qué investigamos en educación patrimonial?

Teniendo en cuenta el número de bienes patrimoniales con que contamos, parece apropiado abordar la participación e implicación de España en proyectos de investigación dedicados a la educación patrimonial.

En el ámbito nacional, España cuenta con proyectos e iniciativas destacables que han contribuido a la consolidación de la educación patrimonial. En este sentido, cabe destacar el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)⁸. Se desarrolla a través de cuatro proyectos de I+D+i competitivos, financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad. Inicia su andadura en 2010, bajo la dirección de Olaia Fontal Merillas desde la Universidad de Valladolid, quien defendió la primera tesis doctoral en nuestro país dedicada específicamente a la educación patrimonial⁹. Desde entonces, el OEPE se ha convertido en uno de los principales referentes en la materia a través de su importante labor de catalogación, investigación, difusión y transferencia, por medio de la labor de un equipo multidisciplinar de expertos en la materia.

El Observatorio es un promotor fundamental de eventos científicos, como los cuatro *Congresos Internacionales de Educación Patrimonial* (2012, 2014, 2016 y 2018) y las primeras, segundas y terceras jorna-

7 MARÍN-CEPEDA, “Patrimonio en conserva...”.

8 www.oepe.es

9 FONTAL MERILLAS, *La educación patrimonial. Teoría...*

das Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial, en colaboración con la Universidad del País Vasco, la Universidad de Huelva, el Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE) y la Comunidad de Madrid. Como resultado, se configura la *Red Internacional de Educación patrimonial (RIEP)*¹⁰, derivada del trabajo colaborativo entre el OEPE y el IPCE, en el contexto del PNEyP. Esta red internacional se encarga de establecer mecanismos de coordinación, difusión y colaboración en educación patrimonial entre profesionales de diversos países, instituciones y ámbitos educativos. Se trata de una red de personas que comparten su interés y dedicación, que forma parte de las actuaciones generadas desde el Instituto del Patrimonio Cultural de España y el PNEyP¹¹.

Todas estas acciones han sido objeto de difusión en congresos, simposios y jornadas de carácter nacional e internacional, además de publicaciones en revistas científicas, monográficos y editoriales del área¹².

Cabe subrayar, sin poder citarlos todos, aquellos proyectos de investigación cuya labor contribuye al avance de la disciplina, como el proyecto *Civitas, Ciencia ciudadana y Patrimonio*¹³, desarrollado desde la Universidad de Zaragoza. Se define como espacio abierto a la colaboración online para la creación de un catálogo geolocalizado de yacimientos arqueológicos romanos. En la Universidad de Huelva destaca el proyecto EDIPATRI, Educación e Interpretación de Patrimonio, desarrollado por el grupo de investigación DEYM. Profundiza en el enfoque socio-histórico y etnológico del patrimonio, se dirige al análisis de los materiales educativos para la enseñanza de patrimonio en las escuelas, entre otros objetivos. Desde 2016 desarrollan el Proyecto EPITEC, Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial, en torno a la didáctica del patrimonio en conexión con la inteligencia emocional y territorial del alumnado de secundaria.

Por último, queremos destacar el estudio titulado “Apps, redes sociales, y dispositivos móviles en Educación Patrimonial” (EHU15/16)¹⁴, desarrollado por Alex Ibáñez-Etxeberria y Aroia Kortabitarte por encargo del IPCE. Este estudio recoge una interesante investigación en torno a las TIC y la telefonía móvil en la educación patrimonial, con el objetivo de

10 www.riep-inhe-com

11 FONTAL MERILLAS, IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, CUENCA y MARTÍN, “El Plan Nacional de Educación...”.

12 Al respecto véase: FONTAL MERILLAS, GARCÍA, e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, “Educación y patrimonio...”; FONTAL MERILLAS, e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA (coords.), “Monográfico Educación Patrimonial”; VV.AA., “Monográfico Actualidad y tendencias...”; VV.AA., “Monográfico Educación patrimonial...”; FONTAL MERILLAS, e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, “Monográfico Educación y patrimonio...”; SEMEDO, FONTAL MERILLAS, e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, “Dossier temático Objetos e museus...”.

13 <http://civitas.unizar.es> Proyecto de investigación financiado (HAR2013-48456-C3-3-P).

14 <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio/actuaciones/apps-redes-sociales-y-dispositivos-moviles-en-educacion-patrimonial.html>

analizar su impacto en espacios patrimoniales y museos en España, su influencia y transferencia a los contextos educativos, al aprendizaje mediado por la tecnología y a la investigación. En su publicación, los autores exponen la contextualización, objetivos, desarrollo y conclusiones de la investigación, aportando interesantes avances en torno al estado de la cuestión de los social media y las apps en torno a la educación patrimonial, así como ejemplos referentes.

4 ¿Cómo conectamos el patrimonio con las nuevas generaciones?

La video-creación es una forma novedosa y motivadora de conectar la educación patrimonial con los nuevos lenguajes visuales, más próximos a los intereses de las nuevas generaciones. En este sentido, tenemos a nuestro alcance diversas plataformas de comunicación virtual y social como *Instagram*, *Youtube* y, la más reciente y popular, *TikTok*, entre otras, que se configuran como plataformas de gran alcance, apoyadas en el lenguaje visual y audiovisual. Encontramos ejemplos interesantes de educación patrimonial en las redes sociales, como son los perfiles de museos que amplían en estas plataformas su alcance y visibilidad, generando recursos de valor para la educación patrimonial. Internet se configura, por tanto, como banco de recursos educativos, lugar de intercambio y diálogo virtual, así como plataforma de generación de nuevos contenidos patrimoniales y de dinamización del patrimonio.

58

En los últimos años, estamos asistiendo a la gestación de un nuevo modelo de educación patrimonial basado en las redes sociales. Resulta un hecho constatado que la pandemia de COVID-19, que nos ha sacudido desde marzo de 2020, ha supuesto un cambio de rumbo, una actualización de las estrategias y escenarios en la educación patrimonial. Los museos, como lugares de patrimonio, se han visto en la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias marcadas por la ausencia y la distancia, ofreciendo nuevos contenidos online, ya sean gratuitos o de pago. Los museos más prestigiosos de Europa han apostado por mejorar y ampliar sus páginas web, así como por su presencia en redes sociales ya tradicionales como Facebook y Twitter, a las que se suman las redes sociales de nueva creación, como la plataforma social TikTok¹⁵, actualmente la más novedosa y utilizada por las nuevas generaciones. Así, los museos y espacios de patrimonio han adaptado sus lenguajes para hacer sus contenidos patrimoniales más atractivos y accesibles a las nuevas generaciones. Si bien los museos ya estaban empezando a usar las redes sociales como extensión de su labor educativa y divulgativa, la pandemia ha potenciado el uso de estos canales para conectar con las nuevas generaciones, como la generación Z.

15 MARÍN-CEPEDA, “El museo en TikTok”.

Como decíamos, actualmente *TikTok* es la red preferida por los jóvenes, definida como plataforma social de diversión e información. Cuenta, hoy en día, con 800 millones de usuarios activos al mes en todo el mundo, y ha sido descargada más de 2000 millones de veces. Fue la aplicación más descargada en el mundo en marzo de 2020, coincidiendo con el inicio del confinamiento en España como consecuencia de la pandemia. Se basa en la generación de videoclips y audiovisuales de corta duración, ofreciendo sus contenidos de forma exclusiva, contenidos elaborados en directo, de forma creativa, dinámica y original. Los museos, utilizando *hashtags* como #MiMuseoEnCasa, ofertan contenidos exclusivos a los usuarios registrados, haciendo accesible la cultura a golpe de “clic”. Además, este formato permite ofrecer nuevos contenidos dinamizados por los trabajadores del museo, por artistas e *influencers*, haciendo más atractivos sus contenidos, las obras de arte, y la cultura en general, a las generaciones más jóvenes.

Algunos de los museos más importantes del mundo utilizan esta plataforma, como el Museo del Prado, la Galería Uffizi o el Museo del Louvre. La cuenta oficial del Museo Nacional del Prado cuenta, en el momento de redactar este texto, con 184.8k seguidores y más de 961.5k *likes*. Inició su andadura en esta plataforma en junio de 2020 y publica, periódicamente, audiovisuales de corta duración, algunos en clave de humor y otros ofreciendo contenidos exclusivos, relatados por los profesionales de la institución, donde se muestran y narran sus cuadros, se ofrecen directos, visitas a espacios no abiertos al público y exposiciones de los métodos seguidos en las tareas de investigación, conservación y restauración de las obras.

Si bien es cierto que la presencia de los museos en esta red social aún no es significativa, encontramos en los ejemplos expuestos referentes y exponentes de las posibilidades creativas y discursivas que ofrece la plataforma para las instituciones culturales. Entre las ventajas que esta red ofrece a los museos encontramos el acceso fácil a herramientas intuitivas de edición y elaboración digital de contenidos audiovisuales de carácter dinámico, en los que se puede agregar música, efectos, etiquetas, filtros y textos explicativos.

Las redes sociales ofrecen, en definitiva, un nuevo modelo de comunidad. En una de nuestras últimas publicaciones, “El patrimonio cultural y artístico, los vínculos y las comunidades patrimoniales en red. Indicadores de alto impacto a través de las TIC”¹⁶, abordamos el concepto de comunidad desde esta perspectiva, asumiendo la necesaria existencia de vínculos, lazos identitarios y emocionales con la cultura que construyen el entramado de esta. En este sentido, cobran relevancia los entornos

virtuales, temática recientemente estudiada por diversos autores¹⁷. En esta línea, las redes de comunicación hacen posible la construcción de patrimonio y comunidad global, pues el patrimonio, más allá de representar lo local, traspasa sus fronteras para formar, a través de la red, un entramado de carácter compartido. En esta tipología de comunidad prevalece lo común frente a lo privado. Se trata de nuevas dinámicas sociales y culturales que trascienden el plano físico.

Continuando con la educación patrimonial en internet, pusimos en marcha el curso masivo online titulado “Nuevas estrategias educativas para el patrimonio industrial, arquitectónico y cultural”, dentro del Proyecto de Innovación Docente “Estrategias para sensibilizar en el Patrimonio Cultural: NEP-V” (2019), coordinado por Juan José Fernández y Olaia Fontal desde la Universidad de Valladolid, con la participación de un equipo de profesores expertos en educación patrimonial. Estos cursos se desarrollan a distancia y son accesibles a través de plataformas masivas online como *MiríadaX*. No tienen límites de participantes, por lo que tienen un gran alcance. El curso, en su última edición, se dirigió a conocer, comprender, difundir y desarrollar estrategias para la educación y la conservación del patrimonio mediante la educación gratuita y abierta. Se estructuró en tres módulos: qué es patrimonio, qué es documentar, para qué y cómo documentar, comunicar desde, para y con el patrimonio.

Estas iniciativas educativas se suman a la labor de un profesorado cada vez más sensibilizado y preparado para desarrollar una educación patrimonial de calidad, actualizada y conectada con las nuevas generaciones. Como educadores, es nuestra responsabilidad poner todos los medios disponibles en manos de nuestros alumnos, tratando de despertar la pasión por el conocimiento y la curiosidad, al mismo tiempo que desarrollamos su creatividad. Las artes son aliadas y, al mismo tiempo, la clave para lograr estas metas, que ya son generales para la educación del próximo siglo¹⁸.

5 ¿Hacia dónde vamos?

Son numerosas las iniciativas, proyectos, investigaciones y publicaciones que han contribuido al avance y evolución de la educación patrimonial hasta hoy, las cuales refuerzan un concepto de patrimonio desde la perspectiva humanista, subrayando el valor patrimonial como una cualidad afectivo-simbólica otorgada por las personas.

En consonancia con lo abordado, sería apropiado insistir en una educación patrimonial comprendida como “espacio” donde se debe estimular el pensamiento, el conocimiento productivo, crítico y cultural, tal como

17 GILLATE, IBÁÑEZ-ETXEBERRIA Y CUENCA, “Competencia digital y patrimonio...”; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, FONTAL MERILLAS y RIVERO, “Educación Patrimonial y TIC...”.

18 FONTAL MERILLAS, MARÍN-CEPEDA, y GARCÍA, *Educación de las Artes Visuales y Plásticas...*

señalaba Elliot W. Eisner¹⁹, es decir, como un modo de expresar y crear desde la sensibilidad, desde la conciencia identitaria, desde el ejercicio de la imaginación y los sentidos.

Es necesario profundizar en el desarrollo de proyectos educativos, de investigación de calidad, así como el trabajo colaborativo en redes de trabajo, nacionales e internacionales, para impulsar el avance de la educación patrimonial en nuestro país y fuera de sus fronteras. La investigación y su transferencia social y educativa son claves para conectar patrimonio y sociedad. Además, si queremos llegar a las nuevas generaciones, el patrimonio debe encontrarse en los nuevos lenguajes y plataformas de comunicación e interacción social que emplean los más jóvenes.

Resultan clave los esfuerzos para conectar sitios de patrimonio y la difusión de las voces de los diversos agentes implicados para dar a conocer y aunar esfuerzos en un marco de actuación común. Como hemos visto, el enfoque relacional tiene su eco en modelos de trabajo con el alumnado que persiguen una transformación de la experiencia de enseñanza/aprendizaje a través de la comprensión de sus propios procesos y prácticas, situándolo desde una nueva perspectiva más consciente y vivencial. De este modo, el enfoque de la educación patrimonial nos ayuda a transformar la enseñanza, caminando hacia experiencias más significativas²⁰.

Bibliografía

ARÉVALO, Javier Marcos
“La tradición, el patrimonio y la identidad”, en *Revista de estudios extremeños*, 60:3 (2004), pp. 925-956.

CALAF, Roser
Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos, Gijón, Trea, 2009.

CRIADO-BOADO, Felipe; y **David BARREIRO**
“El patrimonio era otra cosa”, en *Estudios Atacameños*, 45 (2013), pp. 5-18.

DOMINGO, María; **FONTAL MERILLAS**, Olaia; y Paloma **BALLESTEROS**
Plan Nacional de Educación y Patrimonio, Madrid: MECD, Secretaría de Estado de Cultura, 2013.

EISNER, Elliot W.
Educar la visión artística, Barcelona, Paidós Ibérica, 1995.

FONTAL MERILLAS, Olaia
La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet, Gijón, Trea, 2003.

19 EISNER, *Educar la visión artística*.

20 MARÍN-CEPEDA, “El patrimonio cultural y artístico...”.

FONTAL MERILLAS, Olaia (coord.)

La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas, Gijón, Trea, 2013.

FONTAL MERILLAS, Olaia; y Alex **IBÁÑEZ-ETXEBERRIA** (coords.)

"Monográfico Educación Patrimonial", en *Revista Clío, History & History teaching*, 40 (2014).

FONTAL MERILLAS, Olaia; y Alex **IBÁÑEZ-ETXEBERRIA**

"Monográfico Educación y patrimonio: innovación y reflexión", en *Pulso, Revista de Investigación*, 40 (2017).

FONTAL MERILLAS, Olaia; **GARCÍA, Silvia**, y Alex **IBÁÑEZ-ETXEBERRIA**

Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas, Gijón, Trea, 2015.

FONTAL MERILLAS, Olaia; y Sofía **MARÍN-CEPEDA**

"Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal", en *Arte, Individuo y Sociedad*, 30:3 (2018), pp. 483-500.

FONTAL MERILLAS, Olaia; **MARÍN-CEPEDA, Sofía**; y Silvia **GARCÍA**

Educación de las Artes Visuales y Plásticas en Educación Primaria, Madrid, Paraninfo, 2015.

FONTAL MERILLAS, Olaia; **IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex**; **CUENCA, José María**; y Lorenzo **MARTÍN**

"El Plan Nacional de Educación y Patrimonio crea la Red Internacional de Educación Patrimonial", en *Revista PH*, 87 (2015), pp. 24-25.

GILLATE, Iratxe; **IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex**; y José María **CUENCA**

"Competencia digital y patrimonio: posibilidades de adquisición a través de videojuegos y apps", en *Actas La educación histórica antes el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*, 2018, pp. 27-38.

GÓMEZ REDONDO, María del Carmen

"Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo", tesis de doctorado, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2013.

GÓMEZ, Carmen; **FONTAL MERILLAS, Olaia**; y Alex **IBÁÑEZ-ETXEBERRIA**

"Procesos de patrimonialización e identificación patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo", en *Artnodes*, 17 (2016), pp. 52-63.

IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex

"Reseña de La Educación Patrimonial, del patrimonio a las personas", en *Proyecto Clío*, 39 (2014).

IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; y Aroia **KORTABITARTE**

Apps, Redes Sociales y dispositivos móviles en educación patrimonial, Madrid, Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2016.

IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; **FONTAL MERILLAS, Olaia**; y Pilar **RIVERO**

"Educación Patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes", en *Arbor*, 194: 788-a448 (2018), pp. 1-17

-, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*.

-, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

MARÍN-CEPEDA, Sofía

“Relaciones entre inclusión social, accesibilidad y patrimonio cultural. La educación como clave”, en A. **DOMÍNGUEZ**, J. **GARCÍA** y P. **LAVADO** (eds.), *Actas II Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad, Museos y Patrimonio: En y con todos los sentidos: hacia la integración social en igualdad*, 2015, pp. 101-110.

-; “Patrimonio en conserva. Los vínculos identitarios como clave de aprendizaje en el grado de magisterio”, en *MIDAS, Museos e estudios interdisciplinarios*, 8 (2017), pp. 1-16.

-; “Nudos artísticos: del vínculo con el patrimonio al vínculo como clave de aprendizaje en educación artística”, en Ricardo **DE LA FUENTE** y Carlos **MUNILLA**, *Visiones transdisciplinarias en torno a patrimonio, creatividad y poesía*, 2019, pp. 11-20.

-; “El patrimonio cultural y artístico, los vínculos y las comunidades patrimoniales en red. Indicadores de alto impacto a través de las TIC”, en *Artnodes*, 26 (2020), pp. 1-16.

-; “El museo en TikTok”, en *Docencia, Ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*, Madrid: Dykinson, en prensa.

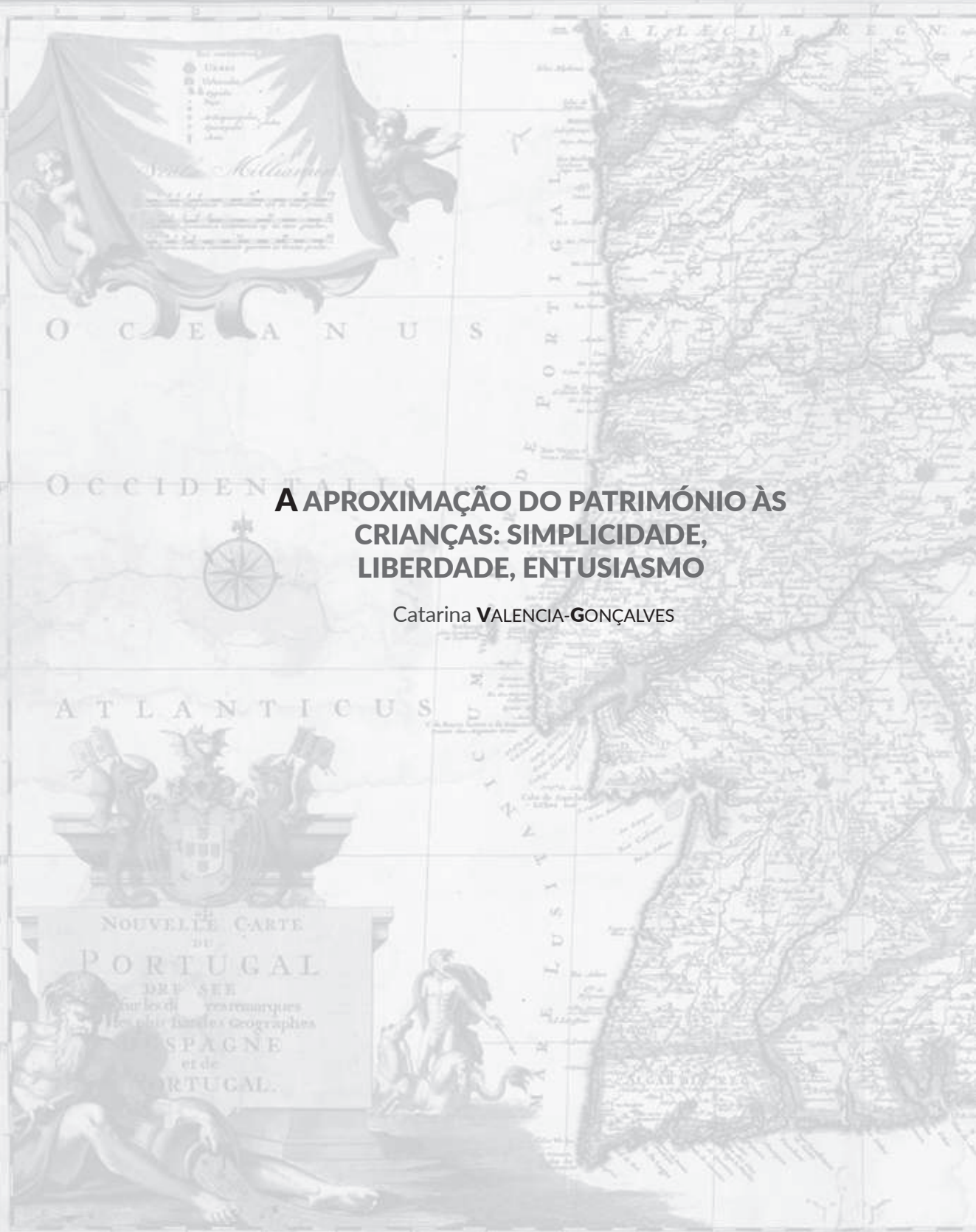
SEMEDO, Alice; FONTAL MERILLAS, Olaia; y Alex IBÁÑEZ-ETXEBERRIA

“Dossier temático Objetos e museos: biografías, narrativas e vínculos identitarios”, en *Revista Midas*, 8 (2017).

VV.AA.

“Monográfico Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial”, en *Educatio Siglo XXI*, 33:1 (2015).

“Monográfico Educación patrimonial: epistemología, modelos e investigaciones referentes”, en *Revista de Educación*, 375 (2017).



A APROXIMAÇÃO DO PATRIMÓNIO ÀS CRIANÇAS: SIMPLICIDADE, LIBERDADE, ENTUSIASMO

Catarina VALENCIA-GONÇALVES

A APROXIMAÇÃO DO PATRIMÓNIO ÀS CRIANÇAS: SIMPLICIDADE, LIBERDADE, ENTUSIASMO

Catarina VALENCIA-GONÇALVES

As crianças e os jovens, de uma forma geral, não gostam de visitar museus e monumentos. Consideram entediante; não conseguem materializar em imagens ou conceitos, factos que ali tenham ocorrido; não constroem narrativas ou reforçam o seu friso cronológico mental; não interligam aquele passado com qualquer dimensão do seu presente ou consequência possível no seu futuro. Não interagem, não questionam, não opinam, não se divertem. As crianças e os jovens, de uma forma geral, não gostam da escola: consideram a matéria aborrecida, excessiva; queixam-se de não ter voz, de não haver diálogo; pedem uma maior dimensão prática; mais autonomia; mais protagonismo; e mais tecnologia no processo de aprendizagem. Do que gostam na escola, é de estar com os amigos.

De facto, a forma como se disponibiliza o conhecimento é hoje incontornável nesta desinstitucionalização e individualização que todos vivemos, e a matéria cultural não é excepção. A componente prazenteira, lúdica, criativa, expressiva da aprendizagem é fundamental e, diríamos mesmo, inultrapassável num primeiro embate com matérias que trazem o ónus de “maçadoras” pelas crianças e jovens, a somar ao próprio desinteresse do actual modelo escola em si mesmo.

Abraçar o património cultural é, como a palavra grega “hairesitikos” —“heritage” em inglês— traduz, escolher, seleccionar, optar, não porque seja útil, não porque tenha um propósito, mas apenas pelo seu valor simbólico e afectivo. As crianças têm bem desperto em si a capacidade e os automatismos que lhes permitem reconhecer estes valores simbólicos e afectivos, em detrimento, se necessário, da dimensão prática ou utilitária das coisas.

Porque não vivem então as crianças o património e os valores eminentemente humanos que dele emanam? O que não estamos a ter em conta quando trabalhamos património cultural e o público infanto-jvenil?

Baseados essencialmente na nossa experiência prática e centrados na faixa etária dos 6 aos 12 anos de idade, propomo-nos analisar formas de partilha de conhecimento no campo cultural e, em concreto, na área do património cultural, tanto no contexto do espaço patrimonial em si mesmo, como no contexto do espaço escola, procurando identificar outros caminhos possíveis para a garantia desta aproximação entre miúdos e património cultural.

Num segundo momento, e atendendo ao caso português, propomos e descrevemos um instrumento de política pública que permitiria consolidar esses caminhos alternativos, alcançar outras faixas etárias e garantir o direito de acesso e de fruição do património cultural a todos as crianças e jovens, contribuindo para um país mais harmonioso e equitativo.

Pretendemos, com esta breve análise, evidenciar como a democratização do acesso ao património cultural de forma sólida, sistemática, transversal decorre essencialmente de uma mudança de olhar para o potencial inerente a este bem colectivo —tanto por parte dos profissionais do sector, como dos professores, como ainda dos responsáveis por políticas públicas de alcance nacional. Um novo olhar consequente na relação das crianças e jovens com o seu património cultural e muito mais simples do que o recurso a avultados e complexos projectos de intervenção patrimonial, ou muito mais construtivo do que a cómoda crença numa impossibilidade de conquista de novos públicos para as áreas culturais —nomeadamente, para o património— quando não decorrentes de hábitos consolidados em contexto familiar.

1 A mediação no **património** cultural

Na mediação de um elemento patrimonial, antes de atendermos às necessidades do património cultural em si mesmo para poder ser melhor compreendido, ou de nos concentrarmos no conhecimento e metodologias que os profissionais deste campo de actuação dominam, devemos, primeiramente, questionarmo-nos sobre o público-alvo ao qual pretendemos chegar. O verbo “chegar” é aqui determinante: somos nós, especialistas do património, que devemos sair da nossa zona de conforto e ir ao encontro do “outro” que pretendemos conquistar. Para tal, devemos observá-lo, estudá-lo e, talvez o mais importante, colocarmo-nos no seu lugar, à sua altura, na sua condição física, no seu quadro mental.

No caso da mediação com crianças, este despojamento inicial revela-se incontornável. Todavia, no presente, são vários os obstáculos ao estabelecimento de uma relação empática com este público-alvo que encontramos de forma sistemática nos espaços patrimoniais.

1.1 Os *obstáculos*

Para uma criança, o apoio ao seu posicionamento no espaço/tempo é determinante para levá-la à compreensão e entusiasmo com determinada época histórica: abordagens museográficas dirigidas a este público-alvo que se iniciam na época retratada no monumento ou no espólio museológico comprometem seriamente a possibilidade de estabelecer uma conexão com as crianças.

Por outro lado, as crianças reagem a estímulos e desafios, assim como recorrem ao tão espontâneo e ilimitado “faz-de-conta” como forma de conhecimento: ao assentar a experiência do património cultural numa

narrativa pré-determinada e que deve ser assumida passivamente pela criança, desperdiçamos esta curiosidade dinâmica inata dos miúdos.

Notemos ainda que, para uma criança, é verdadeiramente antinatural interessar-se e apreender nova informação num contexto de impossibilidade do toque, de silêncio imposto, de coarctação ao movimento corporal livre: a descrição corporal e sonora moralmente imposta nos espaços patrimoniais e museológicos é um dos primeiros impedimentos à conexão dos miúdos com a matéria partilhada.

Importante atender ainda ao facto das crianças serem gregárias e valorizarem as experiências que podem ser levadas a cabo entre amigos: as abordagens impessoais, nas quais um conjunto de crianças —uma turma— representa apenas somente “um visitante”, desperdiça o potencial de dinâmica relacional entre os membros do grupo como poderoso instrumento de aprendizagem que efectivamente é.

Por fim, devemos ter presente que os miúdos, quando entusiasmados, trazem consigo o seu “instrumento” de brincadeira seja ele uma bola, seja ele um elástico, um berlinde ou, agora, o telemóvel, com o intuito de partilhá-lo com os amigos: a generalizada ausência de personalização na interacção patrimonial a partir de um instrumento da criança desbarata o potencial do seu grau de comprometimento com a nossa proposta de descoberta e aprendizagem.

Sendo estas as características dos miúdos, e atendendo à abordagem que privilegiamos nos nossos monumentos, podemos perceber a relutância em afectar tempo e atenção por parte deste público às experiências como as que propomos no património cultural. Como podemos assim incorporar estas características das crianças nas estratégias de mediação e aproximá-los, conseqüentemente, do património cultural que nos fascina?

1.2 Cinco princípios possíveis: a “Mediação Sensível”

Tendo presente este diagnóstico quer da forma de sentir, agir, compreender por parte das crianças, quer dos resultados das práticas de mediação cultural generalizadas e que nos parecem claramente insuficientes, desenvolvemos um quadro operativo para promover a aproximação entre crianças dos 6 os 12 anos de idade e o património cultural e que intitulámos de “Mediação Sensível”.

Começando pelas abordagens cronológico-espaciais, devemos criar uma mediação que parta do presente das crianças e recuar no tempo com elas, apoiados por âncoras estratégicas que lhes permitam estabelecer comparações entre o seu presente e o passado que lhes queremos desvendar. Personalidades actuais, instrumentos, tipos de eventos, comportamentos quotidianos são ferramentas poderosas e simples para estabelecer pontes no quadro mental da criança, permitindo-lhe dar significado aos testemunhos do passado apresentados.



Imagen 1. Onde estamos, onde estão os outros? Spira-revitalização patrimonial.

Na última década, vimos as dificuldades de criar estratégias de mediação eficientes a serem recorrente e putativamente ultrapassadas pela introdução de ferramentas tecnológicas, algumas delas de grande impacto. Sendo instrumentos, muitas vezes é certo, mais convidativos à interação do que os apoios tradicionais, devemos questionarmo-nos se estas ferramentas promovem, efectivamente, quer uma maior apreensão do conteúdo a transmitir, quer uma maior empatia entre a criança e o património visitado, excepção feita à dimensão “gaming”. De facto, a nossa preocupação deve ser a de valorizar a espontaneidade cognitiva das crianças pela via sensível, dando uma forma —e para a qual elas contribuam— ao entusiasmo imaginativo e espontâneo dos miúdos num contexto patrimonial, ao invés de concentrarmo-nos no formato, mesmo que sofisticado, de uma informação previamente determinada e processada na sua totalidade.

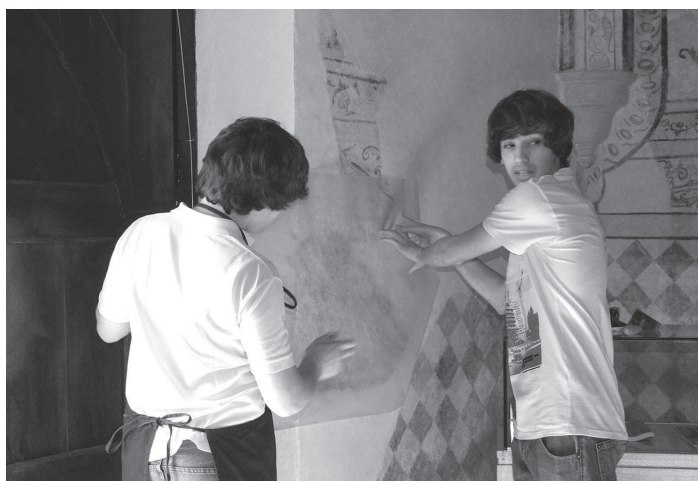


Imagen 2. Jovens a explicar como se uma faz uma pintura a fresco. Spira-revitalização patrimonial.

Também na experiência patrimonial seguimos o mesmo enclausuramento físico imposto na escola: ordem, simetria, sincronia, silêncio, estatismo. Deveríamos antes atender ao comportamento dos miúdos no recreio, na praia, numa floresta e integrar o conhecimento da experiência patrimonial pela via da expressão livre de todo o corpo: tocar, mexer, agarrar, contacto com as mãos, dos pés nas superfícies, chamar, cantar, rodopiar, pular. No tornar adulto, perdemos progressivamente estas formas espontâneas de interagir e de descoberta. Todavia, não devemos impor aos miúdos, aquando da sua experiência patrimonial, um modelo de interacção feito à medida do adulto, baixando-nos antes ao nível do olhar da criança e da sua singular capacidade de relação com as diversas matérias à sua volta: a experiência física e com o maior grau de liberdade corporal possível é determinante na criação de um contexto efectivo de aprendizagem.



Imagem 3. Experiência física dos materiais, das superfícies num Atelier de Caição, em Alvito, Alentejo. Spira-revitalização patrimonial.

O património cultural que herdámos do passado é, por definição, um legado colectivo tanto a montante, como a jusante: recordando a natureza gregária das crianças e jovens, a mediação deve atender a esta especificidade deste público-alvo e propor formas de interacção com a matéria a partilhar assentes em dinâmicas de grupo. Novamente, com esta abordagem conseguiremos predispor os miúdos para contextos de aprendizagem que lhes surjam naturais e apelativos, partilhando significado, subsequentemente.

Directamente interligada com esta dimensão gregária da experiência patrimonial por parte das crianças, está a possibilidade de personalização dessa mesma experiência: “BYOD, bring your own device” — termo estipulado para o contexto do uso de tecnologias por parte de adultos — sintetiza de facto aquele que é o comportamento original das crianças aquando da eleição da “brincadeira” como ferramenta por excelência de desenvolvimento sensorial, cognitivo e interpessoal. Os miúdos não devem assim despir-se de tudo o que os distingue e reforça a sua relação



Imagem 4. Lavagem do feltro, em equipas, num Atelier do Feltro, em Viana, Alentejo. Spira-revitalização patrimonial.

com o outro à chegada ao monumento, mas sim trazer com eles o seu instrumento de interacção, seja ele tecnológico ou de outra natureza. Cabe à mediação saber integrar de uma forma inovadora estes “atributos” das crianças e jovens no processo de descoberta do património cultural.



Imagem 5. Crianças cicerones de um itinerário patrimonial. Guimarães. Spira-revitalização patrimonial.

Estes cinco princípios da “Mediação Sensível” decorrem, todos eles, da observação da criança no seu enquadramento mais livre: é essa liberdade que deve inspirar a mediação patrimonial dirigida a este público-alvo, ao invés da narrativa histórica pré-definida, o montante de investimento disponível para as ferramentas interpretativas a desenvolver, as tendências museográficas do momento, os conhecimentos, gostos e apetências da equipa gestora do bem cultural colectivo.

2 Educação patrimonial em contexto escolar

O modelo escolar vigente está, há muito, ultrapassado na sua capacidade efectiva de promover conhecimento, desenvolvimento pessoal e reforço de conceito de cidadania. No caso das aprendizagens em torno do património cultural, qual pode ser a disponibilidade de uma criança para a apreensão de significados tão poderosos quanto pertença, identidade, Humanidade que emanam da experiência cultural, se fechados num contexto permanente de sala de aula, no formato industrial das 09h00 às 17h00, cinco dias por semana? Onde cabe a dimensão lúdica, audível, energética, criativa e forçosamente protagonista imprescindível para se estabelecer um elo entre a criança e o bem cultural?

Se é certo que a reforma estrutural da escola é, senão utópica, certamente longa, a introdução de dinâmicas de educação patrimonial em contexto escolar pode contribuir e acelerar este necessário processo reformador.

O primeiro contributo prende-se com o local onde a transmissão de conhecimentos decorre: o carácter inamovível do património cultural obriga ao abandono da sala de aulas, à movimentação para o exterior, para além dos portões conservadores do estabelecimento escolar, mergulhando a criança no contexto real —urbano ou rural— do elemento patrimonial.



Imagem 6. Atelier de Azulejo em Lisboa, começando pelas fachadas dos prédios. Spira-revitalização patrimonial.

Este primeiro contributo é, já de si, de enorme valor para as crianças: é o contacto com o desconhecido em contexto real que contribui para a abertura de espírito promotor de questionamento. A experiência patrimonial reforça esta dimensão com o desenvolvimento de pensamento crítico relativamente ao presente e a passados vários, estimulando a necessária e humilde relatividade no julgamento dos actos dos outros e, conseqüentemente, a fundamental tolerância no convívio com a diferença entre os Homens.

As visitas de estudo a património cultural devem assim ter uma preponderância significativa nos curricula escolares aplicando-se, no âmbito das mesmas, os princípios da “Mediação Sensível”, e explorando os benefícios daí decorrentes: partir do presente dos miúdos, valorização da espontaneidade imaginativa das crianças, exploração da mediação física e livre, trabalho em grupo, integração da mecânica BYOD.



Imagem 7. Visita escolar a uma pintura mural a fresco e ao seu contexto histórico, Gare Marítima de Alcântara, Lisboa. Recurso à declamação de poesia e à auscultação de fado. Spira-reatualização patrimonial.

A educação patrimonial em contexto escolar apresenta, todavia, um outro ponto extremamente positivo para a maior e melhor relação dos miúdos com o seu entorno: a possibilidade da pluridisciplinaridade. De facto, a escola deveria ser o melhor veículo para esbater as falsas fronteiras construídas entre as diferentes áreas de saber, interligando-as, mesclando-as, fundindo-as numa compreensão holística do mundo em volta. Não o sendo na prática, a visita a património cultural presta-se sobremaneira ao cumprimento dessa possibilidade: matérias como história, geografia, matemática, física, biologia, desenho, educação física, educação para a cidadania, etc. cabem todas no contexto de uma experiência patrimonial. Gerar esta curiosidade sistémica nas crianças é um potencial de grande valor inerente à educação patrimonial em contexto escolar.

Por fim, uma educação patrimonial estruturante na escola conduz a um outro benefício na formação das nossas crianças que dificilmente pode surgir noutra contexto com a mesma força transformadora: a relação com outras crianças de outras escolas, de outros territórios, de outros países, sob o lema de um legado colectivo transnacional e, por vezes, de valor universal. A possibilidade de inter-relação escolar no quadro do património cultural é uma oportunidade de estímulo aos valores do pensamento crítico e da tolerância, fundamentais a uma sociedade mais justa.

As mais-valias de uma integração do património cultural como instrumento estruturante para uma melhor apreensão dos conhecimentos transmitidos em contexto escolar são, assim, no nosso entender, por demais evidentes e deveriam ser incontornáveis no quando das políticas educativas. Ainda não é o caso em Portugal.

3 Políticas de educação patrimonial

A aproximação desejada das crianças e dos jovens ao património cultural, tanto no trabalho em contexto patrimonial, como nas oportunidades em meio escolar, estão, como vimos nos dois pontos precedentes, na sua maioria por explorar, desenvolver e consolidar. No caso da escola, o seu papel é incontornável como único espaço e ferramenta de obtenção de mais conhecimento garantida e obrigatoriamente transversal a todos os jovens cidadãos. De facto, existem jovens cidadãos do nosso país que, por privilégio social, económico ou educacional, vivem a dimensão da Cultura como se fôra parte integrante da sua existência: desconhecem o que é não ler um pouco todos os dias, seguir as dinâmicas criativas do local onde vivem, questionar o mundo em redor, imaginar o futuro. Para estes, a escola é um complemento que pode reforçar esse estímulo familiar ou deixá-lo adormecer à medida que a imensa plêiade de outros interesses e atracções surge durante o processo de crescimento de cada uma destas crianças.

Significa isto que, mesmo para os mais privilegiados, a escola desempenha um papel fundamental na consolidação destes interesses culturais. Imagine-se assim o poder desta instituição para aquela que é a imensa maioria de jovens vivendo totalmente alheada deste mundo dito “daquilo que não é essencial”, mas que contribui, afinal, para uma existência tão mais plena e harmoniosa, tanto individual como colectivamente: introdução para uns, consolidação para outros, mas sistematicidade para todos.

No caso específico do património cultural, as dinâmicas passíveis de serem levadas a cabo em contexto escola são fortemente promotoras da descoberta e assunção do conceito de “diversidade”, tanto nas coisas como nas pessoas, alcançando, conseqüentemente, um outro determinante conceito complementar —o da “pertença”.

Assim, a educação patrimonial é a metodologia que permite instigar as crianças a “perguntar”, a “questionar-se” quer sobre as heranças, quer sobre as possibilidades de novos usufrutos, roupagens, utilizadores. A educação patrimonial em contexto escolar tem a capacidade de contribuir para formar cidadãos mais completos, mais compreensivos, mais tolerantes, mais efectivamente globalizados: crianças que tomam consciência de pertencerem a um legado comum e de serem peça chave na garantia da construção de um futuro melhor.

É esta interiorização da importância do contexto escolar para a difusão de práticas de cultura directamente conducentes a uma cidadania com mais qualidade que leva países Europeus como a França ou a Espanha a considerarem a educação patrimonial um elemento fundamental na formação dos alunos. No caso francês, uma integração tutelada com base numa parceria entre o Ministério da Educação Nacional e o Ministério da Cultura e da Comunicação, alia a Educação para o Património ao ensino da Arte e à exploração da História. Já em Espanha, foi desenhado um Plano Nacional de Educação Patrimonial pelo Ministério da Educação, da Cultura e do Desporto, originando inclusive a criação de um Observatório de Educação Patrimonial naquele país. Não deixa aliás de ser significativo que o Governo francês tenha reforçado a dimensão artística e patrimonial nos curricula dos jovens na sequência dos ataques de finais de 2015 em Paris, conscientes do poder da partilha da Cultura e, em concreto, do Património na construção de uma comunidade nacional coesa.

3.1 O caso português: um necessário Programa de Educação Patrimonial

Já em Portugal, em meados de 2015, foi lançado o Portal das Experiências Culturais, primeira manifestação da ENEC (Estratégia Nacional para a Educação e Cultura), parceria entre a antiga Secretaria de Estado da Cultura e o Ministério da Educação. O Portal pretendia ser uma plataforma de divulgação da oferta existente na área da Cultura gerida pelo Ministério e adequada ao público escolar, assim como pretendia dar palco aos trabalhos levados a cabo pelas escolas neste domínio. Com o novo governo, e a partir de 2019, este projecto tomou antes a forma de um Plano Nacional das Artes, mantendo a lógica de inclusão e aprendizagem ao longo da vida dos alunos mas incluindo de forma particularmente assertiva a participação de organizações culturais, públicas ou privadas, incentivando mecânicas colaborativas com as escolas.

Ora, urge criar um verdadeiro Programa de Educação Patrimonial, passível de ser articulado com o Plano Nacional das Artes, actualmente em funcionamento. Apontámos já, ao longo deste texto, a pertinência da integração da educação patrimonial de forma estrutural em contexto escolar: saída regular dos portões da escola e imersão no contexto real, aplicação dos cinco princípios da “Mediação Sensível”, intercâmbio com

outras escolas / territórios / países em torno de um legado comum. Não queremos, contudo, deixar de sublinhar outros benefícios indirectos e que não devem ser descurados.

O património cultural é, no caso português, o recurso endógeno melhor distribuído a nível nacional, tanto em termos de quantidade, como no que diz respeito à sua qualidade e diversidade artística. Significa assim que para o território considerado “interior” e que representa mais de 2/3 do território nacional —este recurso endógeno pode tornar-se um dos activos estratégicos mais importante para o desenvolvimento harmonioso do país, mas permanecendo, por ora, adormecido. Não o conhecer tem com primeira consequência não o ver efectivamente, logo, não lhe atribuir quer valor justificativo para a sua preservação, quer potencial económico-social. Promover o seu conhecimento junto de todos e das comunidades que vivem quotidianamente em torno destes bens é o primeiro passo num caminho de sustentabilidade deste legado.

De facto, quanto mais cidadãos reconhecerem o valor do património cultural, mais garantimos, a médio prazo, um universo de potenciais consumidores futuros deste recurso, independentemente de dinâmicas turísticas sujeitas ou não a cataclismos como aquele que vivemos em 2020. Sendo um conhecimento promovido via escola, um Programa de Educação Patrimonial seria forçosamente transversal a todos os territórios nacionais e de forma indiscriminada: todos os territórios e todos os patrimónios teriam miúdos a visitá-los; todos os miúdos visitariam património.

É, pois, necessário que os currícula escolares ministrados em contexto de sala de aula possam ser leccionados em contexto real, num elemento patrimonial, e que essa possibilidade venha acompanhada de uma obri-



Imagem 8. Visita escolar aos monumentos integrados na Rota do Fresco, Alentejo. Spira-revitalização patrimonial.

gatoriedade quantitativa que nos permita ultrapassar, em Portugal, o número confrangedor de 1 visita de estudo por ano a monumento ou museu por parte de mais de mais de 70% dos alunos do ensino obrigatório.

Um Programa de Educação Patrimonial permitiria ainda escolher o elemento a visitar sem atender a organizações administrativas dos próprios monumentos e equipamentos, e sem se restringir à lista de elementos patrimoniais referenciados nos livros de História do ensino obrigatório: de facto, todo o património se presta à concretização do potencial pedagógico inerente ao património cultural, não sendo necessário eleger somente os recursos mais relevantes do ponto de vista histórico ou artístico para que essas potencialidades de aprendizagem se efectivem.

Por outro lado, um Programa de Educação Patrimonial permitiria a fundamental formação de professores prevista já igualmente no PNA, procurando contribuir de forma directa para a qualificação profissional e abertura de espírito da comunidade de docentes, muitas vezes comodamente fechados nos seus saberes e metodologias, cristalização comum, aliás, aos profissionais do sector patrimonial —nomeadamente, historiadores, historiadores de arte, arqueólogos—, como referido anteriormente.

Contudo, se um Programa de Educação Patrimonial se revela uma peça fundamental no processo de aprendizagem das crianças e no seu dever cidadãos do mundo, na formação de professores, de profissionais do sector patrimonial e na criação de novos consumidores e utilizadores a médio longo prazo, um programa de educação patrimonial em Portugal contribuiria ainda para atender a um público negligenciado no quadro das políticas culturais e educativas: os adolescentes.

Este público não foi visado na primeira e segunda parte deste trabalho, tendo-nos focado antes nas crianças, dos 6 aos 12 anos de idade: se os obstáculos existentes actualmente na mediação patrimonial direccionada para este público-alvo são relativamente similares aos apontados para as crianças mais novas, as soluções possíveis são distintas e justificam uma outra discussão centrada neste tema. Todavia, um Programa de Educação Patrimonial emanado de uma política pública a nível central, teria uma consequência imediata nesta faixa etária que deve ser aqui relevada: de facto, não tendo muitos dos territórios do interior de Portugal ensino secundário oficial, recorre-se à formação profissional como meio de garante do ensino obrigatório a estes jovens. A formação disponibilizada centra-se, maioritariamente, em áreas como a hotelaria, a restauração, informática, assistência social e, apenas em seis casos a nível nacional e no quadro de um universo de mais de 200 escolas profissionais, no património cultural. Deste modo, o já reduzido número de jovens que existe nestes territórios do interior do país não tem acesso a formação apropriada para trabalhar os activos estratégicos existentes na sua própria aldeia, vila, cidade, resultando muitas vezes estas outras formações como reforço do abandono destes territórios.

É, pois, fundamental criar, reforçar ou implementar oferta formativa que permita o surgimento de Técnicos do Património Cultural em várias vertentes como a mediação, o turismo, a conservação & restauro, mas, também, as Artes & Ofícios —expressão que, paulatinamente, ganha uma nova aura de modernidade neste mundo sedento de simplicidade e ecologia.

É neste nível de formação que uma política pública consistente e de abrangência nacional se traduziria num directo e imediato contributo para um desenvolvimento económico e social mais harmonioso do país, tendo por base a activação do potencial múltiplo do recurso endógeno que é o património cultural. A estratégica capacitação da população mais jovem dos territórios do interior é um passo determinante para o ganho da massa crítica necessária à viabilidade de uma gestão sustentável do património cultural.

Um Programa de Educação Patrimonial parece assim não somente urgente como incontornável no quadro das políticas públicas, reforçando o papel socialmente equitativo inerente à escola, secundada pela distribuição qualitativa e quantitativa fortemente democrática do património cultural em Portugal. Permitiria ainda alcançar um público preconceituosamente ostracizado quer na oferta existente no quadro da mediação patrimonial, quer na oferta formativa disponibilizada nacionalmente em torno deste activo cultural estratégico. Uma oferta centrada no património cultural para os adolescentes, no caso do imenso interior do país, contribuiria ainda para um país mais justo e harmonioso do ponto de vista cultural, social e económico. Por fim, um Programa de Educação Patrimonial permitiria a institucionalização dos cinco princípios inscritos na “Mediação Sensível”, promovendo-os tanto junto do contexto escolar, como junto dos espaços de interpretação e dos serviços educativos do património cultural.

4 Conclusiones

Abordámos aqui a mediação patrimonial dirigida aos mais novos, referindo primeiramente estratégias adquiridas que não contribuem para a aproximação deste público ao património cultural. Propusemos, de seguida, cinco princípios orientadores daquilo que intitulámos uma “Mediação Sensível” em património cultural.

Defendemos, depois, os benefícios de os princípios orientadores desta “Mediação Sensível” serem integrados num Programa de Educação Patrimonial emanado de uma política pública central e transversal a todas as escolas, a todos os territórios, a todas as crianças e a todos os patrimónios. Sublinhámos os benefícios estratégicos da implementação de um programa desta natureza, nomeadamente, ao nível do seu contributo para uma urgente reforma da escola no século XXI; mas, também, da formação de professores e de profissionais do sector do património cultural; da formação especializada para o público adolescente e sempre no

quadro do ensino escolar; e, por fim, do contributo deste Programa para cidadãos mais abertos e globalizados através da promoção de intercâmbios culturais assentes em legados comuns.

No quadro da educação patrimonial, precisamos assim, antes de mais, de parar e voltar atrás, ao essencial. Às crianças. A ser criança. Lembremo-nos desse filtro apurado sobre o entusiasmo e o encantamento que as experiências, as descobertas proporcionam; lembremo-nos da imensa disponibilidade para aquilo que gera sorrisos; da certeza que brincar com os outros é mais divertido do que brincar sozinho; do preenchimento com o “faz-de-conta”; da imaginação extremamente operacional, criando tanto com tão pouco. Suspendendo o nostálgico tempo passado ou o ansioso tempo futuro, fundindo-os a ambos num presente infinito.

Por isso precisamos de um Programa de Educação Patrimonial, como deixa bem claro a raposa de Saint-Exupéry: *“On ne connaît selon ce qu'on apprivoise”(…)* Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...”

Por isso precisamos de uma estratégia de “Mediação Sensível” no quadro patrimonial, novamente nas palavras da raposa: *“Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.”* É disso que fala o património cultural. E os miúdos saberão reconhecê-lo. Saibamos nós criar a linguagem para esse reconhecimento. Saibamos nós, se não sentir como as crianças, reconhecer como elas sentem.



Bibliografía

ARISTÓTELES

De Sensu and De Memoria, Text and Translation with Introduction and commentary. Editor: G.R.T Ross, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.

GONZÇALVEZ, Catarina, et al.

Património Cultural em Portugal: avaliação do valor económico e social, Lisboa, Fundação Millennium bcp, 2020.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de

Le Petit Prince, Paris, Gallimard, 1999.

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y NEOCOLONIALISMO

Oswaldo PÁEZ-BARRERA

El patrimonio cultural físico —arquitectónico, urbano, territorial, artístico, ambiental, etc.— es el resultado del esfuerzo humano que en su devenir histórico ha ido creando o valorando obras y paisajes, poniendo de manifiesto el ingenio y la lucha por la humanización. En este devenir, encontraremos también excepciones, aquellas que forman parte de los ejemplos negativos y de las grandes equivocaciones. Los testimonios tangibles de otros tiempos, y culturas, no pertenecen a una fracción, país o individuo, más bien son prueba de las aventuras y desventuras de la humanidad, y, si creemos en ésta, deberíamos tratar de conservarlas como evidencias de la existencia de distintas generaciones, de sus genialidades y desaciertos. Por esta razón, es fundamental la conservación de las memorias, así como el estudio de las experiencias de los seres humanos en el tiempo. Claro está que la conservación y estudio de los testimonios del pasado serán posibles si el violentísimo choque de intereses, que giran en su alrededor, no arrasa con ellos, especialmente cuando alguna de las partes interesadas cruza el límite de la sensatez y cree que, destruyendo los relojes, destruye el tiempo y la memoria, o bien, que, matando a los testigos, desaparece el crimen.

1 Conservar lo mejor

Guardar aquellas manifestaciones excepcionales de arte, arquitectura, urbanismo, etc., que destacan por su belleza o por sus significados históricos, aquellos lugares en los que sobreviven cualidades naturales o paisajísticas únicas, debería tener como justificación y objetivo mostrar que quizás por esos objetos o ambientes vale la pena luchar, puesto que entornos como aquellos deberían ser los que correspondan a una vida humana decente. De alguna manera, esta actitud es una protesta romántica en contra de la degradación urbana, arquitectónica, artística, y ambiental, que está causando el capitalismo tardío en el planeta. Esta actitud, o protesta, podría tener una repercusión pedagógica positiva que merece ser apoyada y desarrollada por las mentes y corazones sensibles, ajenos al odio, al resentimiento, al nihilismo o vandalismo, que alientan guerras, rapiñas, destrucciones y acumulaciones dinerarias piratas.

El abanico de obras y comportamientos humanos en los hechos tangibles, como en las manifestaciones intangibles, muestra que el hacer y el pensar de distintas sociedades, está más allá de lo que individuos o grupos, más o menos amplios, tengan por bueno o por malo. De este modo, con mente abierta, conviene trabajar en primer lugar por la conservación de

la memoria múltiple de los testigos y evidencias de los mejores aportes humanos, expresados en obras excepcionales, para que las generaciones actuales y futuras, interpreten dichos esfuerzos, surgidos desde el buen sentido, la pasión, el amor, el ocio, etc. Quizá valga la pena hacerlo pensando que el proceso civilizador no tiene necesariamente a la barbarie como su sombra u opuesto; o peor aún, como su condición.

La conservación de lo mejor que ha producido la humanidad en todos los campos de su accionar, es el ejemplo positivo sobre el cual se debe educar para que el gusto por vivir, y la sensibilidad por lo bueno, lo bello, lo verdadero, oriente las percepciones, producciones o selecciones de la ciudadanía. Esta actitud, como se puede constatar día a día, es negada de manera contumaz en los tiempos que corren, lo que lleva a sospechar que al proyecto de desarrollo vigente no le convienen estos valores que están en la base del pensamiento patrimonialista democrático.

Las visiones y concepciones sobre el patrimonio cultural son diversas. Por ejemplo, hay quienes cuestionan los supuestos aportes del capitalismo al progreso humano, considerando que, durante el siglo XX, lo mejor que pudo haber producido la humanidad en lo material y espiritual ha sido destruido. Dos guerras mundiales, infinidad de guerras de media y baja intensidad que no cesan, gulags, campos de concentración y de refugiados, muros y alambradas entre países, revoluciones traicionadas, el renacer del fascismo y de las sectas fundamentalistas, el uso militar de la energía atómica, el desastre ambiental, la polarización entre la riqueza y la pobreza, etc., parece darles la razón. Si la tienen, lo mejor de la humanidad estaría condenado a sucumbir bajo las fuerzas de la destrucción, las cuales constantemente muestran sus colmillos. Conservar lo que queda, por lo tanto, sería en parte una protesta contra todas estas manifestaciones de barbarie que estamos sufriendo y que parecen inevitables, contra todo esto que parece la expresión de una ira metafísica y absurda, la cual se soporta gracias a una remota esperanza, parecida a esa que anima las actividades de salvamento que se llevan a cabo después de los naufragios. Como resultado de esta sospecha —por llamarla de forma suave— es que tratamos de guardar también lo peor, como ejemplo negativo que ayude a contrastar y fortalecer esa pequeña y remota esperanza, o deseo que aún sean posibles días mejores.

2 Conservar ¿también lo peor?

Frente a las manifestaciones culturales diversas, se ha fortalecido la idea de que no debemos actuar como procedió la Santa Inquisición con respecto a textos que, considerados por aquella como demoníacos, los destinaba a la hoguera. La biblioteca universal tiene estantes para todos: para los excelentes, los buenos, los no tan buenos, y hasta para los pésimos.

¿Todo vale? Creo que no, aunque esta opinión la tengo solo para mí, pues mis gustos y razones particulares me permiten ser selectivo y ejercer mi derecho a la individualidad. Pero más allá de esto, me resisto a creer que todo valga, porque el desarrollo social en el terreno de las ideas ha aportado razonamientos para afinar la sensibilidad y con ello la capacidad selectiva. Me parece que la proliferación de mercancías, que de manera intencional apuntan a pervertir los gustos, es un fenómeno que contribuye para afirmarme en el criterio anterior. Ante la gran amenaza que para la sociedad y la naturaleza significa la reproducción del capitalismo, la respuesta ética laica más sensata debería esforzarse por defender la vida en todas sus manifestaciones y, en segundo lugar, las cosas. Sea como fuere, siempre conviene tener en cuenta que aquello que para mí es feo, para otra persona puede que no lo sea. Es más, las obras humanas, en especial las que adquieren un lugar en el espacio, no pueden ser pecaminosas ni santas, y todo dependerá de quién, de cómo y de cuándo las valore, y haga posible su conservación o abandono.

Me he permitido la digresión porque abre una ventana al otro extremo de la bondad, y deja ver aquellos sitios en donde, por ejemplo, se libraron batallas cuyas heridas no cicatrizan ni dejan de sangrar. Allí, no se celebra la belleza de la construcción, la excepcionalidad del paisaje, el ingenio de los arquitectos, ni la genialidad de los artistas. Allí, se recuerda el horror del enfrentamiento cuyo primer impacto causa, en quien lo mira, respeto y horror ante el montón de cadáveres que esos enfrentamientos dejaron. Es el caso de Corbera, pueblo catalán patrimonializado por haber sido uno de los sitios en donde se libró la Batalla del Ebro. Patrimonialización que no se ha librado de la polémica:

Muchas veces los espacios de memoria de conflictos traumáticos tienden a soslayar las vivencias de la barbarie. A menudo se siguen las retóricas de propaganda, los clichés politizados y abundan las mitologías de los propios actores del drama. Los discursos del espacio bélico patrimonializado tienden al maniqueísmo de víctimas y verdugos o bien las representaciones se instalan en el terreno discursivo de la “tragedia”, las visiones dolientes y la condena genérica de lo sucedido. Esta segunda acepción es la que predomina en la patrimonialización de los espacios de la batalla del Ebro en Cataluña [...]. Así, se construye un discurso expositivo de condena que, imprescindible en el ámbito de la movilización pacifista y de la ética, implica, sin embargo, algunas sombras en el ámbito del conocimiento histórico¹.

No porque el campo de concentración de Auschwitz haya sido lo que fue, debemos borrar el lugar del mapa. Aunque se hiciera, seguiría presente en la conciencia colectiva como tatuaje diabólico que muestra lo peor de la especie humana². Lo mismo sucede con el Museo de la Bomba Atómica

1 DUCH PLANA, “Paisajes bélicos patrimonializados...”.

2 El campo de Auschwitz-Birkenau fue abierto como museo-memorial en 1947 y declarado por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad en 1974. Al respecto véase: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20190104/453930088645/record-historico-campo-concentracion-nazi-auschwitz.html#:~:text=El%20campo%20de%20Auschwitz-Birkenau,de%2>

de Nagasaki, con el cual se recuerda el peor atentado terrorista de la historia que calcinó, en un segundo, a decenas de miles de personas el 9 de agosto de 1945. De igual manera, el Museo Sitio de Memoria ESMA³, en Buenos Aires (Argentina), pretende no olvidar a los miles de asesinados durante la guerra sucia que emprendió la dictadura militar, aplicando el “Plan cóndor”. En todos estos casos, se trata de conservar aquellos sitios para una educación contra los genocidios, la intolerancia y el fascismo.

Lo anterior sirve para entender que la teoría patrimonializadora, frente a sitios o lugares como los mencionados, parte de que el contraste con los mejores logros de la humanidad, en lo material y espiritual, se convierte en importante factor de educación colectiva.

3 El patrimonio como pedagogía social

Revisando los ejemplos citados, podemos deducir que el punto álgido del tema patrimonial en lo pedagógico se ubica principalmente en el aspecto relacionado con su interpretación, de modo que conviene vincularlo con la educación democrática contemporánea de la ciudadanía. Si tenemos fe y esperanza en que los caminos de la humanidad podrían conducirnos a la libertad, debemos aceptar que lo que cuenta en estos asuntos son los criterios hermenéuticos con los cuales debemos interpretar las obras humanas que, al ser tantas y tan variadas, constituyen los archivos del proceso humanizador. Archivamiento clasificado, ordenado, y conservado, conforme al criterio selectivo, es decir, histórico, del archivador, sea éste individual o institucional.

Luego de señalar, en términos generales, que una cosa es la conservación física de los lugares, obras, o hechos culturales, tangibles e intangibles, de uno u otro signo, y otra cosa es su investigación, intelección y valoración, debemos procurar que, en la enseñanza para cualificarlos como parte de los intereses públicos, conviene tocar este segundo aspecto — el intelectual—, que permite señalar las consideraciones y orientaciones para una pedagogía patrimonial crítica y a contrapelo de aquellas que son funcionales a las condiciones de dominio que viven nuestros países.

Concentrarnos únicamente en el registro, inventario, y descripción de conjuntos de bienes culturales, tangibles e intangibles, o en las características técnicas para su conservación o restauración —aspecto indudablemente fundamental en el manejo de los patrimonios—, resulta poco provechoso, porque, en términos pedagógico-sociales, se queda en el tratamiento positivista, inocuo y burocrático. Como se podrá apreciar, la pedagogía patrimonial necesita desbordar los estudios técnicos especializados, de tal forma que el patrimonio se convierta en un tema sujeto a debate permanente al interior de las comunidades, debido a su interés público.

3 GÓRRIZ VITALLA y FACIABEN, “Que el Museo de la ESMA...”.

4 Contextos para el análisis interpretativo de la educación patrimonial

No es novedad hablar de la historicidad de la educación. En otras palabras, decir que, en las sociedades latinoamericanas, las clases que tienen el poder educan a las otras para que les sean útiles en sus proyectos de acumulación y dominio. De este modo, estamos claros en que la educación no es neutral, y de que el objetivo de la educación oficial es velar y difundir, en sus programas, las versiones hegemónicas⁴; y así, desde los niveles preescolares, hasta los postgrados, se “educa para el desarrollo” (capitalista) a partir y en función de los intereses de poderes locales, asociados con los centros metropolitanos. Para América Latina, como para las otras áreas globalizadas, a lo anterior se agrega la particularidad de que dicha pedagogía, además de su orientación prosistémica, y actualizadora conforme los requerimientos del dominio imperial, mantiene lineamientos y costumbres coloniales, y neocoloniales, en todos los campos del saber, algo muy criticado por las ciencias sociales contemporáneas⁵. Esta particularidad de las áreas capitalistas periféricas fue señalada con bastante precisión por Edward Said⁶, entre otros estudiosos del tema. El autor explicó cómo las potencias coloniales europeas establecieron grandes narrativas, o narrativas maestras, para establecer verdades trascendentales y universales, fundadas en sistemas ideológicos como la Ilustración, o la cristiandad. El objetivo colonizador de tal pretensión terminó, en su momento, construyendo un “eurocentrismo”, que representó “un punto de vista universal [...] que eleva a la historia de Europa a condición de narrativa maestra o discurso hegemónico que considera las historias del sureste asiático o las de África como variaciones subordinadas de la principal”⁷.

Este razonamiento permite comprender cómo las narrativas eurocéntricas en los terrenos de la arquitectura, el urbanismo, las artes, han permeado profundamente las que, también en América Latina, tiene el oficialismo sobre las obras correspondientes a estas áreas y, de hecho, sobre las valoraciones que de ellas hace.

Frente a este fenómeno, la educación sobre el patrimonio cultural necesita, por razones analíticas, referirse a nuestras historias y a las interpretaciones historiográficas que de ellas se hace. Si la enseñanza de la historia y del arte en los marcos del sistema vigente es hegemónica y, al amparo de sus lineamientos, busca inventar el pasado y dar la versión oficial del mismo, revisar las interpretaciones sobre la situación anterior a la con-

4 GRUPPI, Luciano, *El concepto de...*

5 FERNÁNDEZ LIRIA; FERNÁNDEZ LIRIA; y ALEGRE ZAHONERO, *Educación para la ciudadanía*.

6 SAID, *Orientalismo*; y *Cultura e Imperialismo*, entre otras obras.

7 WALIA, *Edward Said...*, p. 88.

quista, durante la colonia y a lo que vino después, resulta indispensable para desarrollar debates que desmonten dichos discursos ideológicos, y para ampliar y crear nuevas líneas de investigación histórica y patrimonial.

Tomando el caso de mi país (Ecuador), la lectura de las culturas andinas antiguas se hace a través de plantillas epistemológicas eurocentristas. Lo mismo sucede con la del arte colonial y la del arte y la cultura republicanas. De este modo, el pasado, el presente y el futuro (imaginado o proyectado), es interpretado y entendido conforme a lo premoldeado desde el poder. Los sentimientos y comportamientos que emanan de dicha práctica se deducen desde dichas interpretaciones moldeadas, que resultan útiles para el control político, económico e ideológico del presente. Es obvio que la ciencia oficial del neocolonialismo, también en este terreno, no busca conocer para mejorar, sino conocer para dominar, en una situación parecida a aquella que explica el personaje de la novela *1984*, de George Orwell, cuando dice: “Quien controla el pasado controla el futuro; quien controla el presente controla el pasado”.

Más vale, entonces, estar avisados de que la pedagogía sistémica también manda en lo patrimonial, y no escapa a las circunstancias y necesidades históricas de su dominio. Por suerte, las visiones y pretensiones dominantes no alcanzan a ser únicas, ni logran jamás ser aceptadas por unanimidad, debido a la fuerza de las evidencias físicas, a la memoria de las mayorías sociales, y, sobre todo, a sus circunstancias vitales, que a diario contradicen los discursos y las ofertas del poder. Resulta que al ser casi imposible borrar de un plumazo el pasado, y formar enseguida un discurso convincente que lo sustituya, ciertos niveles del *establishment* (grupos de poder) se ven obligados, a veces, a debatir los temas de la cultura, el patrimonio, y la memoria social, con quienes tienen otras visiones de los mismos.

5 ¿Quiénes educan en el tema patrimonial en América Latina?

La educación patrimonial dominante en nuestros países ha pasado por algunas fases. Desde el combate “civilizador” contra las herejías aborígenes, durante la conquista y la colonia, hasta las actuales aspiraciones del neoliberalismo de restringir el ámbito del patrimonio a lo museístico, lo folklórico o lo espectacular. Esto último, con el fin de tener las manos libres en las políticas extractivistas y monetaristas. Por esto, la institucionalidad del presente, en lo que se refiere a la educación patrimonial, es tácita, flota en el ambiente como “natural” y como parte de una “cultura” aséptica, apolítica, que, no obstante, corre a cargo de instancias públicas y privadas que actúan de esa manera para crear algo así como un consenso patrimonial indiscutible. Los ámbitos en los que se mueve esta educación, tácita y permanente, son, entre otros, los siguientes:

a) El sentido común, que es la expresión popular en donde la ideología dominante, o hegemónica, se naturaliza o normaliza. Conforme al sentido común, la gente tiende a pensar que lo patrimonial tiene que ver con las cosas viejas, pero no con las necesidades prácticas y rentables del día a día, entendiéndolo a dichas necesidades como aquellas que deben ser cumplidas porque el mundo ha estado, está y estará, bajo la tutela “del mercado”. Con ello se acepta, por ejemplo, el derrocamiento de un edificio con valor histórico para que en su lugar se construya una torre de departamentos: “es el desarrollo”, dicen unos; “se dio trabajo a mucha gente”, dicen otros. No faltan, entre estas personas, quienes alegremente afirman que esas acciones son una prueba de que el futuro está llegando. Por ventaja, frente al sentido común se levanta el buen sentido, donde las tonterías y atentados contra la memoria y el patrimonio son cuestionados, y los organismos de control se ven obligados a hacer algo para evitar agresiones más gruesas o atroces.

b) Los estados capitalistas dependientes, y sus instituciones, en nuestros países, representan los intereses de los grupos en los poderes nacionales e internacionales, y han sido los mayores depredadores de la memoria social. Por acción u omisión, por connivencia, complicidad, o ignorancia, las prácticas deshonestas han permeado todas las instancias estatales, y desde ellas se hace poco o nada por defender los patrimonios culturales y naturales. Las políticas, que deberían apuntar a la defensa y conservación eficaz de los bienes patrimoniales y del cultivo de una memoria democrática, son débiles, declamatorias y demagógicas, si se mide por los resultados.

Ecuador, país andino, tiene una enorme riqueza arqueológica que es víctima de la desidia oficial, el *huaquerismo*⁸ y la trata. Los gobiernos autónomos descentralizados, y el Instituto Ecuatoriano de Patrimonio Cultural, no cuentan con suficientes técnicos, equipos ni presupuestos. Los delitos contra el patrimonio —y los delitos ambientales— son penados con cárcel, pero los peores han quedado en la impunidad. La minería extractivista en el sur oriente amazónico del país, no solamente afecta la flora, fauna y fuentes de agua dulce, sino que despedaza vestigios de culturas pasadas, petroglifos, y obras de arte rupestre. Si desde el oficialismo se perpetran agresiones contra los patrimonios, el común de la gente piensa que esas acciones u omisiones son daños colaterales inevitables, y que son el precio del “desarrollo” y del “futuro”. Es así como estas políticas se convierten en eficaz pedagogía del utilitarismo, y del enriquecimiento, a costa de la memoria social, de la naturaleza, y de la vida de las comunidades aborígenes en quienes, lo anterior, toma forma de etnocidio.

c) La empresa privada, a cuyo amparo muchos empresarios y emprendedores actúan inspirados únicamente en obtener ganancias como sea, y a costa de lo que sea, es una fuerza nefasta en lo referente al patrimonial y el medio natural. La especulación inmobiliaria en Ecuador ha arruinado los mejores valles, y entornos, en donde se ubicaron los pueblos y ciudades, ahora sometidas a una conurbación fuera de control. Las obras públicas y de infraestructura, canalizadas para favorecer los negocios y la modernización capitalista, han destruido innumerables

8 Huaquear: palabra castellanizada de origen quichua: excavar un sitio arqueológico buscando piezas de valor. ver: CÓRDOVA, El habla del Ecuador..., Tomo II, p. 534.

edificaciones de valor histórico, o artístico, y acosan los centros históricos de las treinta y ocho ciudades declaradas patrimoniales en el país, buscando, lamentablemente, adecuar sus espacios a las grandes inversiones. La sociedad, colocada ante hechos consumados, mira cómo la deforestación de áreas naturales insustituibles, o la gentrificación de conjuntos urbanos de valor histórico, desaparecen para beneficio de empresas madereras, mineras u hoteleras.

d) Las instituciones académicas que imparten una información positivista y sesgada que deviene en adiestramientos funcionales al ordenamiento social vigente. Las cátedras de historia, y las facultades de arquitectura, en donde se tratan estos temas, por lo general, son víctimas de las tradiciones académicas coloniales, neocoloniales, y positivistas, que forman a los profesionales e intelectuales que reproducen un conocimiento erudito, descriptivo, y no interpretativo de nuestras realidades⁹. No se avanza mucho creando cátedras o postgrados sobre el patrimonio cultural si al frente de las mismas no están docentes con formación y mentalidad crítica. Por otro lado, si la investigación científica de lo patrimonial no cuenta con los presupuestos, y el apoyo institucional, su presencia académica no tiene el impacto educativo que debería tener.

e) Los organismos internacionales, encargados de los asuntos educativos y culturales, que de manera implícita quieren blanquear la imagen de los países hegemónicos —ex potencias coloniales— que han causado y causan daños a los patrimonios de los pueblos (ambientales y culturales) y, lo que es peor, mantienen puntos de vista eurocéntricos y burocracias ineficaces. También los organismos internacionales de crédito público, cuando otorgan los préstamos a los “países en vías de desarrollo”, vigilan y califican los fondos destinados a proyectos patrimoniales en cuyos documentos contractuales las cláusulas, relacionadas con sitios o temas de valor histórico, se colocan, pero como requisitos de forma, porque en los hechos los fondos que se canalizan para muchos de los proyectos “de desarrollo” atentan contra bienes, espacios, territorios patrimoniales o naturales.

f) El negocio turístico y hotelero masivo que vende interpretaciones consumistas de los patrimonios culturales tangibles e intangibles, concebidos como “recurso”, o como sector económico susceptible de inversiones y ganancias. Este “sector de la economía” no vacila, por ejemplo, en sobornar a comunidades andinas de altura para que celebren festividades del Inti Raymi como espectáculo para turistas; o bien hoteles que visten a su personal de servicio con trajes nacionales, para crear la imagen de que “el visitante” es servido por auténticos pajes del lugar, en soterrados ritos que acarician el colonialismo y el racismo. Comentando los textos antiturísticos de Giorgio Manganelli, Antonio Romano dijo:

Manganelli, a través de sus páginas de reportajes literarios de viajes, parece decirnos que nada es viaje excepto lo que descubrimos. Y este es precisamente el mensaje: preservar la curiosidad y la individualidad del sentido del descubrimiento incluso si todo se amontona en edificios estériles y escuálidos (cómo no pensar en la legendaria diatriba sobre los Uffizi: un arquitecto japonés quiso cubrir ellos con un dosel de lavado de autos provincial. Probablemente, si Manganelli hubiera estado vivo, lo habría matado con un bolígrafo). En efecto, precisamente porque la “mediocracia” ha llegado a

dominar esferas como las del arte y la belleza, y porque las obras maestras sublimes se apilan en las aulas sordas y grises, Manganelli intenta estimular al lector para que vaya a buscar las primicias y rarezas que se le escapan a los guías turísticos¹⁰.

Y en las anotaciones sobre su viaje a Mallorca, Félix de Azúa escribió lo siguiente:

La ciudad vieja, que pudo haber tenido una personalidad vigorosa, ha sido tomada por el sector de la restauración, pero no el del lápiz y grabado antiguo, que es un sector peligroso, aunque no mortal, sino por el de la paella y la sangría, que es mortal de necesidad. En ocasiones, algunas calles mantienen la certera aplicación de colores calientes que exige la brutal luminosidad del Mediterráneo. Por desgracia, esa maravillosa combinación de naranja, azafrán, calabaza, el lila de las buganvillas, el rojo de los pelargonios, esa danza a la Rothko recortada contra un cielo azul ultramarino y que tanto recuerda a las ciudades sicilianas, se ve trivializada por la delirante sucesión de bares, cafés, tascas, discotecas, tabernas, restaurantes, heladerías y churrerías que no han dejado ni un centímetro de calle sin expropiar¹¹.

Estas apreciaciones de Manganelli contra el turismo consumista, o lo que dice Félix de Azúa acerca de lo sucedido en Palma de Mallorca, son vivos retratos de cómo “el mercado” promociona, usa, y destruye, los lugares bellos al convertirlos en ambientes espectaculares que degradan y arruinan las características que a lo largo de generaciones, y con su aporte, confirieron a dichos lugares excepcionalidad y encanto. De este modo, el “sector turístico” ejerce una influencia negativa sobre los patrimonios culturales, destruyéndolos y exponiéndolos al espectáculo nihilista que tampoco enriquece al turista.

g) Los *mass media* que difunden y popularizan los valores sobre lo cual se fundamenta lo anterior. La prensa y la TV no desarrollan programas educativos serios sobre la memoria y el patrimonio y, lo que es peor, sus programaciones difunden contenidos de tan baja calidad, estética y artística, que educan negativamente, ensalzan lo banal, y promueven un nihilismo cercano al entontecimiento colectivo programado. En los contextos del monopolio mediático, es casi imposible tratar o debatir, de manera seria, el tema patrimonial para educar positivamente a la ciudadanía. Lo suyo, frente a las opiniones ciudadanas sobre la defensa y conservación de los patrimonios culturales, suele ser el silencio sepulcral, pues sienten inseguridad ante el diálogo o los debates que no hayan sido previamente acotados.

h) Los expertos en patrimonio cultural que dan forma “académica” al discurso oficial y que son las voces que monopolizan la “verdad” en esta materia. Son tantos, que llama la atención el estado en el que se encuentran los patrimonios culturales luego de los aportes que hacen dichas personalidades.

Todos estos vectores generan la historiografía patrimonial hegemónica —el discurso—, las narrativas maestras que se publican y se convierten en la interpretación que el poder hace del pasado y del patrimonio cultural, manteniendo con ello una presión constante de mala educación patrimonial, convertida en factor destructivo.

10 ROMANO, “Lecturas Occidentales...”.

11 DE AZÚA, “Apunte isleño”, pp. 63-64.

El impacto jurídico, económico y físico en la arquitectura, el urbanismo, los paisajes, y las artes que tiene la política patrimonial hegemónica en los actuales tiempos neoliberales, se ha tornado negativo para la conservación, uso y desarrollo de los patrimonios culturales. No solo en sus interpretaciones, sino en sus aspectos físicos, mediante intervenciones muy cuestionables, con lo cual se afecta, de manera sensible, la memoria histórica de los pueblos, y se moldea su consciencia de acuerdo con la neocultura del dinero y del centro comercial. Viene a mi memoria la “regeneración urbana” de Puerto Madero en Buenos Aires, o el “Malecón 2.000”, en Guayaquil.

Algunas normativas técnicas y jurídicas reformistas buscan proteger y regular las intervenciones del capital para frenar un poco sus atentados contra los bienes patrimoniales, pero, está demás decir que las autoridades tienen la manga ancha frente a inversiones que destruyen bienes patrimoniales en aras de ganancias, así como la vista gorda que tolera agresiones que muchas veces son irremediables.

Partiendo de la premisa de que los principales causantes de las destrucciones patrimoniales no pueden ser sus salvadores, la educación patrimonial, democrática y científica, debe comenzar por el análisis histórico causal de las producciones culturales, y la denuncia de los atentados que a diario se perpetran contra la memoria y el patrimonio, como parte de un sistema que engendra desmemoria y que mercantiliza todo, hasta la dignidad y el pasado de los pueblos.

6 A manera de **conclusión**: ¿qué memoria y qué patrimonio **debemos construir** en **América Latina**, ¿cómo y para qué?

Construir las memorias latinoamericanas es parte de la Segunda Independencia de América Latina. Construir esas memorias es un compromiso ético, político, científico, estético, de quienes tienen la posibilidad de darse cuenta de que el neocolonialismo actual implanta, en las subjetividades de las mayorías, chips culturales que, por una parte bloquean el desarrollo de las manifestaciones sociales auténticas y, por otra, las “educan” induciéndolas a preferir los valores de la decadente cultura del capitalismo tardío que prioriza el tener, mientras pone la vida, el ser y el estar, en segundo término.

Los esfuerzos latinoamericanistas por la Segunda Independencia son parte de una actitud creadora que tiene múltiples variantes, formas, y niveles, que, en relación con el patrimonio y la memoria, deben organizarse, básicamente, en el seno de la sociedad civil. La organización popular, en pro de los patrimonios culturales, al igual que en otros asuntos de interés social, es el camino seguro y confiable para crear un poder popular capaz de defender y desarrollar lo que a los pueblos interesa. Esta es la mejor

escuela. No está garantizado el éxito, pero quien no se decide a luchar ya está derrotado. Si en algo sirve decirlo, debemos saber que en este empeño no estamos solos: los pueblos de todas las latitudes aspiran a un mundo igualitario, solidario, y libertario, que también garantice el respeto internacionalista a los patrimonios culturales y naturales del planeta.

Al ser ésta la única opción plausible, conviene señalar que, en el apoyo a la misma, no solamente basta con darse cuenta de la colonización mental que se sufre, y por qué es necesario sacudirse de ella, sino saber, y sentir, que esta vía tiene como objetivo la posible construcción de un mundo mejor, en el cual se pueda superar las taras del dominio, la explotación de colonialistas, imperialistas y globalizadores, que en lo patrimonial buscan beneficios egoístas a costa de la sociedad. Este será el mejor tributo a nuestros pasados, en los cuales, ha sido el desarrollo de la conciencia emancipadora lo que ha guiado las luchas constituyentes de nuestras sociedades, y las de sus mejores pensadores y creadores.

Bibliografía

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio

El anti-manual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?, México, Ed. Contrahistorias, 2005.

CÓRDOVA, Carlos Joaquín

El habla del Ecuador. Diccionario de ecuatorianismos, Cuenca, Universidad del Azuay, 1995, Tomo II.

DE AZÚA, Félix

“Apunte isleño”, en *Ovejas Negras*, Barcelona, Bruguera, 2007.

DUCH PLANA, Montserrat

“Paisajes bélicos patrimonializados: los espacios de la batalla del Ebro en Cataluña”, en Stéphane **MICHONNEAU**, Carolina **RODRÍGUEZ-LÓPEZ**, y Fernando **VELA COSSÍO**, (dirs.), *Paisajes de guerra. Huellas, reconstrucción, patrimonio (1939-años 2000)*, Madrid, Ediciones Complutense, Casa de Velázquez, 2019, pp. 137-154.

FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos; **FERNÁNDEZ LIRIA**, Pedro; y Luis **ALEGRE ZAHONERO**

Educación para la ciudadanía, Madrid, Ediciones Akal, 2007.

GÓRRIZ VITALLA, Ramón; y Cristina **FACIABEN**

“Que el Museo de la **ESMA**, en Argentina, sea Patrimonio Mundial de la **UNESCO**”, en <https://rebelion.org/que-el-museo-de-la-esma-en-argentina-sea-patrimonio-mundial-de-la-unesco/>. Consultado el 24 de febrero de 2021.

GRUPPI, Luciano

El concepto de Hegemonía en Gramsci, México, Ediciones de Cultura Popular, 1978.

PÁEZ BARRERA, Oswaldo

“Ver lo mismo, pero con otros ojos: iconografía arquitectónica de la Cuenca Histórica”, en *Pucara. Revista de Humanidades*, 23 (2011), pp. 147-172.

ROMANO, Antonio

“Lecturas Occidentales. En viaje contra la mediocridad. La guía anti-turística de Manganelli”, [<https://loccidentale.it/in-viaggio-contro-la-mediocrita-la-guida-anti-turistica-di-manganelli/>, 2010]. Consultado el 25 de febrero de 2021.

SAID, Edward

Orientalismo, Madrid, Libertarias, 1990.

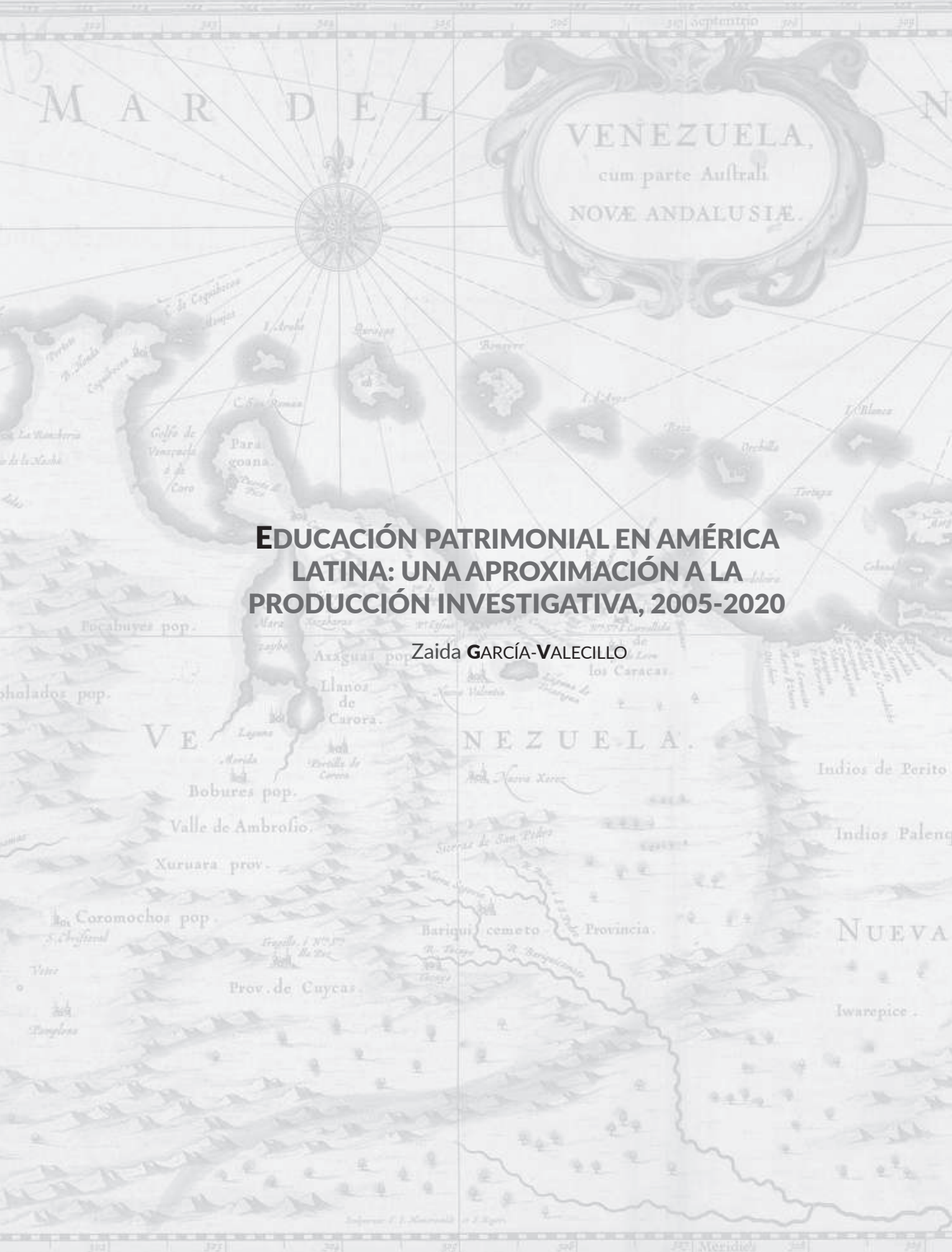
-, *Cultura e imperialismo*, Barcelona, Debolsillo, 2019.

WALIA, Shelley

Edward Said y la historiografía, Barcelona, Gedisa, 2004.

WIESELTIER, León

“Tres reflexiones sobre la barbarie: ayer y hoy”, en: *Letras libres*, 210 (junio 2016). <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/tres-reflexiones-sobre-la-barbarie-ayer-y-hoy>, 2016.



**EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN AMÉRICA
LATINA: UNA APROXIMACIÓN A LA
PRODUCCIÓN INVESTIGATIVA, 2005-2020**

Zaida GARCÍA-VALECILLO

EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN AMÉRICA LATINA: UNA APROXIMACIÓN A LA PRODUCCIÓN INVESTIGATIVA, 2005-2020

Zaida GARCÍA-VALECILLO

La presente investigación tiene como propósito aproximarse a la producción investigativa en educación patrimonial, durante los últimos 15 años, en América Latina. Esta región se caracteriza por poseer importantes patrimonios culturales nacionales y de la humanidad. También es la región que cuenta con la mayor diversidad biológica del mundo. En este contexto, la educación patrimonial convive con realidades sociales, culturales, económicas, y políticas complejas, buscando construir puentes entre las personas y su herencia cultural e identitaria. En tal sentido, esta área de conocimiento cobra cada vez más importancia para la gestión educativa y patrimonial, así como para la sociedad civil. Lamentablemente, estas investigaciones se encuentran dispersas y se sabe poco de sus características. Por tal razón, se planteó realizar una investigación que delimitara e identificara aspectos distintivos de la educación patrimonial en América Latina. Para ello se recopilaron 275 publicaciones, y se estudiaron bajo la metodología de metasíntesis, en conjunto con el método del Observatorio de Educación Patrimonial de España¹.

1 La producción investigativa en educación patrimonial: situación y propósito de esta investigación

Aun cuando se conoce la realización de múltiples actividades educativas, diseño de estrategias didácticas, creación, y uso de recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en museos y escuelas, poco se estudian sus enfoques, procedimientos, y posibles impactos. En este sentido, la didáctica de las ciencias sociales, y en menor medida la educación artística, fueron explorando las características de este tipo de acciones educativas, y sus posibilidades².

Durante la segunda mitad del siglo XX, organizaciones como el Consejo de Europa (1998)³, propusieron trabajar en una pedagogía del patrimonio que propiciara el contacto directo entre los ciudadanos y los bienes; así como el respeto a la diversidad cultural. Por otra parte, el ICOM creó el CECA (Comité de Educación y Acción Cultural), con la intención de orientar y difundir las prácticas educativas en los museos. Sin embargo,

1 <http://www.oepe.es/>

2 FONTAL MERILLAS, e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, “La investigación en Educación Patrimonial...”.

3 CONSEJO DE EUROPA, *Recommendation No. R (98) 5 of the...*

la mayoría de las prácticas educativas (en contextos formales, no formales e informales), vinculadas al patrimonio, no están sistematizadas y estudiadas dentro de un área de conocimiento e investigación específica.

Para finales del siglo XX, surgió el interés por delimitar el área de conocimiento referida a educación y patrimonio cultural por parte de diversos grupos de investigación en universidades, especialmente en España. Pero fue hasta el año 2003⁴, cuando surgió la primera tesis doctoral, que se asentó el término “educación patrimonial” en España, y se planteó explícitamente la necesidad de configurar este espacio como disciplina de investigación⁵. En tal sentido, se concibe la educación patrimonial como procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito patrimonial, tomando como base los vínculos entre las personas y su contexto cultural, más allá de reafirmar el valor del bien. Lo cual deriva en modelos y enfoques educativos que varían según la concepción de patrimonio cultural que se tenga⁶.

Sin embargo, en Brasil se presenta el término educación patrimonial como:

un proceso permanente y sistemático de trabajo educacional centrado en el patrimonio cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo. A partir de la experiencia y el contacto directo con las evidencias y manifestaciones de la cultura, en todos sus múltiples aspectos, sentidos y significados, el trabajo de la educación patrimonial busca llevar a niños y adultos a un proceso activo de conocimiento, apropiación y valoración de su herencia cultural, capacitándolos para un mejor usufructo de los bienes, y propiciando la generación y la producción de nuevos conocimientos, un proceso continuo de creación cultural⁷.

Se puede observar que esta definición no solo hace énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que presenta a la educación patrimonial como una vía de aprovechamiento de la herencia y la creación culturales.

De acuerdo con lo presentado, se puede enunciar que la educación patrimonial, en cuanto área de investigación, es un espacio que registra las experiencias educativas en torno al patrimonio cultural, analiza los procesos pedagógicos y su didáctica, propone enfoques y estrategias que contribuyan al valor social del patrimonio y su gestión integral; respondiendo a las exigencias de la sociedad contemporánea y sus derechos humanos. Este trayecto ha generado un volumen significativo de ponencias, tesis y artículos en Iberoamérica, que contribuye a consolidar esta área como disciplina científica. De esta manera, se puede estudiar las problemáticas tratadas por los investigadores, la calidad de las propues-

4 FONTAL MERILLAS, “La educación patrimonial: definición...”.

5 CUENCA LÓPEZ y ESTEPA “La educación patrimonial: líneas de investigación...”.

6 FONTAL MERILLAS, *La educación patrimonial. Teoría y práctica...*; FONTAL MERILLAS e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, “La investigación en Educación Patrimonial...”.

7 PARREIRAS HORTA, GRUNBERG, QUEIROZ MONTEIRO, *Guía básica de educação patrimonial*, p.6.

tas generadas en las investigaciones, la innovación de las estrategias y su impacto, entre otros aspectos. El indagar en la proyección de estos productos investigativos puede incidir en las políticas educativas y de gestión del patrimonio en cada país. Por ejemplo, en España, diversos investigadores han analizado los enfoques, modalidades, y estrategias de un sinnúmero de trabajos y actividades referentes al patrimonio cultural; muchas de estas investigaciones se encuentran recopiladas por el Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE), base fundamental para que el Estado español, en el año 2010, diseñara, en conjunto con los centros de investigación de varias universidades, un Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013-2023).

En América Latina, aun cuando hay algunas investigaciones que han dado los primeros pasos para conocer la trayectoria investigativa en materia de educación patrimonial⁸, y la identificación de algunos autores dedicados a la estructuración teórica de esta área, de acuerdo con el contexto sociocultural de la región⁹, lamentablemente, se desconocen las características de la mayor parte de la producción investigativa. Se ha percibido un incremento en dicha producción desde una visión amplia de la educación patrimonial, pero: ¿Cuál es el volumen de investigaciones o sistematización de experiencias que se han realizado en los últimos años en América Latina? ¿Quién investiga? ¿En qué países se encuentra el mayor volumen de investigaciones? ¿Dónde se encuentran los principales espacios de investigación? ¿Qué ámbitos de lo educativo atienden? ¿Qué problemáticas se han detectado? Estas interrogantes, y muchas más, están a la espera de ser abordadas, ya sea nacional o regionalmente.

2 ¿Por qué estudiar la **producción investigativa** en el área de educación patrimonial en **América Latina** durante el periodo 2005-2020?

En el contexto anteriormente descrito, se evidencia que la educación patrimonial se encuentra inmersa en el desarrollo de tres soportes de la sociedad contemporánea: calidad educativa; patrimonio cultural; y derechos humanos culturales. Éstos se entrecruzan, tanto en el plano de las políticas públicas como en la dinámica sociocultural y económica de las sociedades, tejiendo una red de conexiones que interactúan y se retroalimentan constantemente. No obstante, no podemos tener la certeza sobre cómo la educación patrimonial puede contribuir a la construcción de dicha red, o cómo puede fortalecer sus nodos, si desconocemos las características de esta área en cada localidad. En el mismo sentido, surgen las interrogantes referentes a qué problemáticas nos enfrentamos en materia de educación patrimonial en América Latina; bajo qué enfo-

8 GARCÍA VALECILLO, “La educación patrimonial. Retos...”.

9 CANTÓN, “La educación patrimonial como estrategia...”.

que abordar las posibles líneas de actuación; cómo diseñar planes, proyectos o estrategias educativas adaptadas al contexto de cada país, y que respondan, a su vez, a los tres soportes señalados.

Por otra parte, en la actualidad, se sabe que hay una considerable actividad de educación patrimonial en la región, algunas forman parte de proyectos de investigación o estudios académicos. Quizás un grupo de estas investigaciones serán publicadas, pero los datos de la mayoría de las experiencias se perderán. Estas publicaciones investigativas se encuentran dispersas en distintas bases de datos, redes de investigación, o espacios divulgativos personales; pero no se halló una recopilación previa de las publicaciones, ni un estudio de estas. Este panorama dificulta tener una visión de las problemáticas abordadas, enfoques aplicados, y tendencias metodológicas. Por ello, la sistematización de la producción investigativa proporciona indicios para el diseño de políticas, planes nacionales, y líneas de actuación, para que éstas puedan ser más eficaces y obtener, a su vez, un mayor impacto en los objetivos propuestos en cada acción.

En este sentido, la presente investigación abordó la producción investigativa en educación patrimonial de 5 países de América Latina durante el período 2005-2020 (Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela), a través de ponencias, libros, capítulos de libros, tesis (pregrado y postgrado), y artículos en revistas académicas (indexadas y no indexadas), elaborados en el periodo antes señalado.

3 Ideas que soportan la **investigación**

3.1 Educación y patrimonio cultural

El vínculo entre educación y patrimonio cultural está presente desde el momento que una persona nace y se integra a una cultura. Frecuentemente se puede observar cómo padres, familiares y amigos le hablan a los recién nacidos buscando transmitirles uno de sus primeros valores culturales, la lengua materna. Todo grupo cultural genera procesos formativos que introducen a sus miembros a las expresiones, conocimientos, y tradiciones; de tal manera que en la vida cotidiana se ven reafirmadas las relaciones identitarias a través de los bienes patrimoniales (materiales e inmateriales). Esto es un elemento fundamental en la definición de un ciudadano y en el sentido de pertenencia con su herencia cultural.

El proceso formativo lo continua el Estado en cada nivel del sistema educativo, los museos, espacios culturales, y planes de manejo para la gestión de los bienes patrimoniales, pero, generalmente, desde una visión parcial del patrimonio, determinada por los valores de grupos hegemónicos que ven la monumentalidad y el arte por encima de las expresiones populares¹⁰; aun cuando en las últimas décadas las expresiones de la diversidad cultural, algunas de ellas patrimonio inmaterial, han tenido un mayor reconocimiento y valoración en la sociedad contemporánea.

10 GARCÍA CANCLINI, “Los usos sociales...”.

Por otra parte, para la valoración y apropiación de los bienes patrimoniales, hay una estrecha relación entre nivel socioeconómico y educativo de las personas. Tal como lo señala García Canclini: “No basta que las escuelas y los museos estén abiertos a todos, que sean gratuitos y promuevan en todas las capas su acción difusora a medida que descendamos en la escala económica y educacional, disminuye la capacidad de apropiarse del capital cultural transmitido por esas instituciones”¹¹. La consecuencia más inmediata de la relación entre economía y educación es que dicha valoración se realiza de forma diferenciada y desigual, dependiendo la condición de cada persona. Este hecho se ve ratificado en la Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Prácticas Culturales (2012-2013)¹², donde se señala que hay un aumento en la frecuencia de visitas a lugares patrimoniales por parte de los encuestados con mayor nivel educativo; situación similar en el renglón de asistencia a celebraciones comunitarias de eventos culturales o históricos. Entre las conclusiones de este estudio, destaca que el nivel formativo de las personas es un factor importante en el acceso a la cultura, y en particular al patrimonio cultural.

Dentro de este contexto, se debe resaltar la relevancia social del patrimonio y, particularmente, su acceso y disfrute como un derecho humano. Desde mediados del siglo XX se estableció la educación y la cultura como un derecho humano¹³; pero el ejercicio de este derecho va dirigido a la mejora de la calidad de vida de las persona. En tal sentido, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, señala que lo primordial “no es proteger la cultura o el patrimonio cultural per se, sino más bien las condiciones que permiten a todas las personas, sin discriminación, acceder, participar y contribuir a la vida cultural de una manera en continuo desarrollo”¹⁴. Queda claro que este fenómeno no puede materializarse si no hay bienes culturales en buen estado de conservación, así como mecanismos que conecten a los ciudadanos con su legado cultural. Esto se ve reflejado en documentos internacionales como la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Inmaterial (2003), Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), así como en las disposiciones operativas de las convenciones de patrimonio mundial y patrimonio inmaterial. Estos documentos instan a la defensa de los derechos culturales, la intervención de las comunidades, y la importancia de la educación en cualquiera de sus modalidades.

En las últimas décadas, se observa cómo organismos internacionales, gobiernos, y la sociedad civil, vienen realizando programas y proyectos que abordan la importancia de estudiar los procesos educativos, diseñar

11 GARCÍA CANCLINI, “Los usos sociales...”, p.17.

12 ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, *Encuesta Latinoamericana de Hábitos...*

13 NACIONES UNIDAS, “Pacto Internacional de Derechos...”.

14 ACNUDH, “Derechos culturales...”.

recursos didácticos, sistematizar experiencias educativas, y de participación ciudadana, para fortalecer los vínculos con los patrimonios y su uso en el desarrollo sostenible de las comunidades.

4 Educación patrimonial en América Latina

En América Latina, durante el siglo XX, se han organizado múltiples experiencias educativas vinculadas con patrimonio cultural, algunas desde los museos y sus colecciones, otras desde la acción cotidiana de los docentes de aula; casi todas en ámbitos locales y con poca proyección. Lamentablemente, la mayoría de las experiencias las conocemos a través de eventos o avisos de prensa. Pero, en el siglo XXI, se puede observar un impulso importante de la educación patrimonial, tanto desde los ámbitos gubernamentales como desde la sociedad civil organizada. Esto se ve en la creación de unidades de gestión patrimonial dedicadas a la educación patrimonial, la incorporación de aspectos educativos en proyectos referidos a patrimonio cultural, o la incorporación de contenidos patrimoniales en los diseños curriculares. También, una mayor proyección de experiencias educativas en contextos patrimoniales a través de eventos especializados, y un número significativo de investigaciones, o sistematizaciones, de proyectos educativos¹⁵.

De esta manera, se pueden identificar investigadores, en unos pocos países de América Latina (Argentina, Brasil, México o Venezuela), dedicados a la delimitación de la educación patrimonial como área de conocimiento científico, sus líneas de actuación y su inserción en las políticas nacionales. Considero que la investigación en educación patrimonial en América Latina ha avanzado lo suficiente para detectar algunas tendencias¹⁶. En tal sentido, he logrado delimitar tres grandes grupos de intereses investigativos. El primero centra su interés en la relación entre los procesos de la educación patrimonial y la reafirmación de la identidad, la autoestima, la vivencialidad, junto con los conocimientos históricos-artísticos de cada categoría de patrimonio. El segundo grupo se interesa en el diseño, ejecución, evaluación y sistematización de procesos educativos para el reconocimiento y apropiación social del patrimonio cultural. El tercero, apuesta por la construcción de un pensamiento crítico-reflexivo que les permita a las personas actuar en pro de una ciudadanía cultural, que defiende sus derechos y actúa para la protección de los bienes patrimoniales.

Sin embargo, aún existen muchas interrogantes sobre las características de la educación patrimonial que se está haciendo en América Latina. Seguimos sin saber las particularidades de las acciones o investigaciones, quiénes investigan, qué investigan, cuáles son las temáticas recurrentes y, las menos estudiadas, bajo qué enfoque trabajan los educadores patrimoniales en la región, entre muchas otras dudas.

15 GARCÍA VALECILLO, "La educación patrimonial. Retos...".

16 GARCÍA VALECILLO, "La educación patrimonial. Retos...".

5 Método

5.1 Características del estudio

La presente investigación buscó delimitar y comprender los rasgos más relevantes de la producción investigativa en educación patrimonial en América Latina durante el periodo 2005-2020. Para ello se planteó una investigación exploratoria bajo la metodología de metasíntesis, para la recolección de datos y su posterior análisis. Esta metodología permitió obtener una interpretación integrada de los elementos que caracterizaban, o distinguían, las investigaciones en el área de educación patrimonial en los 5 países de América Latina que más producción tenían. La investigación se desarrolló en tres etapas:

- **Etapla I.** Delimitación del espacio investigativo. Ésta contiene los criterios de selección, mecanismos de búsqueda, y las categorías para el análisis.
- **Etapla II.** Análisis de datos de acuerdo con lo establecido en la etapa anterior.
- **Etapla III.** Interpretación de resultados. Se contrastaron los datos obtenidos y se estudiaron de acuerdo con el contexto de la educación patrimonial en América Latina.

5.2 Criterios de selección

Producto de investigación: Dado que no se encontró otro tipo de recopilación similar en América Latina, se estableció como producto investigativo de educación patrimonial las publicaciones de carácter académico (artículos, ponencias, libros y capítulos de libros) o tesis para optar a grado donde se presentan, de forma sistematizada, análisis teóricos, experiencias, o proyectos de investigación.

Países Participantes: Los 5 países que tuvieron mayor volumen de productos investigativos durante el periodo 2005-2020 fueron Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela. Se debe destacar que en varios países de la región se localizaron muy pocos registros de publicaciones académicas, y en otros no se halló nada.

5.3 Mecanismos de búsqueda

Se recolectaron los productos investigativos a través de index y repositorio como Lantindex, Redalyc, Scielo, Dialnet, Universidades, entre otros. Igualmente, se creó una alarma de Google Academic bajo las palabras clave “educación patrimonial” y “heritage education”. Así como memorias de eventos.

5.4 Categorías para el análisis

Tomando como referencia las investigaciones realizadas por el Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE)¹⁷, y una vez analizado el contexto de la educación patrimonial en América Latina, se establecieron las siguientes categorías y descriptores:

17 FONTAL MERILLAS e IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, “La investigación en Educación Patrimonial...”.

Categorización	Descriptorios
Cantidad de productos investigativos en educación patrimonial en América Latina	Número de productos investigativos
Localización de productos investigativos en educación patrimonial en América Latina	Países donde se encuentra la mayor producción investigativa
Formatos	Publicación o tesis
Perfil profesional	Profesiones de los educadores patrimoniales
Modalidades de aplicación de la educación patrimonial	Educación formal, educación no formal o teorización de la educación patrimonial
Intereses investigativos	Temática recurrentes

5.5 Muestra

La muestra estuvo conformada por 275 productos investigativos de 5 países de América Latina durante el periodo 2005-2020.

104 6 Análisis de los datos recopilados

6.1 Cantidad, Localización y formatos de productos investigativos en educación patrimonial en América Latina durante el periodo 2005-2020.

La distribución entre países y productos investigativos se determinó de la siguiente manera:

País	Artículos	Ponencias	Libros	Capítulos de libros	Tesis	Total	%
Argentina	11	5	2	4	1	23	8%
Brasil	87	28	1	18	9	143	52%
Chile	9	37	1	0	4	51	19%
México	24	3	1	0	5	33	12%
Venezuela	23	0	0	0	2	25	9%
Total						275	100%

Como se puede observar, Brasil tiene la mayor productividad investigativa en educación patrimonial durante el periodo 2005-2020, destacándose por la elaboración de artículos en revistas académicas, mientras que Argentina tiene la menor productividad investigativa durante el mismo periodo.

6.2 Perfil profesional

Esta categoría estudia la diversidad de perfiles profesiones de los investigadores en educación patrimonial en América Latina durante el periodo seleccionado. En el presente estudio se identificaron 28 profesiones y participaron 464 investigadores, de los cuales no se encontraron datos de 52 investigadores, esto equivale al 11%. Los perfiles profesionales que destacan son: educadores, con el 28% (129 investigadores); e historiadores, con el 21% (99 investigadores). Entre los demás profesionales se encuentran: arquitectos, arqueólogos, antropólogos, licenciados en Arte, entre otros.

6.3 Modalidades de aplicación de la educación patrimonial

Esta categoría indica los espacios o planos en los cuales se desarrolló la investigación en educación patrimonial en América Latina durante el periodo 2005-2020. Los datos se distribuyeron de la siguiente manera: educación formal registra 26% (72 publicaciones); educación no formal registra 51% (139 publicaciones); y, finalmente, los estudios teóricos de la educación patrimonial registran 23% (64 publicaciones). Destacan los espacios no formales como el principal escenario de actuación; sin embargo, son igualmente considerables los estudios destinados a abordar el sistema educativo y las reflexiones teóricas alrededor de un área emergente como lo es la educación patrimonial.

6.4 Intereses investigativos

En esta categoría se identifican las temáticas investigativas más recurrentes en las publicaciones estudiadas. Entre las más destacadas se encuentran: diseño de estrategias didácticas; motivar la reflexión crítica y la valoración de los bienes patrimoniales, locales y nacionales; fortalecer la memoria e identidad de los ciudadanos; análisis de los fundamentos teóricos y su trayectoria; mecanismos para establecer vínculos entre el patrimonio cultural y las comunidades. En una menor medida figura la divulgación del patrimonio arqueológico y su apropiación, y el abordaje de la educación patrimonial a través de las TIC.

6.5 Interpretación de los resultados

Los datos presentados en cada categoría dibujan un mapa de rutas por donde avanza la educación patrimonial en una parte de América Latina. Lo cual nos lleva a identificar a Brasil como el país con mayor producción investigativa, la cual está sustentada, principalmente, en artículos provenientes del ámbito universitario. Se debe destacar que este país tiene una larga trayectoria institucional en el área de educación y patrimonio. Según Horta, Grunberg y Monteiro¹⁸ los primeros documentos sobre educación patrimonial datan de 1983, y el Instituto do Patrimonio

18 PARREIRAS HORTA, GRUNBERG, QUEIROZ MONTEIRO, *Guia básica de educação patrimonial*.

Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)¹⁹ señala la actuación educativa en la gestión del patrimonio desde sus inicios, y en el 2004 concreta la creación de la Dirección de Educación Patrimonial como parte de su estructura. Se puede observar que este fenómeno se está dando en otros países de la región, pero de forma más lenta; lo cual nos indica que la educación patrimonial, como área de conocimiento, ha trascendido a diversos sectores de la sociedad.

Otro aspecto a destacar es la diversidad de perfiles profesionales interesados en trabajar la educación patrimonial, pues pueden ver en ella una herramienta para ampliar la gestión del patrimonio. Por supuesto, sobresalen los profesionales vinculados directamente a la educación patrimonial, como educadores e historiadores, quienes se ven motivados a explorar enfoques, estrategias, diseñar recursos, ampliar contenidos, entre otros aspectos.

Seguidamente, vemos que los espacios de actuación identificados son ampliamente conocidos (educación formal y no formal); sin embargo, llama la atención la preminencia de la educación patrimonial en la educación no formal. Quizás esto se deba a la trayectoria de las direcciones de educación en la mayoría de los museos. Igualmente, resulta llamativa la relevancia que adquiere la reflexión teórica en esta región; pues los bienes patrimoniales se enfrentan permanentemente a contextos sociales, económicos y políticos adversos, donde la educación patrimonial puede actuar como mediador. Aunque cabe preguntarse bajo qué marco de ideas.

6.6 Intereses Investigativos en educación patrimonial

Estos intereses muestran una paleta muy diversa de temáticas que en este momento proporcionan una visión amplia del escenario, y lo delimitan, suministrando información que luego se podrá profundizar para el diseño de estrategias o políticas específicas. Lo más importante es que en esta categoría encontramos los vacíos. Se puede apreciar la poca representación, o ausencia, de temáticas como: educación patrimonial y patrimonio cultural indígena; educación patrimonial y objetivos de desarrollo sostenible (ODS); educación patrimonial y derechos humanos; educación patrimonial y currículo; educación patrimonial y espacios digitales; entre otros.

Definitivamente, cada una de las categorías nos arrojan una diversidad de datos que, al contrastarlos entre ellos y con los estudios previos, evidencian elementos importantes de análisis. Es significativo poder apreciar cómo confluyen las investigaciones de educación patrimonial en América Latina, pues esto proporciona los aspectos particulares de esta área y de-

19 INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, *Educação Patrimonial. Histórico...*

vela los nodos problemáticos de investigación para este territorio. Simultáneamente, suministra insumos para próximos estudios; así como para la toma de decisiones, ya sea a lo interno de cada país o como región.

7 Conclusiones

Una vez finalizada la presente investigación, se pudo concluir que la producción investigativa en educación patrimonial, en los 5 países de América Latina analizados durante el periodo 2005-2020, proporciona elementos que permiten delimitar los campos de investigación predominantes en cuanto a:

- La producción investigativa en educación patrimonial en América Latina se encuentra dispersa; aun dentro de los propios países no se encontraron repositorios para estos productos, lo cual dificulta su búsqueda y organización. Por otra parte, al no encontrarse estudios previos a la presente investigación, es difícil determinar si el volumen de publicaciones en los 5 países es abundante o no; pero sí se puede afirmar que durante el periodo estudiado surgieron eventos académicos y números de revistas dedicados a esta área, los cuales favorecen la difusión de investigaciones.
- Los perfiles profesionales de los investigadores resultaron diversos y heterogéneos. Aun cuando predominan dos áreas (educación e historia), se pueden apreciar muchas otras; esto indica la necesidad de trabajar en conjunto en la construcción de esta nueva disciplina llamada educación patrimonial.
- En los espacios de actuación, destaca la educación no formal sobre la educación formal o la reflexión teórica. Lo más destacable, en este aspecto, es lo que no aparece, el escenario virtual. En este momento la virtualidad se abre como un lugar de interacción constante y desde múltiples plataformas. Es importante indagar qué enfoque trabajar en esos escenarios o cómo abordar el patrimonio y los procesos educativos dirigidos a nativos digitales.
- Por último, las temáticas de investigación se despliegan en un gran mapa de rutas, donde algunas destacan como líneas gruesas y responden a estándares globales como el diseño de estrategias y recursos didácticos, fortalecimiento de la memoria e identidad de los ciudadanos, o el análisis de los fundamentos teóricos de la educación patrimonial. Esto permitiría dibujar una red y establecer nodos de problemáticas y enfoques tratados; lo cual será de mucha utilidad a la hora de establecer políticas públicas, planes, o programas de educación patrimonial, planes de manejo de bienes patrimoniales, programas de formación, o generar procesos participativos. Pero también plantea los retos de abordar áreas poco visibles, como: educación patrimonial y patrimonio indígena; educación patrimonial y patrimonio arqueológico; la relación entre educación patrimonial y educación ambiental; educación patrimonial y objetivos de desarrollo sostenible; entre otros. Todos ellos resultan muy importantes para un territorio diverso como lo es América Latina.

 Bibliografía**ACNUDH**

“Derechos culturales: informe del décimo aniversario. A/HRC/40/53” [<https://url2.cl/LGh9D>]. Consultado el 2 marzo de 2021.

CANTÓN, Valentina

“La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana”, en *Correo del Maestro*, 154, (marzo 2009) [<https://cutt.ly/cx6KDYV>]. Consultado el 1 marzo de 2021.

CONSEJO DE EUROPA

Recommendation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Heritage Education [<https://rm.coe.int/16804f1ca1>]. Consultado el 27 febrero de 2021.

CUENCA LÓPEZ, José María; y Jesús ESTEPA

“La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas” en Jesús ESTEPA (coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*, Huelva, Universidad de Huelva, 2013, pp. 343-355

CUENCA LÓPEZ, José María; MARTÍN CÁCERES, Miriam José; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex; y Olaia FONTAL MERILLAS

“La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro”, en *CLIO. History and History teaching*, 40 (2014).

FONTAL MERILLAS, Olaia

“La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización”, tesis doctoral en ciencias de la educación, Oviedo, Universidad de Oviedo, 2003.

-, *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, Gijón, Trea, 2003.

FONTAL MERILLAS, Olaia; y Alex IBÁÑEZ-ETXEBERRIA

“La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto”, en *Revista de Educación*, 375, (enero-marzo 2017), pp. 184-214.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

“Los usos sociales del patrimonio cultural”, en Encarnación AGUILAR CRIADO (coord.), *Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio*, Sevilla, Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, 1999, pp. 16-33.

GARCÍA VALECILLO, Zaida

“La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica”, *Revista Cabás*, 14, (diciembre, 2015), pp. 58-73

INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

Educação Patrimonial. Histórico, conceitos e processos, Brasília, IPHAN, 2014.

NACIONES UNIDAS

“Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales” [<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>]. Consultado el 22 febrero de 2021.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

Encuesta Latinoamericana de Hábitos y prácticas Culturales, Madrid, OEI, 2014.

PARREIRAS HORTA, María de Lourdes; GRUNBERG, Evelina; y Adriane QUEIROZ MONTEIRO

Guia básica de educação patrimonial, Brasília, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1999.

The background is a detailed historical map of the Iberian Peninsula, showing various regions like GALICIA, ARAGONIA, and CASTILLA. The map includes a grid of latitude and longitude lines, a compass rose in the lower right, and decorative borders at the top and bottom. The top border features circular vignettes of cities like Granada, Burgos, and Sevilla. The bottom border features vignettes of Toledo, a portrait of a man, and Sevilla. The title is centered on the map.

**LA EDUCACIÓN COMO FORMA DE
CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO MUNDIAL:
20 AÑOS DEL PAISAJE CULTURAL DE
ARANJUEZ (ESPAÑA), 2001-2021**

Magdalena **MERLOS-ROMERO**

LA EDUCACIÓN COMO FORMA DE CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO MUNDIAL: 20 AÑOS DEL PAISAJE CULTURAL DE ARANJUEZ (ESPAÑA), 2001-2021

Magdalena **MERLOS-ROMERO**

La educación como vía para el conocimiento del paisaje cultural de Aranjuez (España) tiene una base teórica y conceptual recogida en una de las líneas estratégicas de su plan de gestión: conocimiento e información. En el contexto de esta línea, se diseñaron tres programas, uno de ellos denominado conocimiento, educación y sensibilización en el bien. Desde la misma denominación quedó expresado el sentido del mismo: por una parte, conocimiento previo del bien patrimonial para elaborar un mensaje correcto, por otra, educación, entendida en dos sentidos, el de la sensibilización ciudadana y el de la educación propiamente dicha.

El presente estudio aborda, en primer lugar, la contextualización de la educación en la gestión del paisaje cultural de Aranjuez: los antecedentes, las motivaciones, y el estado de la cuestión que llevaron, en 2011, a contemplar un programa específico en el plan de gestión, así como la actualización normativa y conceptual en el marco de la revisión de dicho documento, iniciada en 2021. En segundo lugar, se revisa la consolidación de la metodología de trabajo, base para el desarrollo del programa de conocimiento, educación y sensibilización: la creación de un mensaje y la definición de las vías de su transmisión. Finalmente, se realiza un recorrido por algunas de las acciones ejecutadas en los diferentes ámbitos educativos, regulados y no regulados, tanto por instituciones educativas como por la administración pública, incluida la municipal, en el periodo de los veinte años transcurridos desde la inclusión en 2001 de Aranjuez en la Lista de Patrimonio Mundial.

1 El lugar de la educación en la gestión del paisaje cultural de Aranjuez

1.1 Antecedentes y estado de la cuestión

La inserción de un programa de educación, en la estructura de 2011 del plan de gestión del paisaje cultural de Aranjuez¹, surgió fundamentalmente de dos realidades del momento. La primera, la conciencia de que educación y didáctica eran palabras apenas presentes en la gestión del patrimonio, ausentes en los documentos directores, y con una men-

1 MERLOS ROMERO, "Paisaje Cultural de Aranjuez...".

ción genérica sobre su importancia. No obstante, la UNESCO había comenzado a desarrollar programas educativos sobre patrimonio mundial a partir de 1994, en cuyo marco habría de inscribirse el programa de Educación en Patrimonio Mundial del Ministerio de Cultura español de 2009, conocido como Programa Joven, sin precedentes a nivel mundial y orientado a la juventud. Este programa respondía a la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español, que contemplaba el valor social de la educación en patrimonio, por un lado, como base de su protección a través del conocimiento; por el otro, el conocimiento del patrimonio como una forma de acceso a la cultura, la cual debía formar parte de las mismas políticas de gestión de los bienes.

La segunda realidad fue la constatación de la interdependencia entre educación y gestión. En la gestión del patrimonio generalmente predominaban dos directrices: la conservación y protección del bien, y el uso sostenible del bien. Sin embargo, era evidente que el conocimiento del concepto de patrimonio y de los bienes patrimoniales habría de ser la base sobre la cual sustentar aquellas dos directrices. En el caso concreto de Aranjuez, la necesidad de un conocimiento preciso, exacto, y correcto, se acentuaba por la misma complejidad tipológica de los bienes patrimoniales, es decir, los “paisajes culturales” y su trayectoria conceptual relativamente reciente². A ello se sumaba la necesidad de perfilar el papel del ciudadano en la gestión, y de atender a su formación.

En este sentido, la articulación y sistematización en 2011 del plan de gestión de Aranjuez daba respuesta, a priori, a varios de los objetivos del Plan Nacional de Educación y Patrimonio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, aprobado en junio de 2013, y no sólo a la creación de instrumentos de coordinación entre educadores y gestores. También fomentaba la elaboración de materiales educativos y, de modo concreto, “la integración de líneas de actuación orientadas a la didáctica de los bienes patrimoniales en las herramientas de gestión del Patrimonio Cultural”³.

Ahora bien, en la versión del plan de gestión del paisaje cultural de Aranjuez de 2018⁴, quedó desdibujado el lugar de la educación, al entenderse no como un área de gestión sino como un criterio práctico de gestión⁵. Ello no quiere decir que fuese un periodo de inactividad en el ámbito educativo, más bien, las acciones se circunscribieron programáticamente a dos objetivos: la formación técnica e intelectual del personal, y la incorporación de los centros educativos con presencia en

2 RÖSSLER, *Los paisajes culturales...*; MITCHELL, RÖSSLER, y TRICAUD, *World Heritage Cultural Landscapes...*

3 DOMINGO, FONTAL MERILLAS, y BALLESTEROS, *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*.

4 VV.AA., *Plan de Gestión del Paisaje...*

5 VV.AA., *Plan de Gestión del Paisaje...*, VIII.

Aranjuez. Se observó la ausencia de coordinación entre instituciones y la neutralización de la iniciativa municipal, que quedó delegada en la Fundación Paisaje Cultural, cuyos esfuerzos se centraron en el ámbito de organismos como la OCPM o la Alianza de Paisajes Culturales de Aranjuez; siendo menor la conexión con instituciones como la Consejería de Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de Madrid, o las universidades con campus o aulario en Aranjuez: la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad Nacional de Educación a Distancia⁶.

1.2 Actualización estructural, normativa y conceptual 2021

La necesaria revisión de los contenidos del plan de gestión de Aranjuez se traduce en tres acciones en materia de educación⁷. La primera es la restitución de la estructura del plan en las tres líneas estratégicas de la fase 2011-2015, así como del destacado lugar que la educación ocupa en ellas⁸. Esta tarea no afecta a contenidos, únicamente a la fundamental sistematización del plan de gestión en su versión de 2018. La segunda de las acciones aplica a la imprescindible actualización normativa y consideración de los nuevos instrumentos de gestión surgidos en este tiempo. La tercera, en estrecha relación con la anterior, supone la actualización de conceptos y terminología, que permita traducir ciertas nomenclaturas utilizadas en 2011 a las empleadas en los documentos nacionales y autonómicos redactados con posterioridad.



Imagen 1. Aranjuez. Río Tajo y jardines. 2021. M. Merlos.

6 RENTERO SÁNCHEZ, *Paisaje Cultural de Aranjuez...*, p. 34.

7 Tarea encomendada a la autora de estas líneas en calidad de responsable técnico de Patrimonio Histórico del Ayuntamiento de Aranjuez.

8 MERLOS ROMERO, "Gestión del Paisaje Cultural...". Las líneas estratégicas del plan de gestión del periodo 2011-2015 quedaron desdibujadas en la versión 2015-2018, y afectó a los contenidos en materia de conocimiento e información. Ahora mismo se está procediendo tanto a actualizar y revisar el último documento como a restituir la estructura de líneas estratégicas de la fase 2011-2015.

En primer lugar, se recupera el espíritu del plan en la fase 2011-2015, incorporando el programa original de educación, con cobertura para un mayor número de perfiles de destinatarios que el de 2018. La misión educadora y educativa en la estructura de 2011 del plan de gestión se desarrollaba en tres ámbitos de actuación (conocimiento, educación y sensibilización), y en el seno de una línea estratégica, dedicada a la investigación y el conocimiento, cuyo desarrollo habría de ser paralelo y estar situado al mismo nivel de las otras dos líneas estratégicas, la de conservación y protección, y la de desarrollo sostenible⁹. La intención fue no sólo aglutinar e integrar bajo un único paraguas acciones habitualmente dispersas en las políticas vigentes sobre patrimonio, sino también facilitar su abordaje con congruencia y coherencia, y rescatarlas de una posición secundaria y un tratamiento difuminado, para dar respuesta a algunas consideraciones, como las del Convenio Europeo del Paisaje, sobre la importancia de la toma de medidas nacionales para la sensibilización, la formación y la educación en patrimonio (art. 6), y en sintonía con el mismo *Manual para la conservación y gestión de los paisajes culturales* del Centro de Patrimonio Mundial¹⁰.

Por otra parte —dentro de esta línea estratégica de investigación e información—, conocimiento, sensibilización y educación en el bien, habrían de abordarse como un programa en estrecha relación con otros dos: el de documentación e investigación, y el de comunicación, divulgación y participación del bien¹¹. Resultaba evidente que la recuperación de este planteamiento de educación en patrimonio cultural exigía el afianzamiento de la colaboración entre gestores y educadores, así como la presencia de los recursos educativos sobre patrimonio en otros campos, además de los currículos escolares.

En segundo lugar, respecto de la nueva normativa, y de los instrumentos de gestión de la educación en patrimonio creados en la última década, se procede a la incorporación de los mismos. A nivel estatal, se sitúa el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEP), aprobado en 2013 por el Consejo de Patrimonio Histórico, órgano de coordinación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (administración estatal) y las Comunidades y Ciudades Autónomas en esta materia (administración regional), con los objetivos de investigación en materia de educación patrimonial, innovación en didáctica del patrimonio cultural, comunicación entre gestores culturales y educadores, y capacitación de ambos perfiles profesionales en la transmisión de los valores del patrimonio¹².

9 MERLOS ROMERO, “Conocer el Paisaje Cultural...”.

10 MITCHELL, RÖSSLER, y TRICAUD, *World Heritage Cultural Landscapes...*

11 MERLOS ROMERO, “Conocer el Paisaje Cultural...”.

12 DOMINGO, FONTAL MERILLAS, y BALLESTEROS, *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*.

Recientemente, en 2019, se ha creado el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), en el seno del Ministerio de Ciencia e Innovación¹³.

En el ámbito autonómico (o regional), el pionero fue el Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid, aprobado en 2018, en congruencia con el plan nacional citado, en respuesta a la necesaria estructuración de las acciones y programas ya emprendidos por la Consejería de Patrimonio Cultural¹⁴.

En tercer lugar, sobre las adaptaciones terminológicas, el mayor cambio afecta a la clasificación de las vías de educación. De este modo, las definiciones originales de educación en las aulas y fuera de las aulas, utilizadas en 2011, han llevado a desdoblarse la segunda y adoptar la estructura del Plan Nacional de 2013: educación formal, no formal e informal. Por otra parte, se ha considerado la sustitución del concepto de multidisciplinariedad por el de interdisciplinariedad, que amplía el abordaje del conocimiento del patrimonio desde distintas disciplinas, a la conexión entre ellas, y neutraliza el efecto de enfoques paralelos pero independientes.

Estos nuevos documentos, e instituciones, han confirmado la vigencia de los contenidos elaborados para Aranjuez entre 2011 y 2015, en el seno de la institución municipal y del área de Patrimonio Histórico, especialmente en sus aspectos esenciales: creación de contenidos, interdisciplinariedad, sensibilización, establecimiento de vínculos entre ciudadanos y bienes patrimoniales, fomento del sentimiento de pertenencia, puesta en valor del patrimonio como riqueza cultural, y mejora del bienestar y de la calidad de vida. Se subraya así la definición de patrimonio como recurso educativo y fuente primaria para la enseñanza.

Por otro lado, respecto de algunas necesidades que se demandaban y que requerían del concurso de otras instituciones, por quedar fuera del ámbito de las competencias municipales, se ha encontrado respuesta, en los citados planes nacional y regional, especialmente en lo relativo a la formación de docentes e investigadores, gestores y agentes culturales en educación patrimonial, y a la coordinación y comunicación de estos perfiles entre sí, y con las instituciones y administraciones.

No obstante, queda por desarrollar y aplicar el monitoreo de las acciones, previsto en el plan de gestión (seguimiento, indicadores, periodización, evaluación). El principal obstáculo es la canalización de la información de las distintas instituciones que convergen en materia de educación, cada una con sus parámetros normalizados, pero también propios. Se hace necesaria la creación del organismo de coordinación a tal efecto, y el asesoramiento del observatorio nacional, creado en 2019.

13 OEPE, *Observatorio de educación...*

14 COMUNIDAD DE MADRID, *Plan de Educación...*

2 La consolidación de la **metodología** para un programa de **conocimiento, educación y sensibilización**

El programa, con la consideración no sólo de las normas, sino también de los planes, programas, y proyectos que a partir de 1994 emanan desde la UNESCO, la Unión Europea, y el Estado español, se sustenta en una secuencia que tiene su punto de partida en la construcción de un mensaje adaptado a la condición de paisaje cultural de Aranjuez para, a través de la elaboración de contenidos y didácticas, por parte de profesionales (investigadores, expertos en didáctica, profesores, gestores), llegar al ciudadano, teniendo en cuenta su perfil o contexto social (edad, nivel educativo, discapacidades).

Así se estableció —sobre la base de la colaboración entre instituciones titulares o gestoras del bien, instituciones educativas y culturales, actores y agentes— la ruta siguiente:



118

En primer lugar, la construcción del mensaje fue asumida por la institución municipal con el concurso de investigadores científicos y académicos, de diversas disciplinas (en el caso de Aranjuez historia, arte, arquitectura, medioambiente, botánica, etc.), sobre todo, investigadores del patrimonio cultural, con una visión plural de todas sus expresiones y manifestaciones, tangibles e intangibles. Se hacía necesario conceptualizar, saber qué significa patrimonio mundial, paisaje cultural, y paisaje cultural de Aranjuez. Este proceso quedó consolidado en 2014.

A partir del mensaje, se fueron elaborando contenidos y diseñando didácticas. En esta actividad, sin término, resulta fundamental el papel de los docentes y educadores que deben especializarse, tanto en los contenidos patrimoniales como en aspectos teóricos y metodológicos de la educación patrimonial, a fin de integrar aquellos contenidos en sus programas educativos.

A los transmisores del conocimiento, docentes, educadores y gestores (profesionales del turismo, empleados de la administración, voluntariado), les corresponde la adaptación de los contenidos y la elección de los recursos existentes: aulas y/o nuevas tecnologías, sin olvidar el tradicio-

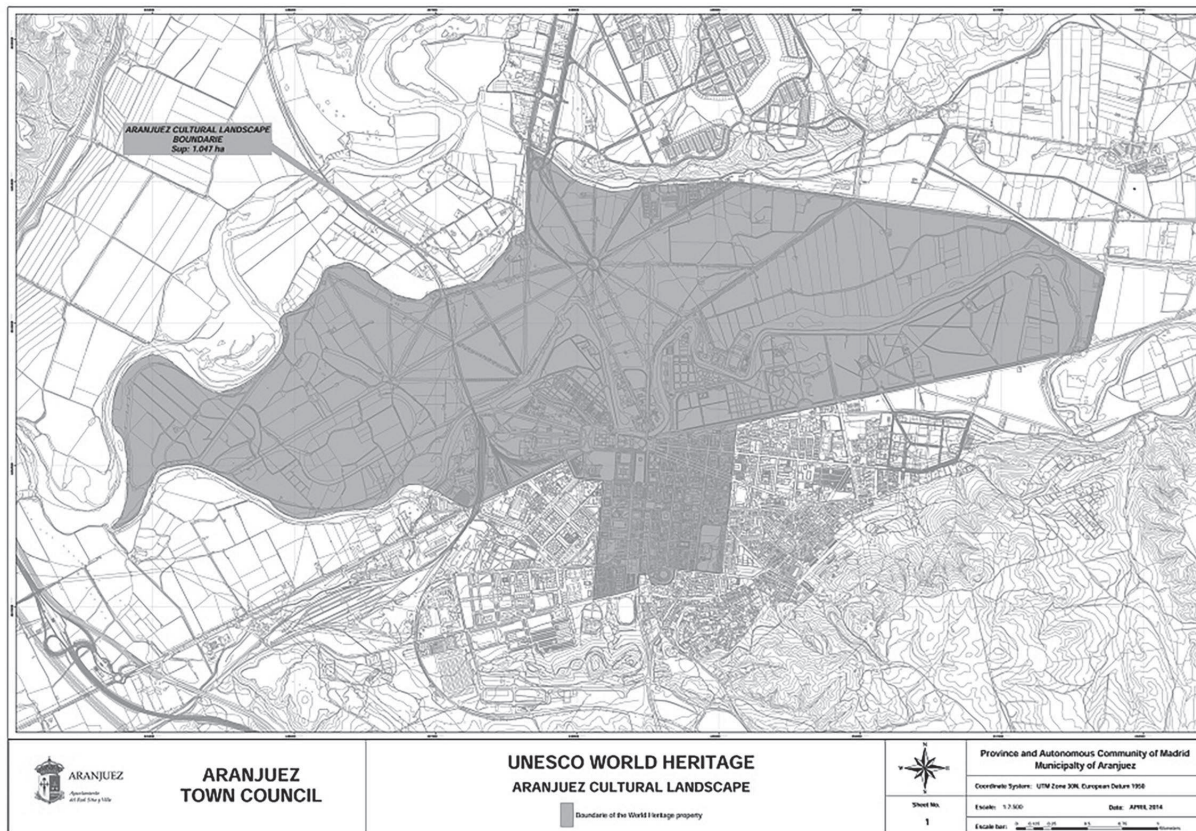


Imagen 2. Paisaje Cultural de Aranjuez. Delimitación de la zona declarada Patrimonio Mundial. 2014. Ayuntamiento de Aranjuez.

nal, y efectivo, método de la visita, y el viaje para el conocimiento *in situ* del bien, que en España tiene su punto de partida en la Institución Libre de Enseñanza a fines del siglo XIX.

El ciudadano es el receptor final del mensaje, pero también un emisor particular, que bien informado puede difundir, de modo informal, sus conocimientos en ámbitos de reducida escala, pero también mediante recursos como las redes sociales, en espacios más amplios. Como ciudadano se entiende la población local y foránea, de toda condición social, económica y cultural.

2.1 El mensaje: el paisaje cultural de Aranjuez

El punto de partida se sitúa en la conceptualización y definición del concepto de paisaje cultural de Aranjuez, imprescindible para la elaboración de un mensaje, y, sobre el mismo, el diseño de los contenidos curriculares.

Se entiende así que la definición del paisaje cultural de Aranjuez, y la descripción de sus elementos, debe presidir la forma en que se comunica el bien. En su momento se procedió a una toma de datos no sólo sobre el grupo de población escolarizada, también sobre ciudadanos, vecinos y foráneos, así como las administraciones y los agentes implicados, encaminada a conocer el nivel de asimilación y comprensión del concepto de paisaje cultural, y del significado de la inscripción de Aranjuez en la Lista de Patrimonio Mundial. Se detectó:

- Un alto sentido de pertenencia de la población autóctona, pero sin implicación: se comenzaba a entender el concepto de patrimonio mundial (aunque prevalece la denominación Patrimonio de la Humanidad), pero no el de paisaje cultural de Aranjuez.
- Ausencia de una formulación correcta fuera del ámbito académico y científico del concepto de paisaje cultural de Aranjuez.
- La reducción de la imagen de Aranjuez al tándem tópico palacio-jardines, con una actitud de respeto y lejanía al monumento, no tanto a las zonas verdes.
- Ausencia de consideración y valoración de los bienes patrimoniales de uso cotidiano (urbanos, arquitectura de servicios).
- Conocimiento fragmentario de los elementos integrantes del paisaje cultural de Aranjuez.
- Desconocimiento del valor patrimonial de bienes intangibles (como las fiestas locales o la tradición hortícola).
- Indefinición de las particularidades de Aranjuez respecto del concepto general de paisaje cultural.
- Orientación excesivamente arquitectónica y paisajista en detrimento de otras dimensiones culturales y naturales del bien.

La ausencia de mensaje único se mezclaba con una tendencia a diversificar (varios centros de interpretación, descontextualización de hitos patrimoniales), y con el riesgo de lanzar un mensaje fragmentario y desdibujado. Por sectores, se detectó un mayor desconocimiento en el ámbito de las administraciones, de la ciudadanía, y de los agentes socioeconómicos (asociaciones, turismo, hostelería). El mayor conocimiento se concentraba en el ámbito educativo.

El mensaje se construyó sobre tres pilares: los valores del patrimonio y el significado de paisaje cultural; la excepcionalidad de Aranjuez; y la universalidad de Aranjuez. Se trataba de lanzar un mensaje coherente y sistematizado, bajo un único concepto, donde se integran todos los elementos y las manifestaciones del bien. Este mensaje vigente entiende a Aranjuez como un paisaje cultural, una tipología patrimonial compleja (frente a los sitios o los monumentos), con una dimensión tangible e intangible. Así, el paisaje cultural de Aranjuez está integrado por un territorio (el área protegida es de 2.047,56 ha) articulado sobre los ríos Tajo y Jarama, y sus sotos, con tres zonas históricas interconectadas: el núcleo del palacio y los jardines, las calles arboladas y huertas, y la ciudad. A estos elementos identificativos se une la misión de Aranjuez como lugar de recreación e inspiración artística, y su dimensión lúdica, productiva, y científica, desde su origen en el siglo XVI¹⁵.

Progresivamente, con el apoyo de diversas publicaciones, orientadas a esta conceptualización integral del paisaje cultural de Aranjuez desde hace veinte años¹⁶, se han ido superando los discursos reduccionistas o fragmentarios, sobre las tradicionales categorías estanco patrimoniales. Ha sido decisiva la integración y la armonización de los múltiples enfoques disciplinares en la definición del paisaje cultural de Aranjuez; lo cual encaja con los acertados términos de interpatrimonios e interterritorios, definidos por Olaia Fontal Merillas como respuesta a la necesidad de integrar respectivamente patrimonios y contextos¹⁷.

2.2 Los contenidos y sus transmisores.

Sobre el mensaje, los contenidos han de elaborarse desde la profesionalidad y el rigor, articulados desde la disciplina didáctica para su utilización correcta. Los contenidos deben ir de la mano de metodología, la experiencia y la aplicación práctica. Es en este punto donde se hace imprescindible la conjugación de los ámbitos profesionales académico, técnico y docente. Resultan esenciales los programas de formación en patrimonio y didáctica para docentes, gestores, agentes culturales e investigadores, trazados en los planes nacional y regional.

15 MERLOS ROMERO, *Aranjuez, paisaje cultural Patrimonio...*

16 MERLOS ROMERO, *Aranjuez, paisaje cultural Patrimonio...*; LUENGO, *Utopía y realidad...*; MERLOS ROMERO, "Hacia una visión integral..."

17 FONTAL MERILLAS, "Estirando hasta dar la vuelta...", pp. 9-12.

Uno de los perfiles sensibles detectados es el del amateur, quien muestra, desde un grande y marcado sentido de pertenencia hasta una actitud proactiva hacia el conocimiento de Aranjuez. Una tradición a la que hay que dar cabida, y canalizar para lograr discursos de calidad. Su función, como receptores del conocimiento familiar, local, de la memoria oral, no puede ser ignorada. Respecto de este grupo, se ha observado un incremento de perfiles, con una visión amplia y renovada del patrimonio, paralelo a la disminución de casos aislados de transmisores de contenidos patrimoniales decimonónicos, y, por tanto, caducos.

Es fundamental para los docentes, y demás transmisores de contenidos, no sólo adquirir conocimientos, sino también conocer el procedimiento para transmitir otras dimensiones patrimoniales que alcanzan el ámbito de los sentidos y los sentimientos, esenciales para la concienciación y sensibilización ciudadanas, también para fomentar el sentido de pertenencia y la capacidad de reflexión, análisis e interpretación en los individuos. Gestores y educadores no sólo han de transmitir información, también educar la mirada y enseñar a aprender, de ahí que la actitud que se ha de conseguir del receptor o educando sea activa. En última instancia, se pretende que la educación sea una herramienta para la gestión del patrimonio, en la medida en que sólo desde el conocimiento del patrimonio éste se preserva, se respeta, se valora, se disfruta y se comparte.

Del mismo modo, ha de considerarse la adaptación de los materiales educativos a todos los ámbitos y grupos sociales, económicos y culturales de la población. No ha de eludirse que la experiencia del patrimonio no siempre surge en el aula, sino en los mismos entornos locales patrimoniales donde crece y vive el ciudadano, la familia, el barrio, la ciudad, la comarca. Este proceso, en lugares patrimonio mundial, es el que se sintetiza en la expresión proverbial “de lo local a lo universal”. Descendiendo al caso de Aranjuez, ha de añadirse la singularidad ya referida de la tipología de paisaje cultural. Una serie de aspectos se sitúan en la base de su concepto: la extensión del valor patrimonial a los espacios naturales, al igual que la consideración del patrimonio como un elemento vivo y dinámico, resultado de un proceso histórico, soportado en un territorio, conformado y transformado por la acción humana.

3 Los ámbitos educativos

Las precisiones del plan estatal español, Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEP, 2013), así como del plan regional Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid (PEPCM, 2018), invitan a la sistematización de los ámbitos en los que se han de desarrollar proyectos y programas educativos en educación formal, educación no formal y educación informal (estas dos últimas por implicación de otras entidades no educativas). Es en estos espacios, tanto nacionales como internacio-

nales, donde ha de fomentarse el conocimiento de Aranjuez, desde el concepto integral de paisaje cultural como de alguna de sus formas de expresión tangibles e intangibles. Es innegable que pese a la evidente conexión ciudadanía-patrimonio a través de la educación, aún resulta relativamente reciente la ampliación del espectro del destinatario a niveles de enseñanza obligatoria (infantil, primaria) y a espacios no regulados oficialmente, donde predomina un público adulto.

La educación formal emana del marco jurídico educativo y de las instituciones con competencias en educación, en el contexto de las enseñanzas regladas y, desde el nivel infantil hasta el universitario, incluida la formación profesional. Respecto de Aranjuez, estas competencias corresponden al ámbito regional de la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid, con independencia de que el Plan de Educación Patrimonial nazca en la Consejería de Cultura y la Dirección General de Patrimonio Cultural. Parte de los estudios universitarios impartidos en Aranjuez están relacionados con el uso sostenible del bien patrimonial y el desarrollo económico basado en su valor histórico y cultural¹⁸, tal es el caso de los grados de bellas artes, paisajismo, y turismo de la Universidad Rey Juan Carlos, con campus en la ciudad. Aranjuez, como paisaje cultural, ha estado, desde fines de 2013, presente en los contenidos de titulaciones propias y cursos de acceso abierto (MOOC) de la Universidad Rey Juan Carlos y de la UNED; del mismo modo, en seminarios sobre patrimonio histórico y cultural, y conocimiento del paisaje de universidades como la de Castilla-La Mancha, Autónoma de Madrid, y en proyectos de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Actualmente existe una intensa actividad de colaboración del ayuntamiento de Aranjuez con las instituciones universitarias, incluidos proyectos de investigación I+D e I+D+I.

La educación no formal engloba las acciones acometidas en el marco del ejercicio de administraciones e instituciones de competencias culturales patrimoniales, como archivos, bibliotecas, museos, asociaciones y centros de animación sociocultural, y universidades populares municipales. En este ámbito, se han de incluir los programas de formación continua y cursos de reciclaje de los trabajadores de las administraciones implicadas (como el personal del Ayuntamiento de Aranjuez) en su servicio cotidiano a los ciudadanos. A este grupo pertenecen las acciones de instituciones como Patrimonio Nacional (programa educativo), las colaboraciones con la Fundación Paisaje Cultural, y la presencia en foros internacionales como la Organización de Ciudades Patrimonio Mundial (OCPM).



Imagen 3. Aranjuez. Sede de la Universidad Rey Juan Carlos. 2015. Antiguo Cuartel de Pavía. M. Merlos.

La educación informal es el ámbito más complejo, tanto por su amplio abanico, desde empresas gestoras y medios de comunicación hasta ciudadanos a título individual, como por su propia definición, que no garantiza el desarrollo de contenidos de calidad. Destacan los guías turísticos, grupo profesional en el que se ha producido una renovación importante de contenidos en calidad y cantidad, al ampliar al visitante el tradicional discurso palacio y jardín, hacia otros elementos del paisaje cultural como la ciudad, la zona de calles arboladas y huertas, o la tradición inmaterial festiva y gastronómica.

4 Conclusiones

Desde fechas muy tempranas, la educación se ha considerado esencial en la gestión del paisaje cultural de Aranjuez, si bien su posición en el plan director ha variado con el tiempo. Quedó sistematizada como parte de la línea estratégica de conocimiento e información, en su periodo 2011-2015, desdibujándose su posición en la versión de 2018, para ser restituida al organigrama en la revisión iniciada en 2021.

A nivel metodológico, en el periodo 2011-2015 se consolidó la conceptualización integral del paisaje cultural de Aranjuez, con independencia del calado del mensaje, mayor en el ámbito académico y educativo, en una escala media entre la ciudadanía. No obstante, en este sentido, y en todos los niveles administrativos (estatal, autonómico, municipal), se han llevado a cabo acciones de gran relevancia, especialmente en la elaboración y transmisión de contenidos en el marco de la educación formal y no formal, asumidas por un significativo abanico de instituciones. Del mismo modo, parte de estas acciones se ejecutan en el seno de instituciones internacionales. Se ha observado el desarrollo del abordaje interdisciplinar en la investigación, y consecuentemente en la educación,

así como la contextualización de los valores y tradiciones locales en la dimensión universal que confiere a Aranjuez su reconocimiento como Patrimonio Mundial.

Queda, en última instancia, consolidada y reconocida la imprescindible vía que lleva de la investigación al conocimiento, del conocimiento a la educación, de la educación al enriquecimiento intelectual, sensorial y emotivo del individuo, y a su integración en la sociedad desde el sentido de pertenencia a través del patrimonio cultural heredado. Pero también se hace evidente la relevancia y repercusión de la correcta educación patrimonial en la riqueza económica del mismo lugar, a la hora de renovar la oferta del destino y ofrecer al visitante una visión panorámica, más amplia y diversa, alejada de los tópicos, y construida en la singular tipología patrimonial del paisaje cultural.

Bibliografía

ARRABALES FERNÁNDEZ, Cristina; y Pablo **MOLINA RECIO**

“El valor educacional e histórico-cultural del real sitio y villa de Aranjuez”, grado en Formación de Profesorado y Educación, trabajo de curso, Itinerarios didácticos por el patrimonio cultural de la Comunidad de Madrid, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2021.

CEP

Convenio Europeo del Paisaje (2000) **BOE** de 5 de febrero de 2008, pp. 6259 y ss. [www.mma.es/portal/secciones/desarrollo_territorial/paisaje_dt/convenio_paisaje]. Consultado el 16 de marzo de 2020.

COMUNIDAD DE MADRID

Plan de Educación Patrimonial de la Comunidad de Madrid, 2018. [<https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/plan-educacion-patrimonial-comunidad-madrid>]. Consultado el 15 de febrero de 2020.

DOMINGO, María; **FONTAL MERILLAS**, Olaia; y Paloma **BALLESTEROS**

Plan Nacional de Educación y Patrimonio, Madrid: MECD, Secretaría de Estado de Cultura, 2013.

FONTAL MERILLAS, Olaia

La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet, Gijón, Trea, 2003.

-; “Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio”, en **FONTAL MERILLAS**, Olaia (coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, Gijón, Trea, 2013, pp. 9-12.

-; “Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década”, en *Estudios Pedagógicos*, XLII: 2 (2016), pp. 415-436.

FONTAL MERILLAS, Olaia, (coord.)

Cómo educar en el Patrimonio. Guía Práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial, Madrid, Comunidad de Madrid, 2020.

FOWLER, P. J.

World Heritage Cultural Landscape, 1992-2002, World Heritage Papers 6. París, UNESCO World Heritage Center, 2003.

LÓPEZ MEDINA, José Antonio

Aranjuez en la historia de España para jóvenes curiosos; Editorial Verbum. 2020.

LUENGO, Ana

Aranjuez, Utopía y realidad: la construcción de un paisaje, Madrid, CSIC-Doce Calles, 2008.

MERLOS ROMERO, Magdalena

Aranjuez, paisaje cultural Patrimonio de la Humanidad, Madrid-Barcelona, Lunweg, 2001.

-, *Aranjuez: arquitectura y urbanismo en el paisaje*. Series Itinerarios artísticos, Madrid, Comunidad de Madrid, 2003.

-, "La educación en la gestión del Patrimonio (comunicación, sensibilización, difusión): El paisaje cultural de Aranjuez", en *Actas de las Jornadas El Patrimonio como recurso didáctico, Proyecto Europeo Comenius Regio Our heritage, learning from our community to universality*", Aranjuez, Ayuntamiento de Aranjuez, 2012.

-, "Paisaje Cultural de Aranjuez: parámetros para un plan de gestión", en *América Patrimonio*, 5 (2013), pp. 24-39.

-, "La información en la gestión del patrimonio histórico: el paisaje cultural de Aranjuez", en *Boletín de ANABAD*, 64:1 (2014), 24 pp.

-, "Hacia una visión integral de los paisajes culturales: identidad e imagen de Aranjuez", en *Paisajes culturales y patrimonio mundial. Actas del ciclo de seminarios Aranjuez, Las Médulas, La Alhambra de Granada y Generalife*. 2013-2014 [seminario Aranjuez], Aranjuez, Ayuntamiento, de Aranjuez, 2014, 36 pp.

-, "Gestión del Paisaje Cultural de Aranjuez estrategias, programas y el ejemplo de una acción", en *Paisajes culturales y patrimonio mundial. Actas del ciclo de seminarios Aranjuez, Las Médulas, La Alhambra de Granada y Generalife*. 2013-2014 [seminario Las Médulas,], Aranjuez Ayuntamiento de Aranjuez, 2014, 23 pp.

-, "Conocer el Paisaje Cultural de Aranjuez: estrategia de información y conocimiento", en *Paisajes culturales y patrimonio mundial. Actas del ciclo de seminarios Aranjuez, Las Médulas, La Alhambra de Granada y Generalife*. 2013-2014. [seminario La Alhambra de Granada y Generalife], Aranjuez, Ayuntamiento de Aranjuez, 2014, 17 pp.

MERLOS ROMERO, Magdalena; y Victoria **SOTO CABA**

“Identificar y enseñar los paisajes culturales en la universidad: El Diploma de Especialización en Gestión y Conservación del Patrimonio Cultural (UNED-IPCE)”, en *XXXV Reunión de asociaciones para la defensa del patrimonio cultural y natural. Educación, identificación y participación: vitales para el patrimonio*, 7, 8 y 9 de octubre de 2016 Morella (Castellón) y Ulldecona (Tarragona), Hispania Nostra, 2016. [<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:409-Vsoto-5005>]. Consultado el 20 de marzo de 2021.

MITCHELL, N.; **RÖSSLER**, M; y P. M. **TRICAUD**

World Heritage Cultural Landscapes. A Handbook for Conservation and Management, UNESCO, 2009. World Heritage Series, 26. WHC 2009-2010. [<http://whc.unesco.org/en/series/26>]. Consultado el 16 de marzo de 2020.

MONTEMAYOR RUIZ, Susana

Aranjuez: la literatura de sus jardines. Series Itinerarios literarios, Madrid, Comunidad de Madrid, 2003.

OEPE

Observatorio de educación patrimonial en España [<http://www.oepe.es/>]. Consultado el 21 de marzo de 2021.

PAJARÍN DOMÍNGUEZ, Jorge

“Los Sitios Reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC”, en *Estudios Pedagógicos*, XLII: 2 (2016), pp. 415-436.

RENTERO SÁNCHEZ, Margarita

Paisaje Cultural de Aranjuez: balance de una mayoría de edad (2001-2019), grado en Geografía e Historia, trabajo fin de grado, UNED, 2020.

RÖSSLER, Mechtild

Los paisajes culturales y la convención del patrimonio mundial cultural y natural: resultados de reuniones temáticas previas, París, World Heritage Center, UNESCO, 2000.

RÖSSLER, Mechtild; y Ana **LUENGO AÑÓN**

World Heritage Cultural Landscapes, París, World Heritage Center, UNESCO, 2012.

SANTA-CECILIA MATEOS, Fernando Javier

“Los sitios reales. patrimonio y recurso educativo en las aulas”, en *Revista de Didácticas Específicas*, 17 (2017), pp. 39-56.

UNESCO

Expediente de inscripción de Aranjuez en la Lista de Patrimonio Mundial (2000-2001). [<http://whc.unesco.org/en/list/1044>]. Consultado el 16 de marzo de 2021.

-, *Report of the 25th session of the Committee 11-16 dic 2001 Helsinki (WHC-01/CONF.208/24)* [<http://whc.unesco.org/archive/repcom01.htm#1044>]. Consultado el 16 de marzo de 2021.

VV.AA.

Plan de Gestión del Paisaje Cultural de Aranjuez, Aranjuez, Ayuntamiento-Fundación Paisaje Cultural de Aranjuez, 2018. (Inédito)

A detailed historical map of Portugal and its neighboring regions, including Galicia, Castile, and Lusitania. The map features a grid of latitude and longitude lines, numerous place names, and geographical features like rivers and coastlines. The text is in Latin.

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM SÍTIOS
HISTÓRICOS: UM ESTUDO EM GUIMARÃES
(PORTUGAL)**

Helena PINTO

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM SÍTIOS HISTÓRICOS: UM ESTUDO EM GUIMARÃES (PORTUGAL)

Helena PINTO

A mudança faz parte da história dos homens, dos países, das cidades, dos edifícios e dos objetos. Diferentes lugares, urbanos ou rurais, industriais ou agrícolas, revelam marcas da atividade humana no passado, coexistindo, por vezes, diversas estruturas em uso, embora com funções diferentes das que tiveram originalmente. Por outro lado, nem sempre há consenso sobre se deveriam separar-se estruturas que tiveram uso simultâneo, como as ruínas de um castelo, um centro histórico e os arrabaldes, ou se esse contraste poderia ser devidamente explorado, elucidando sobre as alterações verificadas ao longo do tempo. Sem esquecer a toponímia, crucial para a compreensão dos espaços urbanos, sobretudo quando não há vestígios materiais visíveis.

Nos últimos anos, temos assistido a um crescente interesse pela identificação, preservação e divulgação do património. Esse interesse, centrado inicialmente nos monumentos de maior significado histórico, alargou-se posteriormente aos centros históricos e, mais recentemente, iniciou abordagens ambientalistas e ecologistas, tentando contrariar as agressões provocadas pelas rápidas mudanças urbanísticas e pelas massivas alterações das paisagens. O progressivo reconhecimento da historicidade do património pode constatar-se nas políticas de reabilitação e renovação dos centros urbanos, que procuram ir além da noção de monumento histórico, revelando uma consciência de que a proteção do património deve conceber-se como um projeto urbano na sua totalidade. Essa seria a evolução desde a Carta de Atenas, em 1931, à Carta de Veneza, em 1964: enquanto a primeira se ocupou apenas dos monumentos de grande envergadura, ignorando os restantes (embora tenha lançado os primeiros princípios que vão estar na base da conservação e restauro dos monumentos), a segunda alargou consideravelmente o seu âmbito de atenção, tendo em conta a conservação e restauro de sítios e monumentos, utilizando uma definição mais ampla de monumento histórico, compreendendo a criação arquitetónica isolada assim como o conjunto urbano ou rural que seja testemunho de uma civilização particular, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico. Refere-se não só às grandes criações como também às obras modestas que adquiriram com o tempo uma significação cultural.

Em relação às cidades históricas, os *Princípios de La Valletta para a Salvaguarda e Gestão de Cidades e Conjuntos Urbanos Históricos*, definem da seguinte forma os seus elementos constitutivos:

As cidades e áreas urbanas históricas são compostas por elementos tangíveis e intangíveis. Os elementos tangíveis incluem, para além da estrutura urbana, elementos arquitetónicos, paisagens dentro e na envolvente da cidade, vestígios arqueológicos, panoramas, linhas de horizonte, corredores visuais e locais de referência. Os elementos intangíveis incluem atividades, funções simbólicas e históricas, práticas culturais, tradições, memórias e referências culturais que constituem a substância do seu valor histórico. As cidades e áreas urbanas históricas são estruturas espaciais que expressam a evolução de uma sociedade e da sua identidade cultural¹.

Nas últimas décadas, o património tornou-se assunto dominante na vida cultural e nas políticas públicas. As Jornadas do Património, iniciadas em França, em 1983, difundiram-se pelo mundo e hoje, particularmente em função das iniciativas e convenções da UNESCO, assiste-se à universalização do património.

O alargamento da noção de Património, nas suas vertentes tipológica, cronológica e geográfica, cria, inevitavelmente, condições para o crescimento do seu público, resultado, segundo Françoise Choay, do “projeto de democratização do saber, herdado do Iluminismo e reanimado pela vontade moderna de erradicar as diferenças e os privilégios do usufruto dos valores intelectuais e artísticos, a par do desenvolvimento da sociedade de lazer e do turismo cultural”². No entanto, é preciso que essa atividade não afete negativamente as estruturas que lhe dão sentido, nem a comunidade com a qual se identifica. É fundamental, por isso, o respeito pela identidade de cada cultura, num desenvolvimento harmónico entre a crescente procura de lazer e o uso dos recursos patrimoniais.

1 Educar através do **Património** em sítios **históricos**

O património tem uma história, é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário. Assim, se o património cultural é encarado como herança do passado, é também “reflexo e expressão dos seus valores, crenças, saberes e tradições em permanente evolução. Inclui todos os aspetos do meio ambiente resultantes da interação entre as pessoas e os lugares, através do tempo”, como se afirma no Artigo 2.º da Convenção de Faro, em 2005³.

Diversos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, nomeadamente a obra de Lowenthal⁴, salientam que aquilo a que chamamos Património é uma reconstrução do passado na sociedade presente, no sentido de se entender, de forma empática, valores e identidades que ligam o passado e o presente.

1 ICOMOS, *Princípios de La Valletta...*, p. 2.

2 CHOAY, *A Alegoria...*, p. 184.

3 COUNCIL OF EUROPE, “Council of Europe Framework Convention...”.

4 LOWENTHAL, *The past is...*

Quando falamos de identidade dos indivíduos e grupos, referimo-nos às propriedades que os tornam diferentes dos outros num quadro de referências concreto. Identidade ou semelhança e diferença ou alteridade implicam-se mutuamente. Assim, a noção de identidade, aqui vista no sentido plural, de identidade social, não pode ser abordada sem se atender à sua relação com o conceito de 'alteridade', no sentido em que se valoriza a capacidade de aceitação do outro, do diferente, permitindo compreender a dinâmica e a complexidade das relações sociais no respetivo contexto.

A identidade é um valor inseparável do património, pois este é, antes de mais, considerado como o que nos é intimamente significativo. Todavia, as sociedades contemporâneas alargaram de tal forma o conceito de património – material e imaterial, cultural e natural, histórico, arqueológico, artístico, genético– que este parece referir-se, muitas vezes, a formas de expressão de identidades e de memórias coletivas centradas na continuidade. Das formas como o património se relaciona com a memória e a história depende, em grande parte, uma perspectiva mais fechada, exclusivista e monumentalista ou mais aberta, inclusiva e historicizada dessa relação⁵. Mas não podemos evitar refazer o passado, pois “só alterando e acrescentando àquilo que se preserva, se poderá manter real, vivo e compreensível o nosso património”⁶.

No centro histórico de Guimarães –cidade do norte de Portugal– além do Castelo e do Paço dos Duques de Bragança, há um vasto e diversificado património que ultrapassa a dimensão histórico-arquitetónica, e cuja preservação e enquadramento no tecido urbano e social é importante assegurar. A classificação como Património Cultural da Humanidade, em 2001, associou-lhe uma dimensão universalizante, mas pretender simbolizar uma cultura que se universaliza a partir de fragmentos patrimoniais específicos, pode descurar modos de vida e expressões culturais locais cuja historicidade, interpretada de forma apropriada⁷, poderia ser um contributo para a compreensão do passado percecionado através dos seus vestígios e do presente experienciado.

Percorrer a toponímia, por exemplo, permite, não só reencontrar as atividades quotidianas, mas também o dinamismo económico, social e cultural das comunidades. Os topónimos, sobretudo os medievais, traduziam a maneira como os diferentes grupos se apropriavam do espaço urbano. Muitas designações toponímicas revelam que grande parte da população urbana se ocupava de atividades artesanais, realizadas, na maior parte dos casos, na casa onde vivia e que assumia não só a função de oficina, mas também de venda, pois o artesão expunha, em tabuleiros lançados sobre a rua, os seus produtos. Seria o que se verificava em Guimarães

5 PINTO, *Educação histórica e patrimonial...*, p. 27.

6 LOWENTHAL, *The past is...*, p. 411.

7 PINTO, *Educação histórica e patrimonial...*

na rua *Sapateira*. Os ofícios do ferro originaram topónimos como as ruas *Forja*, *Ferreira ou Ferraria*, e *da Caldeira*, em Guimarães. A toponímia permite-nos ordenar os espaços comerciais através da diversidade com que os qualifica, assinalando diferentes volumes de negócio e a especialização de certas áreas⁸, e os contrastes permitem desenhar a sociologia das ruas. Nos arrabaldes, a rua de *Couros* era um local onde se concentravam os que se dedicavam à curtimenta das peles, trabalho que, pelo odor, não era tolerado no interior do espaço amuralhado. O tratamento das peles constituiu a marca da identidade deste arrabalde, onde ainda permanece a denominação toponímica da *Rua de Couros*, embora muitos vestígios dessa intensa atividade artesanal tenham desaparecido. Foi neste arrabalde que se registou o maior incremento industrial, sobretudo ao longo do século XIX, com a construção de edifícios onde os pelames de granito contrastavam com os pátios e os secadouros, estruturas de madeira com aberturas semelhantes às que caracterizam os espigueiros⁹. No Relatório da Exposição Industrial de Guimarães de 1884, a indústria de curtumes foi considerada a mais importante pelo valor da produção e pelos capitais de que dispunha. Apesar das más condições de higiene e salubridade, até meados do século XX ainda funcionavam intensamente algumas unidades industriais de curtumes na *Zona de Couros*, onde se conjugavam práticas ancestrais e alguma atualização técnica. Em 1977, este núcleo industrial foi classificado como imóvel de interesse público pela Direção-Geral do Património Cultural e atualmente está em curso um processo de candidatura ao alargamento da classificação “Património Cultural da Humanidade” pela UNESCO a esta área.

Muitas designações toponímicas perduraram nos usos e nomeações do espaço urbano, revelando informações acerca da importância e das funções de cada artéria ao longo do tempo, essenciais para a história do urbanismo, nomeadamente no caso de Guimarães, onde se realizou o estudo aqui apresentado: alguns locais como a praça e igreja de Santa Maria ou da Senhora da Oliveira (e o Museu de Alberto Sampaio, no espaço da sua antiga colegiada), a viela de S. Crispim junto à rua da Rainha D. Maria II, a rua de Egas Moniz (antiga Rua Nova do Muro) e rua de Couros –são integrados num percurso para exploração educativa de fontes patrimoniais por estudantes de várias escolas locais¹⁰.

Ao nível de educação formal, em Portugal, está presente na própria Lei de Bases do Sistema Educativo a associação do património cultural à ideia de identidade (sobretudo nacional, mas não exclusivista) e de uma consciência patrimonial, o que tem em implícito a possibilidade de uma pluralidade de enfoques ao nível das áreas curriculares dos diversos graus de ensino. No caso específico da História, os currículos incluem, ainda que nem sempre explicitamente, o contacto/estudo direto com o património histórico-cultural nacional e local.

8 ANDRADE, “Conhecer e nomear...”.

9 PINTO, “Os curtumes...”.

10 PINTO, *Educação histórica e patrimonial...*

No âmbito do construtivismo social, a linha de investigação em educação histórica, tem desenvolvido abordagens, de índole essencialmente qualitativa, que dão ênfase à natureza situada e ao contexto social da aprendizagem, salientando que se os professores não conhecerem as ideias prévias dos alunos, estes poderão apenas assimilar o que lhes for dito, nas suas preconcepções¹¹. Daí a pertinência de se propor, desde cedo, nas atividades de ensino e aprendizagem, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos, pois a pesquisa tem indicado que crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio histórico, embora a progressão cognitiva não ocorra de forma invariante, determinista e uniforme¹². Por isso, o uso de estratégias de ensino que envolvam experiências com significado para os alunos, como as visitas a museus e sítios, com questões abertas sobre evidência (de modo a diferenciarem entre saber, supor e não saber) e vocabulário selecionado com diferentes níveis de abstração é fundamental¹³.

Contudo, ainda se verifica, quer nos programas curriculares quer na prática lectiva, um enfoque em fontes escritas e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais, em contexto, não é tão frequente como seria desejável, tal como a implementação de estratégias de educação patrimonial, assistindo-se apenas ao uso ocasional de fontes primárias para estimular a curiosidade ou ilustrar casos particulares.

O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas permite algo mais do que isto. Os alunos podem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e com os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. Os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos¹⁴, a problematizar, podem conseguir um melhor desempenho quando confrontados com argumentos históricos. Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, tal como em museus ou em sítios patrimoniais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo. Esse enfoque pode estimular os alunos a aprenderem assuntos distantes no tempo, uma vez que a representação do tempo histórico parece ser mais compreensível para os jovens quando eles estão em contato direto com os vestígios do passado. Reconhecer este potencial é também desafiador para a investigação em educação patrimonial, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como se aprende em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a leitura de vestígios arqueológicos, edifícios ou objetos de museus, ou narrativas de história oral.

11 LEE, "Putting principles into practice...".

12 BARCA, "Literacia...".

13 COOPER, "O pensamento histórico...".

14 SANTACANA, "La arqueología experimental...".

Em termos metodológicos, Jesus Estepa e José Maria Cuenca¹⁵ consideram que o enfoque mais adequado para propiciar aprendizagens significativas aos estudantes é a exploração educativa do meio envolvente, partindo de problemas próximos, recolhendo informação de diversas fontes e chegando a conclusões sobre os problemas colocados inicialmente. Esta abordagem propicia a articulação de estratégias, se possível através do contacto direto com os elementos patrimoniais e a sua contextualização temporal, espacial, social e funcional, em relação com o seu valor no passado e na atualidade. Além disso, devemos estabelecer critérios básicos relativamente à inclusão do património no currículo “partindo de para quê educamos em património, que educação patrimonial devemos promover e como a desenvolvemos e a avaliamos”¹⁶.

A educação patrimonial pode ser desenvolvida com grupos de diferentes idades. No entanto, poucas escolas a incluem no seu projeto educativo e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio. Dada a transversalidade que caracteriza a educação patrimonial, e que resulta da heterogeneidade inerente ao património (desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel), parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na sala de aula e a investigação dessas atividades no âmbito educativo.

Uma abordagem local dos conteúdos históricos pode estimular os jovens a aprenderem de forma reflexiva e crítica, envolvendo-se tanto na vertente teórica como na prática, pois implica também a ligação à comunidade. É possível ensinar e aprender a partir do local para captar o quadro nacional, analisando fontes locais como microcosmos. Simultaneamente, os estudantes devem ser estimulados a pensar globalmente, de forma a alargarem os seus horizontes e a sua consciência histórica, pois disso depende também a compreensão histórica e a construção de identidades inclusivas.

Em Portugal, se o conhecimento sobre o trabalho dos alunos com fontes patrimoniais ainda é bastante limitado, é-o ainda mais no que respeita às perspetivas dos professores quanto à sua integração nas estratégias de ensino, para promover não só a compreensão do contexto histórico pelos alunos, mas também a interpretação de fontes diversificadas, encorajando-os a questionar de forma crítica as fontes e a colocar questões cada vez mais complexas¹⁷. Desta forma, os alunos poderão dar sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração.

2 Um estudo de educação patrimonial em Guimarães

É importante conhecer como o passado é experienciado e interpretado de modo a melhor compreender o presente e perspetivar o futuro. No entanto, muitos profissionais da educação nunca tiveram contato prévio (ou

15 ESTEPA y CUENCA, “La mirada de los maestros...”.

16 ESTEPA y CUENCA, “La mirada de los maestros...”, p. 53.

17 PINTO, *Educação histórica e patrimonial...*

formação específica) com metodologias de ensino nestas áreas. Seria importante que refletissem mais sobre como aprendem os alunos nas suas aulas e como se relacionam com o passado através da interpretação dos vestígios do passado¹⁸. A formação de professores das áreas das Ciências Sociais pode ser enriquecida com formação contínua no âmbito da educação patrimonial.

Partindo de uma reflexão que se fundamenta em propostas de aprendizagem situada, de cariz construtivista, apresenta-se parte de um estudo de investigação em educação patrimonial, em contexto de sítio histórico, e alguns resultados da sua aplicação.

2.1. Método do estudo

Integrando um estudo de natureza essencialmente qualitativa, realizou-se uma experiência educativa de observação e interpretação cruzada de fontes diversas, nomeadamente vestígios medievais que partilham um mesmo espaço com fontes patrimoniais do início da era industrial, em Guimarães (cidade do norte de Portugal, cujo centro histórico é Património Mundial desde 2001), na qual alunos do 7.º ano (12/13 anos) e do 10.º ano de escolaridade (15/16 anos) responderam a um conjunto de questões, graduais e desafiantes, que integravam um guião-questionário¹⁹.

Os dados aqui apresentados reportam-se ao estudo principal de investigação, no qual instrumentos específicos foram aplicados a uma amostra de 87 alunos (40 alunos do 7.º ano e 47 do 10.º ano de escolaridade) de cinco escolas de Guimarães, acompanhados pelos respetivos professores de História. Ao longo de um percurso com observação de vários objetos/espacos do centro histórico de Guimarães, e incluindo os *tanques de curtumes da Zona de Couros*, pretendeu-se que os alunos identificassem materiais utilizados, reconhecessem semelhanças e diferenças quanto a funções de objetos/edifícios e respetivos contextos sociais de produção, a ligação a funções económicas significativas no âmbito da história local e mudanças ao longo do tempo. Procurou-se também analisar de que forma os participantes avaliavam a relevância de uma fonte patrimonial e como fundamentavam criticamente a sua perspetiva.

O guião-questionário para os alunos foi construído de forma a obter respostas a duas questões de investigação: (1) Como usam os alunos de 7.º e de 10.º anos de escolaridade os sítios históricos –espacos, edifícios e objetos com eles relacionados– enquanto evidência de um passado em mudança?; (2) Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do património?²⁰

18 PINTO y MOLINA, “La educación patrimonial...”.

19 PINTO, *Educação histórica e patrimonial...*

20 PINTO, *Educação histórica e patrimonial...*

Por sua vez, o questionário (um prévio e a outro posterior à atividade) para professores teve como principal objetivo a resposta a uma terceira questão de investigação: (3) Que conceções acerca da exploração do património revelam os professores no contexto de atividades sobre uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?²¹

O percurso selecionado atendeu a uma lógica curricular, sendo os espaços, edifícios e objetos observados e interpretados na sua relação com o contexto histórico estudado. Daí ter-se integrado, na introdução do guião-questionário, duas figuras representando excertos de plantas –uma da antiga vila de Guimarães (século XV) e outra da cidade atual– onde se assinalava a área a percorrer, e que os alunos observavam durante o percurso. Dada a quantidade de fontes patrimoniais (espaços, edifícios ou objetos) passíveis de serem utilizadas, foi necessário fazer uma seleção, tendo em conta critérios de diversidade quanto à tipologia e a articulação entre as fontes observadas.

No processo de elaboração dos instrumentos, decidiu-se utilizar o mesmo guião-questionário quer para os alunos do 7.º ano de escolaridade quer para os do 10º ano, colocando questões que fossem acessíveis e desafiantes para ambos os grupos, podendo ser agrupadas em categorias relacionadas, por exemplo, com os materiais utilizados, funções, símbolos de poder, referência a mudanças ao longo do tempo –e que permitissem a articulação com conceitos ligados à consciência histórica, nomeadamente os de identidade e património. No conjunto, procurou-se fornecer um mínimo de informação de forma a não determinar as respostas dos alunos.

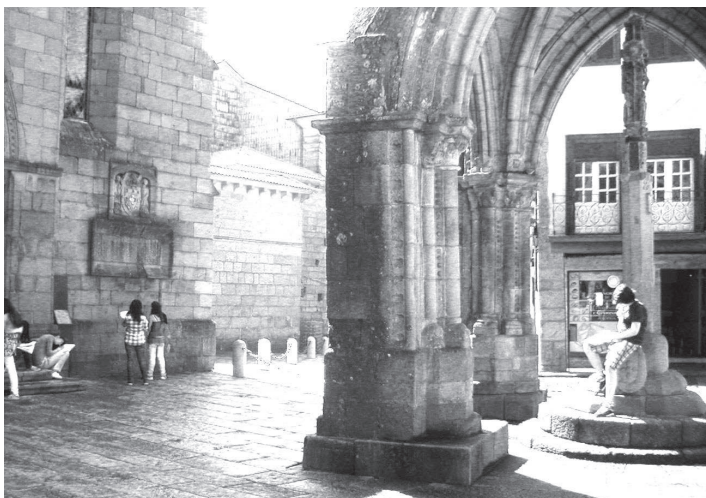


Imagem 1. Grupo de estudantes de 12/13 anos analisando lápide com inscrição e conjunto de esculturas-relevo na fachada principal da igreja da Senhora da Oliveira, em Guimarães. Fotografia por Helena Pinto.



139

Imagen 2. Grupo de estudantes de 12/13 anos analisando lápide com inscrição e conjunto de esculturas-relevo na fachada principal da igreja da Senhora da Oliveira, em Guimarães. Fotografia por Helena Pinto.



Imagen 3. Antigos tanques de curtumes, próximo da rua de Couros, em Guimarães. Observados pelo alunos por detrás do gradeamento. Fotografia por Helena Pinto.



Imagen 4. Grupo de estudantes de 15/16 anos analisando casa da rua Egas Moniz, antiga Rua Nova do Muro, em Guimarães. Fotografia por Maria Elena Pinto.

As questões apresentavam graus de complexidade crescente dentro de cada conjunto, partindo da informação disponível para a inferência e a colocação de questões pelos alunos acerca das fontes patrimoniais que observavam –ponto de partida para a interpretação das fontes como evidência histórica e para a constatação de que aquelas são incompletas. Procurou-se analisar de que forma os alunos formulam hipóteses ao refletirem sobre informação disponível, detalhes observados e conhecimentos prévios, e se relacionavam história local e nacional.

2.2. Análise de dados

Procedeu-se a uma análise intensiva e indutiva dos dados²², que foi progressivamente clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases do estudo. A análise das respostas dos alunos ao guião-questionário estruturou-se em torno de dois construtos –“Uso da evidência” e “Consciência histórica”– e respetivas subcategorias, em termos de progressão conceptual. Da análise das respostas dos professores aos questionários que lhes foram dirigidos emergiram também dois construtos: “Uso de fontes patrimoniais” e “Finalidades de ensino e divulgação do património”, este último organizado em três dimensões (Aprendizagem, Consciência Histórica e Consciência Patrimonial), cada uma envolvendo também padrões conceptuais específicos²³. Pelo enfoque deste texto no âmbito da educação patrimonial, exemplificam-se apenas algumas respostas de alunos e professores participantes no estudo principal.

22 STRAUSS y CORBIN, *Basics of qualitative research...*

23 PINTO, *Educação histórica e patrimonial...*

Relativamente ao modo como utilizaram a informação e inferiram a partir da análise das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7.º ano, mas também do 10.º ano, entenderam as fontes como provedoras diretas de informação e as conjeturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais ou do quotidiano. Um número expressivo de respostas revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, situando no tempo a informação genérica ou detalhada das fontes ou estabelecendo algum elo com o contexto político e social. As conjeturas levantadas por alguns alunos indiciaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais, como se constata na questão colocada pela Flora²⁴ (7.º ano, 12 anos): *Para quem trabalhavam as pessoas da Zona de Couros?*; e pelo Joaquim (10.º ano, 16 anos): *Porque é que não dão outro uso a isto?* (tanques de curtumes).

Em menor número foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões ou conjeturas sobre o contexto em termos de relações temporais: *O Albergue foi construído antes desta casa, mas diz-se que esta casa é a casa mais antiga de Guimarães. GANHOU UM PRÉMIO POR ESSA CAUSA.* (Ivone, 7.º ano, 12 anos); ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas, como demonstra a resposta da Palmira (7.º ano, 12 anos) acerca da função dos tanques de curtumes, relacionando a fonte material observada com a fonte iconográfica apresentada no guião-questionário: *Sim, talvez, porque nesse tempo a função era essa, mas se recuássemos mais talvez não servisse para isso; agora por exemplo, não está com tábuas por cima porque se calhar houve outra função.*

Relativamente ao modo como deram sentido à relação dialógica entre passado e presente a partir da leitura das fontes patrimoniais, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente, ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal: *É importante pois este monumento vai-nos transmitir a época e o significado desta batalha [de Aljubarrota].* (Eva, 10.º ano, 15 anos).

Diversos alunos compreenderam a forma como o património chegou ao presente e a sua preservação pelo seu significado como evocação de acontecimentos chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local ou nacional. Algumas respostas indiciaram um uso do passado em relação com um presente emocionalmente simbólico, revelando um sentido de identidade local ligado a uma valorização do património como evocação de um passado 'dourado', como parece anunciar a resposta da Irene (7.º ano, 12 anos): *Acho que influenciou porque o artesanato, a escultura, a arquitetura, etc., tem tudo a ver com o nosso passado maravilhoso, e acho que as pessoas olham sempre para o passado;* ou à preservação do património como forma de dar continuidade ao passado que constitui um modelo para o presente, como revela a Denise (10.º

24 Os nomes apresentados são fictícios, a fim de preservar o anonimato dos participantes.

ano, 17 anos): *O local [tanques de curtumes] foi muito bem construído e durou muito tempo, e foi importante para os trabalhadores que nele trabalhavam porque lhes simbolizava a força dos seus antepassados.*

Outras respostas reconheceram o património local como símbolo associado a um sentido de identidade nacional, revelando também uma conceção do passado como 'lição': *Eles quiseram que as gerações futuras soubessem que nós vencemos a batalha, o que é muito importante para nós hoje em dia.* (Silvana, 10.º ano, 16 anos).

Um número significativo de respostas de alunos do 10º ano, mas também do 7º ano, revelaram uma compreensão da relação passado-presente de forma linear relativamente ao uso e função das fontes patrimoniais e características socioeconómicas associadas ao passado ou ao presente, embora tenham procedido à sua contextualização em termos sociais e económicos, revelando uma orientação temporal emergente como do Pascoal: *Os métodos antigos ajudaram a desenvolver novas técnicas e a perceber como é que eram as suas vidas no passado. Os habitantes puderam também adquirir conhecimentos culturais sobre a vida em Guimarães.* (Pascoal, 7.º ano, 13 anos).

Por fim, algumas respostas mostraram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, revelando, ainda, uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais, reconhecendo a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica, como esclarece a Isaura (7.º ano, 12 anos): *A importância era para terem peles para o comércio e abastecimento da capela e do albergue. Está tudo aqui relacionado.* E a Daniela (10º ano, HA, 16 anos): *Tendo em conta a vida em Guimarães nos séculos XIV-XV, os aspetos dessa história que influenciaram a vida dos seus habitantes no presente foram: a muralha que defendia a cidade deixou depois de ser para proteção; a antiga albergaria e hospital ajudou na melhoria dos tratamentos de saúde e dos idosos.*

Simultaneamente considerou-se essencial compreender como os professores, mediadores entre as fontes históricas e as interpretações dos alunos, tomam consciência da importância do uso das fontes patrimoniais como evidência, de acordo com critérios metodológicos da História. Contudo, dadas as limitações de espaço apresenta-se apenas uma síntese dos resultados: os professores de História participantes deram maior relevância à abordagem das fontes após a contextualização do tema em termos substantivos e ao cruzamento de fontes em contexto. Ainda assim, algumas respostas iniciaram procedimentos no sentido de propiciar a interpretação e compreensão das fontes patrimoniais como evidência histórica, pelos alunos.

3 Breves reflexões finais

Da reflexão sobre os resultados de investigação salienta-se a necessidade de realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas, segundo critérios metodológicos, mediante a exploração em contexto, de fontes patrimoniais, envolvendo os jovens na construção do seu próprio saber, a partir do interesse suscitado pela relação com um passado do qual reconhecem vestígios patrimoniais.

É fundamental o desenvolvimento de abordagens construtivas, elaborando propostas de tarefas para os diferentes ciclos de escolaridade, proporcionando não só o cruzamento de fontes diversas (escritas, iconográficas, patrimoniais) em contexto, mas também partindo dessas fontes para os vários contextos, pondo em prática procedimentos metodológicos em articulação, também, com instituições de educação não formal.

A educação patrimonial poderia integrar-se no processo educativo formal, nomeadamente pela definição de critérios e estratégias tendentes ao estudo e sensibilização para o património e para a construção de identidades multifacetadas, essenciais a uma participação crítica e fundamentada nas comunidades, simultaneamente locais e globais, que caracterizam o presente. Reconhecer este potencial é também desafiador para a educação patrimonial, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os jovens aprendem em diferentes contextos.



Bibliografía

ANDRADE, Amélia

“Conhecer e nomear: a toponímia das cidades medievais portuguesas”, en *A Cidade. Jornadas Inter e Pluridisciplinares*, Lisboa, Universidade Aberta, 1993, p. 121-140.

BARCA, Isabel

“Literacia e consciência histórica”, en *Educar em Revista*, n.º especial, (2006), pp. 93-112.

CHOAY, Françoise

A Alegoria do Património, Lisboa, Edições 70, 2000.

COOPER, Hilary

“O pensamento histórico das crianças”, en Isabel **BARCA** (org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga, CIEd, Universidade do Minho, 2004, pp. 55-74.

COUNCIL OF EUROPE

“Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, Faro, 2005” [<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680083746>]. Consultado el 13 de fevereiro de 2021.

ESTEPA, Jesus; y José María **CUENCA**

“La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica”, en Roser **CALAF** y Olaia **FONTAL** (eds.), *Miradas al patrimonio*, Gijón, Ediciones Trea, 2006, pp. 51-71.

LEE, Peter

“Putting principles into practice: understanding history”, en M. Suzanne **DONOVAN** y John D. **BRANSFORD** (eds.), *How students learn: history in the classroom*, Washington DC, The National Academies Press, 2005, pp. 31-77.

ICOMOS

Princípios de La Valletta para a Salvaguarda e Gestão de Cidades e Conjuntos Urbanos Históricos, Paris, Assembleia Geral do **ICOMOS**, 2011. [https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/Valletta_Principles_Portugese.pdf]. Consultado el 13 de fevereiro de 2021.

LOWENTHAL, David

The past is a foreign country, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

PINTO, Helena

Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente, Porto, CITCEM, 2016.

PINTO, Helena; y Sebastián **MOLINA**

“La Educación Patrimonial en los currículos de Ciencias Sociales en España y Portugal”, en *Educatio Siglo XXI*, 33:1 (2015), pp. 103-128.

PINTO, Maria Elisabete

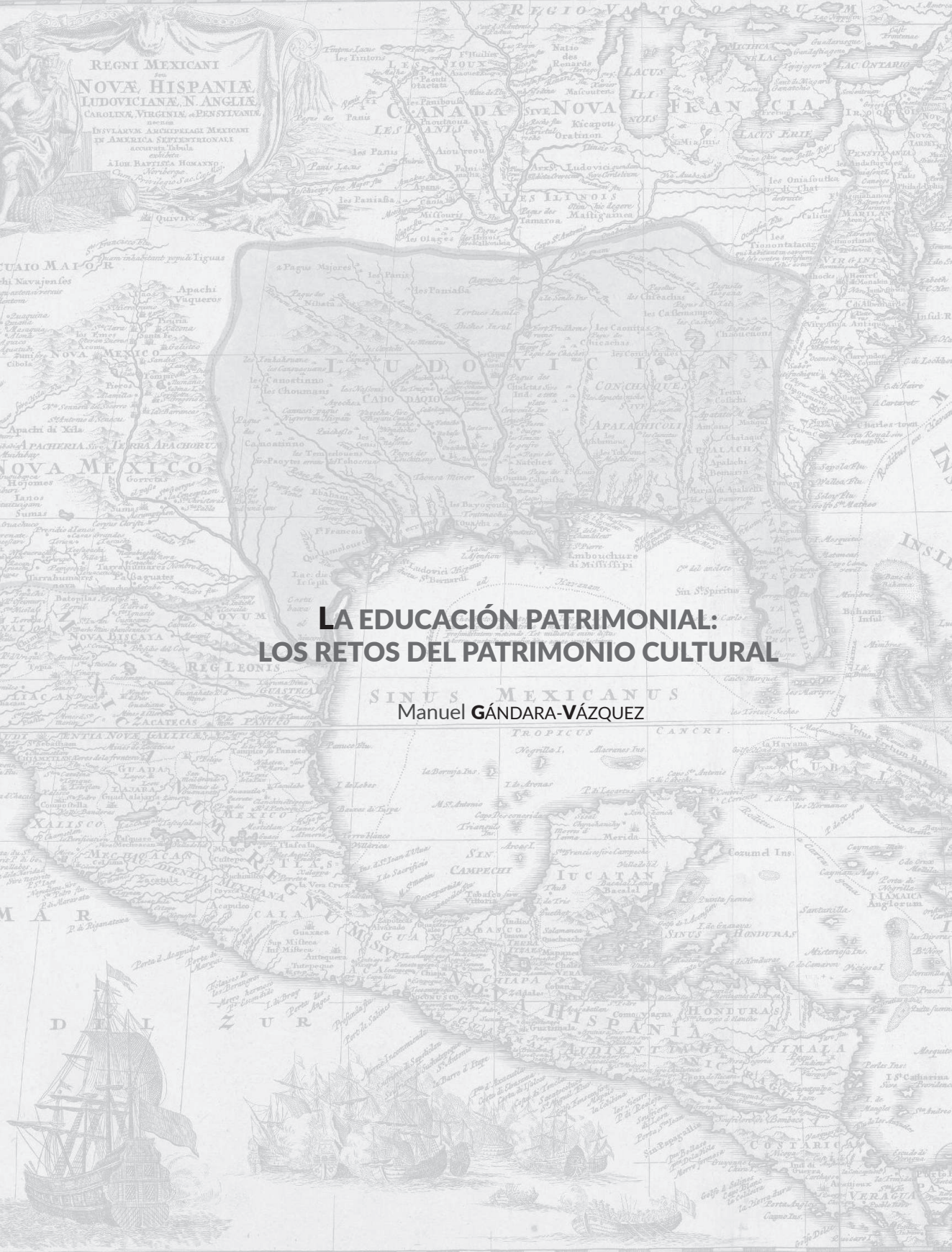
“Os curtumes de Guimarães”, en Isabel **FERNANDES** y José Amado **MENDES** (coord.), *Património e indústria no Vale do Ave*, Vila Nova de Famalicão, **ADRAVE**, 2002, pp. 328-341.

SANTACANA, Joan

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

STRAUSS, Anselm; y Juliet **CORBIN**

Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory, Thousand Oaks, Sage, 1998.



LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: LOS RETOS DEL PATRIMONIO CULTURAL

Manuel GÁNDARA-VÁZQUEZ

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: LOS RETOS DEL PATRIMONIO CULTURAL

Manuel GÁNDARA-VÁZQUEZ¹

Quisiera empezar este breve trabajo con un par de anécdotas personales, pero relevantes al tema de este libro. La primera tuvo lugar en la señorial ciudad de Puebla (México), hace ya más de 13 años. La segunda, en la sorpresiva ciudad de León (México), y ocurrió a inicios de la década pasada. Ambas involucran a un amigo muy cercano y tienen que ver con los cambios que él experimentó en su concepción del patrimonio cultural a raíz de esas visitas.

A mediados de la primera década del siglo XXI, tuve el placer de poder invitar a dos amigos muy cercanos a visitar Puebla, ya que querían conocer su patrimonio. Por su formación profesional en campos muy distantes, ninguno de ellos estaba familiarizado ni con la historia de la ciudad ni contaba con habilidades o conocimientos que les permitieran disfrutar de manera más profunda lo que iban a ver. Pero tenían mucho interés en entender por qué Puebla es tan importante y siempre ha figurado de manera prominente en los libros de historia de la arquitectura y del arte en general.

Tenía poco de haberse estrenado el Turibús Puebla, que seguía el modelo del Turibús de la Ciudad de México, con paradas en los mayores atractivos turísticos. Por ello, me pareció que esa era una excelente manera de iniciar nuestra visita. Logramos unos buenos lugares, arriba y al frente, al tiempo que iniciaba la narración mediante unos audífonos —aparentemente, con un texto pregrabado— aunque en ocasiones también intervenía un guía en vivo.

Una de las primeras paradas era la propia Catedral de Puebla. Nos dieron las fechas de su construcción y otros datos generales. Y, en algún punto de la narración, se decía que “La Catedral tiene una planta cruciforme...”. Mis amigos pusieron cara de interrogación. Para no interrumpir, hice una

¹ El autor agradece al Instituto de Cultura de León, su directiva y equipo en 2009, y, en particular, a Cristina Vázquez, quien se enteró de nuestra estrategia en un curso sobre museos y vio su aplicabilidad a un centro histórico, quien nos retó a aplicarla en León, lo que fue una gran oportunidad de aprendizaje que impactó profundamente nuestra concepción de lo que es la educación patrimonial. También al equipo del Proyecto “Patrimonio Cultural de León”: nuestros expertos en contenido, Dr. Héctor Gómez y la Mtra. Adriana Vera (Universidad Iberoamericana-León); el equipo de investigación, interpretación y logística: Antonieta Jiménez, Antonio Ruiz, Patricia Ledesma, y el que suscribe, apoyados por Alejandra Mosco y Valentín Cipriano (¡el amigo de la segunda anécdota!). También al Posgrado en Estudios Museales de la ENCRYM y al Sistema Nacional de Investigadores, por su apoyo. A los coordinadores de este volumen y a Teresa Menchelli por sus oportunos comentarios.

seña de que yo les explicaría más tarde. Luego, entre otros dos puntos de interés, se mencionó el Ex Convento de Santo Domingo, en el que se apreciaba “la característica flor de lis...”

Uno de mis amigos de plano se quitó un audífono y preguntó con mucho interés: “¿La flor de lis es la misma ‘planta cruciforme’?” La pregunta estaba formulada con pleno candor y con un gran interés de aprender, pero, como la narrativa seguía, quedamos en platicarlo al terminar el tour, que estuvo lleno de términos como “transepto”, “remate de la portería” y similares².

Para mí, que he dedicado los últimos veintitantos años de mi vida a la divulgación del patrimonio, el evento ratificó una convicción con la que me inicié en este campo: una clave de la divulgación eficaz es la eliminación de términos técnicos, o cuyo significado puede resultar confuso, especialmente si el público conoce una versión no técnica. Y si a veces es indispensable utilizarlos, entonces deben explicarse y ejemplificarse.

Decidimos que no tomaríamos más tours durante el resto de la visita. En su lugar, les propuse un juego que podíamos llevar a cabo mientras caminábamos a nuestro ritmo por el centro histórico. Les presenté las características de tres momentos en el desarrollo de la arquitectura virreinal: el plateresco, el barroco y el neoclásico. Ilustré los estilos con edificios por los que pasábamos. Cuando tuvieron una primera intuición de las diferencias empezó el juego: había que identificar un edificio y ubicarlo en el estilo correspondiente, diciendo qué atributo usaban para su identificación. Algo que horas antes era abstracto, como “la columna salomónica” era ahora tangible y un indicador de (cierto) momento del Barroco. Cada acierto valía un punto: mis amigos disfrutaron mucho compitiendo para ver quién acumulaba más puntos durante ese fin de semana.

Cinco años más tarde, uno de esos amigos se había interesado tanto en el patrimonio que participó gustoso como oyente/ayudante en un taller sobre la estrategia de comunicación que yo empleo para la educación patrimonial: la originalmente llamada “interpretación ambiental”. Ésta se desarrolló en el contexto de los parques nacionales de Estados Unidos³, pero pronto fue adoptada —y adaptada— en muchos países del mundo⁴. Luego se convirtió en “interpretación temática”⁵, y se generalizó al patrimonio cultural. Se llama “interpretación” porque, así como un intérprete lingüístico traduce de una lengua desconocida (por ejemplo, del marroquí al español), los intérpretes patrimoniales traducimos el lenguaje especializado de los expertos a un lenguaje que el gran público pueda entender y disfrutar.

2 Seguramente estos detalles se han corregido desde entonces, ya que harían más eficaz el tour.

3 MERRIMAN y BROCHU, *The History of Heritage Interpretation...*

4 KNUDSON, CABLE, y BECK, *Interpretation of Cultural...*

5 HAM, *Environmental Interpretation...*; HAM, *Interpretation: Making...*

Armado ahora con un conocimiento nada despreciable de la interpretación, mi amigo participó como asistente en un proyecto al que nos invitaba el Instituto de Cultura del Municipio de León, en el estado de Guanajuato (México). Resulta que encuestas informales entre la población que acude al centro histórico de esta ciudad del Bajío, arrojaban que realmente la gente no reconocía (ni apreciaba) su patrimonio. Decían algo así como: “para patrimonio cultural, en Guanajuato capital, no acá, acá no hay nada”⁶. Eso era paradójico, porque León fue una de las primeras ciudades del país en tener una oficina de patrimonio cultural propia: es decir, que no era iniciativa del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) ni del de Bellas Artes (INBA), y era incluso una independiente del gobierno estatal, generada de manera autónoma por un grupo de visionarios locales. Sin embargo, sus esfuerzos, aparentemente, no estaban siendo tan eficaces como ellos esperaban. Entonces, me invitaron a mí y a mi exalumna, y ahora colega, la entonces Mtra. Antonieta Jiménez, a hacer un proyecto de educación patrimonial que permitiera a la gente reconocer y apreciar la importancia de su patrimonio cultural⁷.

Y es en ese contexto que relato ahora la segunda anécdota. Como yo no había visitado León desde una excursión escolar allá por los años sesenta, quería actualizar mi conocimiento de la ciudad. Alguien nos recomendó el recientemente creado “León Tour”. Así que, habiendo terminado las reuniones oficiales con nuestros anfitriones, decidimos aprovechar la tarde para tomar el León Tour.

Para el efecto, las paradas estaban indicadas con unas señales de mobiliario urbano muy coloridas. Por desgracia, no decían mucho más. Esperamos durante más de 40 minutos, pero el autobús simplemente no llegaba. Una mujer que atendía un local cercano finalmente se compadeció de nosotros y nos comentó que el último autobús había salido apenas unos 10 minutos antes de que llegáramos hasta ahí: ya no habría más salidas. Decepcionados, y francamente molestos, porque eso pudo haberse dicho en la señal, decidimos intentar de nuevo al día siguiente. Con mejor suerte, lo abordamos temprano. La narración, en este caso en vivo, describió cómo uno de los edificios “no era realmente un barroco típico, sino “neóstilo”, con quizá “reminiscencias manieristas”. Mi amigo de inmediato sonrió y dijo “¡Seguramente se inspiraron en el Turibús de Puebla! ¡Igual de incomprensible! ¡Claramente no es *interpretativo!*”. Fin de las anécdotas... por ahora.

Este texto se organiza en cinco partes: en la primera, definiré “educación patrimonial”; en la segunda, presentaré el “modelo de las cinco dimensiones de valor patrimonial”; en la tercera, definiré en qué consiste nuestra estrategia de comunicación educativa patrimonial, la “Divulgación

6 GÁNDARA, (coord.) *Proyecto de interpretación...*

7 GÁNDARA, (coord.) *Proyecto de interpretación...*

Significativa”, basada en la interpretación temática; en la cuarta utilizaré una anécdota más para presentar un ejemplo de su aplicación, que usamos en el diseño de educación patrimonial para un centro histórico, el de la ciudad de León; la quinta, y final, ofrece reflexiones sobre una definición más formal de nuestra estrategia actual y los compromisos que implica adoptarla.

1 ¿Qué es para nosotros la educación patrimonial?

El problema con muchos de los intentos de hacer educación para el patrimonio cultural es que confundimos dos términos relacionados pero diferentes: la “difusión” y la “divulgación”. Siguiendo a Paulino Sebugal⁸, entendemos por la primera la comunicación dedicada a nuestros pares académicos, personas que ya cuentan con el lenguaje técnico requerido, así como los antecedentes y el contexto como para poder entender —y disfrutar— la relevancia de lo que se les dice. Difundimos para otros conocedores, no para el gran público⁹. Y con frecuencia fallamos, precisamente porque el gran público no tiene por qué contar con esos elementos. La segunda, la divulgación, pensada para no especialistas, sino para el gran público, debe clarificar la terminología (y, cuando sea posible, sin disminuir con ello el rigor de lo que se dice, eliminarla). Dar antecedentes y contexto, al menos mínimos, para entender por qué el edificio que tengo enfrente, por ejemplo, es importante. Por ello, con un discurso de difusión rara vez llegamos al punto en donde ese público decida que vale la pena conservar el patrimonio y se convierta en nuestro aliado en su defensa.

Se nos atraviesa lo que se ha llamado, siguiendo a varios autores, “la maldición del conocimiento”¹⁰: es decir, la idea de creer que lo que yo sé y aprecio automáticamente lo sabe y aprecia mi interlocutor. Cuando, además, he dedicado buena parte de mi vida a estudiar algo, es evidente que eso es relevante para mí. Pero sin una indicación de porqué su relevancia, el gran público se queda frío. Lo malo es que a veces se opta en ese momento por uno de dos caminos, igualmente perniciosos: el elitista o pesimista, que dice que el público es muy ignorante y que por eso no tiene sentido tratar de explicarle lo que estamos diciendo, que intentarlo es una pérdida de tiempo; y su opuesto dialéctico: el optimista, en el que asumimos que, por supuesto, lo entienden y lo disfrutan, por lo que no es necesario “interpretar” (en el sentido de traducir) nuestro discurso.

8 SEBUGAL, “Divulgar, difundir, disminuir”.

9 Hay un tercer sentido de “difundir”, muy legítimo: el de promover, con la amplia diseminación de mensajes, un evento, hecho o producto; como cuando decimos, “falló la difusión, por eso no hubo público”. Informar a muchos *sobre algo al menos parcialmente pre-entendido*: alertar sobre su existencia, dar a conocer, etc.

10 No abundaré más al respecto, no sólo por cuestiones de espacio, sino porque he abordado antes este asunto. Al respecto véase: GÁNDARA, “¿Difundir o Divulgar?...”.

Por supuesto, la difusión no tiene en sí nada de malo: los académicos lo hacemos todo el tiempo en ponencias, conferencias magistrales, revistas especializadas y sesudos tomos. Pero si lo que queremos es que el público entienda y se comprometa con la conservación del patrimonio cultural, lo que queremos es divulgar, no difundir.

La educación para el patrimonio natural (y la divulgación de la ciencia) ha entendido esto desde hace tiempo. De hecho, la educación ambiental nos lleva ventaja. El término “educación patrimonial” es relativamente nuevo cuando se aplica al patrimonio cultural¹¹. Y hay todavía cierto desconcierto en cómo es que debemos entenderlo.

La mejor definición que conozco la propuso el Departamento de Conservación del patrimonio de Nueva Zelanda¹². Y su ventaja es que es precisamente muy simple y directa: es la educación en el patrimonio, *con* el patrimonio y *para* el patrimonio¹³. *En*, porque ocurre normalmente en los sitios patrimoniales, no en los confines de un salón de clase escolar; *con*, porque se sirve del propio patrimonio como recurso de apoyo al aprendizaje —y que, en el caso del patrimonio natural, admite una interacción directa con él: toma de muestras, comparación de especímenes, e incluso manipulación (controlada y supervisada) de ejemplos de patrimonio. En el caso del patrimonio cultural, dada su fragilidad, como sería el caso del patrimonio arqueológico, esta posibilidad de interacción directa está limitada: su manipulación normalmente se restringe porque suele afectar su conservación¹⁴. Finalmente, *para* el patrimonio, porque intenta convocar a la conservación, empezando por visitar, de manera responsable, los sitios patrimoniales y puede llegar tan lejos como el convertirse en un activista en defensa de su preservación.

11 Como muestra, el INAH, la primera reunión dedicada precisamente a educación patrimonial cultural, tuvo lugar apenas en 2015. Eso no significa que antes no se hiciera —tanto la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones y, sobre todo y de manera notable, la Coordinación Nacional de Conservación del Patrimonio Cultural, tienen excelentes experiencias que incluyen trabajo comunitario.

12 COLQUHOUN, *Interpretation Handbook...*

13 La formulación exacta es: “A threefold approach is best for effective conservation education —education *about* the environment, *in* the environment and *for* the environment”. (Un enfoque tripartito es el mejor para una educación efectiva para la conservación —educación sobre el ambiente, en el ambiente y para el ambiente. (Traducción mía, énfasis en el original). COLQUHOUN, *Interpretation...*, p. viii.

14 Por ello, desde 1993 propusimos la interacción con artefactos y contextos arqueológicos digitales, muy bien recibida en museos como el de la Cultura Maya (Chetumal), Historia Mexicana (Monterrey), y, notablemente, en el Museo de Santo Domingo (Oaxaca). Ahí los visitantes manipulan objetos digitales, se desplazan por espacios virtuales e incluso resuelven diferentes retos: desde *memoramas* hasta una excavación digital, como en el programa de Karl F. Link, bajo diseño conceptual nuestro, para el Museo Nacional de Antropología.

2 El modelo de **cinco dimensiones** de valor del patrimonio

Más precisamente, podríamos decir que la educación patrimonial es una variante no formal (esto es, no escolarizada) de educación —a veces llamada “educación contextual” o “situada”¹⁵— cuyo propósito es promover una comprensión y disfrute profundo de los valores patrimoniales, con vistas a lograr su preservación.

Estos valores, que hemos agrupado en cinco dimensiones: estética, simbólica, histórica, científica y económica¹⁶, a veces no son comprensibles para una persona no especialista. Hay otras clasificaciones que agrupan los valores en sólo tres dimensiones¹⁷, mientras que otras los amplían a más de dos docenas.

El valor simbólico, que engloba lo religioso, identitario o social amplio, es normalmente reconocido por comunidades locales, pero es mucho más complicado de entender cuando se trata de los restos de culturas lejanas en el tiempo y en el espacio. Algo similar sucede con el valor estético, porque otras culturas (o incluso la nuestra en otras épocas) pueden incluso tener cánones estéticos diferentes a los actuales nuestros. Lo mexica, por ejemplo, se consideraba “monstruoso”.

El valor histórico, que muchas veces se aprende desde la infancia, habla de una trayectoria particular, la propia, pero eso hace que, a veces, las historias de otras gentes no necesariamente nos parezcan relevantes o interesantes. Por su parte, el valor económico es ampliamente reconocido, y frecuentemente su explotación entra en contradicción directa con otras dimensiones de valor.

Es el valor científico el que quizá pueda ser el más aceptable a personas de culturas e historias particulares distintas, pero, por desgracia, es el menos fácil de percibir. Es el valor del patrimonio para revelarnos nuestra historia común como especie, ya no de un grupo o trayectoria local, sino de la humanidad. Es lo que nos informa sobre nuestra condición humana. Es el registro de las soluciones que hemos encontrado a problemas compartidos y conforma un enorme repositorio del que podemos nutrirnos una y otra vez, mientras subsista.

3 En qué consiste la **estrategia de comunicación** de la divulgación significativa para la **educación patrimonial**

La divulgación significativa es una estrategia de comunicación pensada para la educación patrimonial cultural, es decir, una manera de comuni-

15 Véase: FALK y DIERKING, *Learning from Museums...*; FALK y DIERKING, *The Museum Experience*.

16 GÁNDARA, “La divulgación de la Arqueología...”.

17 Véase: LIPE, “Value and Meaning...”.

car, en un contexto no escolar, los valores patrimoniales a públicos no especializados, con el propósito de que puedan tener una comprensión y disfrute profundo de dichos valores. Algunas dimensiones de valor, como se mencionó, resultan más accesibles; otras nos son opacas si no contamos con contexto y antecedentes.

Recuerdo mi propio caso, cuando un querido colega, y definitivamente todo un erudito en cuanto al patrimonio virreinal¹⁸, me hizo ver que el edificio frente al que pasé durante toda mi educación primaria, la Catedral de Cuernavaca, era una joya importantísima: una catedral-fortaleza, de las que quedan pocas en el mundo (¡y de las que Morelos tiene varias!). Sin embargo, durante esos años era simplemente “la Catedral”, a donde acudí a bodas, bautizos y hasta alguna misa de cuerpo presente, sin tener en absoluto idea de su historia, o su importancia: incluyendo la postura radical del arzobispo Méndez Arceo, quien mandó retirar estatuas contemporáneas (y otras neoclásicas) en retablos laterales, cuando se descubrió que los muros del inmueble, que data del siglo XVI, tenían pintura mural representando el martirio de San Felipe de Jesús. A ese síndrome, en que “veía sin ver”, lo considero una “segunda maldición” (la primera, se recordará, es la del “conocimiento”): la de la *familiaridad*; ver tantas veces algo sin entender su relevancia, acaba haciéndolo invisible.

Es esa maldición la que imposibilitaba a la gente de León ver su patrimonio. Es una mezcla de “ya no veo” con “no entiendo lo que veo”. No es autoevidente, por ejemplo, que la capilla de Nuestra Señora de los Ángeles, a sólo un par de cuadras de la Plaza Principal, fue el edificio que permitió al Mtro. Manrique definir el “neóstil”: el estilo final del barroco latinoamericano. Es decir, es su “edificio tipo”; ni que, en un intento de imitar a Méndez Arceo, el Arquitecto Ortiz Monasterio retiró retablos, en este caso barrocos, e intentó modificar el edificio, incluso con una nueva escalera¹⁹. O que, frente a ese templo, hubiera una de las pocas casas del siglo XVIII que había sobrevivido hasta nuestros días, de la que hablaré un poco más adelante.

Espero que no se me malinterprete: no es que en mi caso (o el de los leoneses) fuéramos “ignorantes”: no es que nuestro cerebro estuviera vacío de significados asociados a esos edificios. Simplemente esos significados no alcanzaban a crear una adecuada idea del contexto y los antecedentes que hubieran permitido entender completamente su relevancia. Y eso es así porque, como dije antes, esos elementos no son tan evidentes para un ojo no entrenado, o bien tienen que adquirirse de manera diferente. Entonces, es interesante saber qué significados

18 Y, en particular, el poblano: me refiero a mi querido compañero de generación en la ENAH, el Dr. Eduardo Merlo, una autoridad internacionalmente reconocida al respecto. Véanse, por ejemplo, MERLO, PAVÓN, y QUINTANA, *La Basílica Catedral...*; MERLO, *Patrimonio de Puebla...*; MERLO y QUINTANA, *Las iglesias...*

19 CAMARENA, *Nuestra Señora de los Ángeles...*

el público potencial puede tener hacia un bien patrimonial, porque es en virtud de esos significados que se comprometerá o no a su conservación. Pero los otros elementos de antecedentes, contexto e incluso habilidades de apreciación estética (en el caso de estos edificios) no ocurren de manera espontánea.

Yo recuerdo el haberme enterado, leyendo un libro popular de historia del arte²⁰, el que toda la elaborada decoración barroca, particularmente tardía, no tenía una función estructural. Es decir, que incluso las características columnas llamadas “de estípite”, no llevan realmente carga alguna. Ese trabajo lo hacen otras partes de la estructura. Pero entonces, surge una pregunta: ¿para qué están ahí? Es clave entender el contexto histórico en el que la Iglesia católica enfrentó al movimiento reformista protestante y la pérdida de fieles con una espectacular decoración (incluyendo murales en perspectiva, en los techos), para atraer a los feligreses. Esos elementos, combinados con espectaculares y muy dramatizadas procesiones de imágenes de culto, daban lustre, bombo y platillo a la fe. Me imagino que hay otras interpretaciones del barroco: a mí, enterarme de ésta, que torpemente resumo, primero me produjo curiosidad; y segundo, creó un interés e hizo relevante a ese periodo. Todavía más, cuando supe que el neoclasicismo declaró al barroco barbárico, caduco, e irracional, y acabaría arrasándolo en muchas iglesias, como veremos.

154 4 Interpretando un centro histórico: la anécdota y el proyecto de León

Hoy sabemos que el aprendizaje pasa no sólo por nuestro aparato cognitivo, sino que está permeado de emociones²¹. Es más, que mientras más intensas y variadas sean, aumenta la posibilidad de aprender y retener lo aprendido —la emoción lo hace significativo—. Y, a veces, como ha argumentado María Antonieta Jiménez²², esa emoción inicia como una mera curiosidad de cómo viven otras personas (o cómo vivían en otros tiempos), lo que abre una puerta hacia el interés y la relevancia.

Frente a la Capilla de Nuestra Señora de los Ángeles hay una casa del siglo XVIII. Un día, estaba yo absorto observando los detalles de la Capilla desde la acera opuesta, precisamente frente a esa casa. Una persona adulta mayor notó mi interés e intentó saber qué era exactamente lo que veía e intentaba repetidamente fotografiar. Platicamos un rato al respecto. No sabía la importancia histórica y estética que tenía la Capilla y estaba ahora muy orgulloso de que estuviera en León.

No pude evitar la tentación de preguntarle qué pensaba ahora de la casa que estaba a nuestras espaldas. El señor se asomó por el hueco que dejaban unas tablas que intentaban mal sellar una ventana: se veía que la

20 GOMBRICH, *Historia del arte*.

21 TYNG, AMIN, SAAD, y MALIK, “*The Influences of Emotion...*”

22 JIMÉNEZ, *Compartiendo el tesoro...*

casa estaba abandonada y en muy mal estado de conservación. Me dijo: “creo que la van a tirar para hacer un estacionamiento”. Sorprendido, protesté: “¿Cómo es posible?”. “Sí, ¿no ve que está en ruinas? Hace años está desocupada. En vez de que se caiga sola y le haga daño a alguien, la van a tirar y poner un estacionamiento, que mucha falta hace aquí en el centro”. “¡No puede ser! —volví a protestar. Me contestó: “Pues la fachada no era fea, pero ya casi está toda cuarteada; ¿por qué sería importante conservar la casa? ¡ya ni para vecindad sirve!”

En ese momento se me ocurrió una manera de generar interés en “esa ruina”. Le pregunté si sabía cómo son las casas de León hoy en día. Contestó que, por supuesto que lo sabe, porque él vive en una. De acuerdo...: “Y ¿cómo eran hace 50 años?”, pregunté. “Fácil, como la de mi papá”. “¿Y hace 100?”. Me miró, un tanto desconcertado: “Mmm, a í sí me la pone más difícil... Pero me imagino que como la casa de mi abuela, que alcancé a conocer...luego la tiraron”. De acuerdo. “¿Y cómo eran hace 200 años?, por ejemplo, ¿tenían baño compartido o eran individuales en cada recámara? ¿Había un patio central? ¿Eran espaciosas las habitaciones, con techos altos? ¿La cocina estaba afuera, como en muchas casas campesinas de hoy? ¿Cómo se iluminaban? ¿Eran frías?”

Tuvo que reconocer que, “No, ahí sí que ni idea”. Ahí es donde lo quería tener: “¿Y no le da curiosidad saber?”. Creo que adivinó mi intención y volvió a ver hacia el interior de la casa: “...Usted dice que esta casa es más o menos de esa época no? Creo que sí tenía patio o jardín central...”. “Bueno, exacto”, le dije: “estudiar a detalle esta casa, conservarla, sería la mejor manera de contestar a esas preguntas y que quede un testigo de cómo era la vida en esa época. Y no, como pasó hace más o menos un año, que derribaron una cuadra entera con casas viejas a un lado del Templo de la Expiación (el más famoso de León), para “darle vista” a esa iglesia construida hace 80 años. Todo indica que había cuando menos dos casas del siglo XVIII, que la piqueta destruyó. Es posible que no haya muchos ejemplos en León de casas tan antiguas. Quizá ésta es una de las últimas. ¿De veras no le molestaría verla convertida en estacionamiento?”

El brillo de los ojos de mi interlocutor me indicó que su percepción de la vieja casona había cambiado. Ahora veía su importancia como testimonio, como fuente de información, como depósito de muchas historias de vida. Me dio la mano y me dijo: “Muchas gracias, maestro. Suerte en su trabajo. Creo que realmente vale la pena”. El agradecido era yo, por el aprendizaje.

¿Cuál fue la magia aquí? Primero, no abrumar a mi interlocutor con datos que seguramente olvidaría antes de llegar a la esquina. En particular, no hablar en un lenguaje lleno de tecnicismos y que requiriera muchos conocimientos previos. De hecho, sólo mencioné “del siglo XVIII” después

de decir, “hace más de doscientos años” —la gente se confunde con qué siglo es el siglo XVIII—. Y, por último, intenté enganchar su interés provocando su curiosidad y sentido de relevancia.

En la interpretación temática, raíz teórica sobre la que hemos desplantado la Divulgación Significativa, retomamos el modelo llamado “TORE” de Sam Ham (anteriormente llamado modelo EROT²³): hay que concentrar la comunicación en una idea central —él le llama *Tema*, yo *Tesis*—. *Organizar* el material para que sea fácil seguirlo; ver que sea *Relevante* para quien lo recibe; y, por último, que no sea aburrido, que sea capaz de *Enganchar* o entretener su mente. Si hubiera yo optado por soltarme una sesuda y enciclopédica conferencia, seguramente mi interlocutor se habría acordado de que “tenía que pasar por los nietos a la escuela” o algo así.

Pero precisamente por eso es importante distinguir entre difusión y divulgación. Le dejo al lector una tarea para que se divierta cuando tenga tiempo o interés en resolverla: leer el párrafo siguiente y subrayar las palabras que posiblemente ignoraría una persona no-especialista (o peor aún, leería equivocadamente acudiendo a su significado coloquial²⁴). El párrafo es un párrafo real, de un extraordinario libro de difusión escrito por una experta, si es que no por la experta mexicana en la Capilla de Nuestra Señora de los Ángeles:

La ornamentación y las texturas de la calle central muestran diferente volumetría. La peana central, por su tamaño y la cantidad de sombras que proyectan sus relieves rococó, multiplica los volúmenes y salta a primer plano. Si encimáramos los tres cuerpos en uno, diríamos que el tercer cuerpo, con la imagen central, saltaría al primer plano, el ingreso del templo estaría en el segundo plano y el segundo cuerpo se ubicaría en lo más profundo del retablo, con el óculo a contraluz²⁵.

Esos términos que usted subrayó son los que hay que “traducir” o “interpretar”. Por desgracia, realizamos grandes (y caros) proyectos de restauración, pero ponemos bastante menos atención a interpretar los edificios. La educación patrimonial *requiere* una estrategia interpretativa.

23 Véase: HAM, *Interpretation...*

24 En alguna conferencia con alumnos de nuevo ingreso, uno de ellos dijo “¡Órale! ¿Es albur?”, refiriéndose al popular mexicano juego de palabras de doble sentido, típicamente con connotaciones sexuales.

25 CAMARENA, *Nuestra Señora de los Ángeles...*, p. 39. Extraordinario, pero me temo que inaccesible, al gran público. Extraordinario, no sólo por su seriedad y dominio de las fuentes, sino por su cariño al edificio, cuando cuenta cómo ha sobrevivido —incluyendo una remodelación neoclásica que destruyó su decoración barroca. Pero disfrutable para quien ya conozca el léxico especializado, aprecie la arquitectura y tenga sensibilidad hacia una obra auténticamente maestra —de lo que, por desgracia, la mayoría de gente de León no tiene idea.

Como mencionamos antes, la Divulgación Significativa es heredera directa de la “interpretación temática”²⁶, se basa en la idea fundamental de que necesitamos hacer sentido de lo que se nos comunica; y eso será imposible si la manera en que lo comunicamos interfiere, en vez de propiciar, ese proceso. Si, adicionalmente, nuestra intención es provocar un posible cambio en los y las visitantes, entonces *tenemos que jerarquizar lo que decimos en torno a esa intención*: más que ser enciclopédicos y exhaustivos, es necesario concentrarnos en 4 o 5 ideas principales, de las que una es el “tema” (“tesis”, “idea fuerza” o “gran idea” en otras formulaciones), que orienta el conjunto.

La tesis se expresa en una oración preferiblemente simple, con un verbo activo que evoque conceptos ampliamente compartidos a los que asociamos valores y, por esa vía, emociones. Por ejemplo, para provocar la reflexión sobre los pequeños talleres familiares de calzado llamados “picas”, que hicieron durante muchos años a León el productor más importante de zapatos, Antonieta Jiménez propuso “Las familias de León calzaron a México”²⁷. En un “programa interpretativo” (que puede ser una visita guiada, un audio guía, o simplemente paneles de texto a los que en México llamamos “cédulas”, entre muchos otros medios interpretativos) evidentemente no sólo presentaremos la tesis, sino su desarrollo. Pero todo lo que se diga tiene que abonar a que la tesis tenga fuerza y sea capaz de convocar a la reflexión.

Permítaseme ilustrar este proceso con un caso concreto: el del centro histórico de León. En el “Proyecto de Interpretación del Patrimonio Cultural de León”²⁸ mi equipo y yo aprendimos que, a diferencia de los sitios arqueológicos en los que habíamos trabajado la mayoría (somos arqueólogos o historiadores de profesión original)²⁹, interpretar toda una ciudad, o aun sólo su centro histórico, era muy complicado: hay patrimonio de diferentes épocas (en León, arqueológico hasta Art Decó, pasando por tradiciones, comidas e incluso música). El programa interpretativo central que propusimos fue un “podcast” o guía digital multimedios para un recorrido auto guiado, y a mediano plazo, un programa de cedulario *in situ*, entre otras iniciativas. Pero nos daba trabajo encontrar una tesis que condensara lo que estábamos aprendiendo de León.

Para nuestra sorpresa, había obras tan emblemáticas como la propia Capilla de la Señora de los Ángeles, ya mencionada; el Sagrario, en donde se narra en lienzos la fundación de la ciudad; la Catedral, con elementos

26 Publicada originalmente en HAM, *Environmental Interpretation...*; y considerablemente modificada en HAM, *Interpretation...*

27 GÁNDARA (coord.), *Proyecto de Interpretación...*, p. 19.

28 GÁNDARA (coord.), *Proyecto de Interpretación...*

29 Ver JIMÉNEZ, *Compartiendo el tesoro...*; LEDESMA, *Arqueología e interpretación...*; MOSCO, *Curaduría Interpretativa*; GÓMEZ, “La Actualización del Guión Curatorial...”; ESCOBAR y OLVERA, “Divulgación significativa...”, entre otros.

de arquitectura neo mudéjares; la Plaza de los Mártires, en donde se asesinó a ciudadanos y ciudadanas que impugnaban la imposición de un gobierno; el Teatro Doblado, orgullo de la gente; la casa donde nació la compositora María Grever; lo que queda de una Capilla Abierta en La Soledad; El Templo del Inmaculado, con arquitectura porfiriana de un importante autor local; en fin, una larga lista de lugares patrimoniales en poco espacio. Esto nos puede dar idea del tamaño del reto de interpretación que seguramente implican ciudades patrimoniales más grandes, como las de Puebla, Oaxaca, Campeche o Mérida, para mencionar sólo algunas —o el propio centro histórico de la Ciudad de México.

Lo que hicimos en León fue desarrollar “temas/tesis” para ciertas áreas o edificios que a veces se separaban un poco del formato clásico de una tesis, para convertirse en lo que llamamos “tesis gancho”: es decir, enunciados que fueran capaces de generar curiosidad para oír la interpretación en el podcast o leer la información en la cédula *in situ*. Por ejemplo, para la capilla abierta de la Soledad, hoy casi completamente destruida, la tesis era “Juntos... ¿pero no revueltos?”³⁰, que permitía hablar de cómo, cuando la Conquista estaba aún muy reciente, había resquemor de que la población indígena, a la que se trataba de catequizar, aprovechara la misa para amotinarse: así que asistían a la misa al aire libre. Para la Capilla de Nuestra Señora de los Ángeles, la tesis era: “A todas las capillitas les llega su fiestecita... o su destrucción”, que explicaba los valores histórico y estético, así como las vicisitudes que la afectaron.

Para la Plaza de los Mártires, testigo de un evento polémico, dado que los gobiernos priistas han intentado negar lo que ahí sucedió, la tesis, de formato más riguroso, era: “A costa de su sangre, León defendió su derecho a elegir a sus gobernantes”; o en la capilla Cristera, resultado de otro conflicto grave y del que no hablamos en este país: la Guerra Cristera de los años treinta, en que diferentes concepciones en torno a religión católica y sus manifestaciones públicas rompieron el tejido social, la tesis era: “El fervor religioso construye, la intolerancia y la violencia destruyen”; y para interpretar el cementerio local, en donde están los caídos por ambos bandos de la guerra, proponíamos una sub-tesis adicional “La defensa de la libertad de credo fue una de las causas de la Guerra Cristera; otras tuvieron que ver con el reparto agrario y con el control de las organizaciones obreras”. Nos parecía clave decir eso, dado que mucha gente no relaciona esos conflictos con la guerra, siendo que ésta derivó no sólo de un choque de creencias religiosas, sino también de la negativa de los terratenientes a la reforma agraria y de la Iglesia a no perder su papel como organizadora de la clase trabajadora en las primeras fábricas de calzado³¹. Como esto es polémico, se presentaba como una explicación adicional y complementaria a la que reducía todo a un conflicto de fe, para que el público llegara a sus propias conclusiones.

30 Todos los ejemplos provienen del documento “Plan de Interpretación”, en GÁNDARA (coord.), *Proyecto de Interpretación...*, pp. 14-37.

31 Gilberto GUERRA, *León: un siglo de historia...*, pp. 130-31.

La tesis funcionaría como el título de cada cédula propuesta; en el resto del contenido se desarrollaba esa idea en sub-tópicos y sub-tesis. Cada parada del recorrido tenía que ser autónoma, porque quienes vieran cédulas aisladas no necesariamente las verían en el orden sugerido en el recorrido, lo que constituyó un reto importante. Es más fácil asegurar cierta linealidad en un podcast, pero de todas maneras cada unidad (parada) del recorrido debe tener una autonomía relativa. Lo interesante aquí es entender que lo que se decía en cada parada no era la síntesis exhaustiva de la información disponible sobre un tópico, sino más bien una focalización en las ideas centrales (tesis y sub-tesis) a comunicar; buscábamos, además, conectar significados ampliamente compartidos, a partir de valores como el fervor, la libertad, la autodeterminación, la tolerancia religiosa y otros similares, que evocan emociones y generan relevancia en los públicos.

Como se verá, ante esa variedad, tanto de bienes culturales como de tópicos, optamos por reducir todo a 7 grandes tópicos (que era el máximo aceptable en ese momento), cada uno con cinco sub-tópicos en promedio. Pero subsistía el problema de encontrar una tesis general, que diera cuenta del centro histórico de León en su conjunto. Mientras tanto, diseñamos otros “programas” interpretativos que complementarían al podcast, el recorrido auto guiado y al cedulario *in situ*.

Se avecinaba la fecha de entrega final y nosotros seguíamos sin una buena tesis que diera sentido al conjunto. Uno de los expertos propuso “León: atrapada entre la tradición y la modernidad”, que no era una tesis realmente —no tiene verbo activo— amén de que habría muchas ciudades en el Bajío y en otras partes del país que seguramente cabían en esa descripción; dicho de otra manera, no capturaba lo que en interpretación se llama “el genio del lugar”, aquello que la hace única. Eso nos llevó a cuestionar incluso el concepto de “genio del lugar”, porque los valores patrimoniales siguen siendo importantes aún si ese bien o espacio patrimonial no es el único en donde se presenta. Pero, de todas maneras, seguíamos sin una tesis central.

Prácticamente un día antes de entregar nuestra propuesta, finalmente encontré una tesis que, en mi opinión, captura al menos la sorpresa que nos habíamos llevado al conocer el patrimonio de León —siendo que, según muchos leoneses, no tenían uno. Mi temor es que se considerara muy obvia o poco original: seguramente a alguien se la habría ocurrido antes. La presentamos ante el equipo de la Presidencia Municipal, que casi terminaba su gestión y que había sido convocado por el Instituto de Cultura, nuestro anfitrión. La tesis fue: “León no es como lo pintan”. Gustó muchísimo y fue unánimemente aprobada. Es realmente una tesis “gancho”: busca generar en el público las preguntas “¿y cómo lo pintan?” (respuesta: sin patrimonio); “¿y cómo realmente es?” (respuesta: rico en patrimonio que nos enseña mucho sobre la condición humana). De he-

cho, la propuesta de que en la Terminal de Autobuses se iniciara una campaña con el slogan: “Viniste por la piel y el calzado; ahora quédate por el patrimonio cultural”, recibió aplausos.

El epílogo de esta historia es que, con el cambio de administración municipal, cambió la política cultural —unido a los consabidos recortes presupuestales— y las nuevas autoridades decidieron posponer la puesta en marcha del Plan que, hasta la fecha, no se ha ejecutado³².

5 La Divulgación Significativa y sus compromisos

Con el tiempo, hemos añadido a la propuesta de interpretación temática de Sam Ham otros elementos y herramientas, así como una orientación explícitamente política. El resultado de añadir las teorías antropológicas y de la historia, así como la teoría dramática, e incluso la teoría de la orientación espacial, es una propuesta que, aunque fiel a su base original, no quisiéramos se la reclamen a nuestro querido gurú, el Dr. Ham. Así que la llamamos “Divulgación Significativa”, y la hemos definido como “Una estrategia de comunicación para la educación patrimonial no formal, centrada en las personas, que busca promover un disfrute y una comprensión más profundos del patrimonio”³³. La definición invita a formular muchas preguntas sobre los conceptos que involucra. No hay espacio aquí para atenderlas todas. Pero una muy frecuente es “¿y para qué queremos promover eso?”. La respuesta es: “Para generar una cultura de conservación, socializando los valores patrimoniales”³⁴.

Por supuesto, esto genera una pregunta más —una que muchos políticos y operadores turísticos y de desarrollo urbano frecuentemente nos hacen: y “¿para qué queremos conservar el patrimonio, de qué sirve eso?”. Es una pregunta que nos sorprende, porque para nosotros la respuesta debería ser obvia. Pero es una pregunta legítima, ante otras necesidades ya no de los políticos y los especuladores, sino de la sociedad, como la salud o la educación. Articular una respuesta es más difícil. Podemos responderla aquí, al menos provisionalmente, con lo que sería la motivación última de lo que hacemos: “Para colaborar con la formación de una ciudadanía crítica, capaz de trabajar en colectivo hacia una sociedad más igualitaria, inclusiva y sustentable”³⁵.

32 Con algunas excepciones, como la de un concurso fotográfico para jóvenes y adolescentes, sobre los edificios del Centro: aunque muchas fachadas están distorsionadas al convertirse las respectivas casas en accesorias, persisten sus cornisas y dinteles, que son particularmente atractivos y variados. Pero para verlos hay que “Voltrear hacia arriba” (nombre del concurso). Cuando finalmente se realizó, pudimos constatar que ahora los jóvenes estaban más atentos a su patrimonio e interesados en conservarlo. Estamos iniciando gestiones para que el documento respectivo se pueda publicar, ya que documenta un momento del tránsito entre la “interpretación temática” y nuestra estrategia actual.

33 GÁNDARA, *Metodología* ...

34 GÁNDARA, *Metodología* ...

35 GÁNDARA, *Metodología* ...

Esta respuesta implica un compromiso nada fácil de cumplir: muchas veces divulgamos por que el Estado nos lo pide, o porque es nuestro trabajo, o porque es lo que personalmente nos gusta; y, muy frecuentemente, al menos en el mundo de los museos, porque alguien nos contrata para hacerlo. Las motivaciones de todas esas instancias promotoras pueden ser muy distintas a la que se propone la Divulgación Significativa. Aquí, la dificultad consiste en hacer un balance entre la necesidad de muchos colegas de poder sobrevivir haciendo lo que disfrutan y una meta tan alta como la explícitamente expresada arriba. No hay una fórmula fácil para este predicamento. Pero pensamos que tenerlo claro es, al menos, un paso inicial para tomar la decisión correcta.

Bibliografía

CAMARENA, Aranzazú

Nuestra Señora de los Ángeles merece estrenar: un templo barroco remodelado, León, Instituto Cultural de León, 2008.

COLQUHOUN, Fiona, (coord.)

Interpretation Handbook and Standard: Distilling the Essence, Wellington, Dept. of Conservation, 2005.

ESCOBAR, Génesis; y Uriel **OLVERA**

“Divulgación significativa del patrimonio arqueológico de Tamtok”, tesis de licenciatura en Arqueología, ENAH, 2018.

FALK, John H.; y Lynn D. **DIERKING**

Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning, Lanham, Altamira Press, 2000.

-, *The Museum Experience*, Londres, Routledge, 2011.

GÁNDARA, Manuel

“La divulgación de la Arqueología: una aproximación desde el marxismo”, en *Boletín de Antropología Americana*, 47 (2014), pp. 203–28.

-, “¿Difundir o Divulgar? He ahí el dilema”, en Diego **JIMÉNEZ BADILLO** y

Manuel **GÁNDARA VÁZQUEZ** (eds.), *El Patrimonio y Las Tecnologías Digitales*.

Experiencias Recientes Desde México, INAH-CONACYT, México, 2015, pp. 56–69.

-, “Metodología de la Divulgación Significativa: Un Resumen”, Documento en archivo en la Jefatura del Posgrado en Museología/Diplomado Perspectivas Actuales en Museología. CDMX, ENCRYM/Centro INAH Querétaro, 2020.

GÁNDARA, Manuel (coord.)

Proyecto de interpretación del patrimonio cultural de León. Documento Maestro. Documento en Archivo, León, Instituto de Cultura de León, Guanajuato, 2009.

GOMBRICH, Ernst Hans
Historia del arte, Barcelona, Ediciones Garriga, 1994.

GÓMEZ, Luis Fernando
“La actualización del guion curatorial en el Museo Prehistórico de La Cuenca de México: Una propuesta para la protección de nuestro patrimonio arqueológico”, tesis de maestría en Museología, México, ENCRyM, 2016.

GUERRA, Gilberto
León: un siglo de historia: 1800-1900: la independencia nacional, León, Alejandri, 2001.

HAM, Sam
Environmental Interpretation: A Practical Guide for People with Big Ideas and Small Budgets, Golden, North American Press, 1992.

-, *Interpretation: Making a Difference on Purpose*, Golden, Fullcrum, 2013.

JIMÉNEZ, María Antonieta
Compartiendo el tesoro: metodología para divulgar la arqueología, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2017.

KNUDSON, Douglas M.; **CABLE**, Ted T.; y Larry **BECK**
Interpretation of Cultural and Natural Resources, State College, Venture Pub., 2003.

LEDESMA, Patricia
Arqueología e interpretación temática en Tlatelolco, México, INAH, 2009.

LIPE, William D.
“Value and Meaning in Cultural Resources”, en Henry **CLEERE** (ed), *Approaches to the Archaeological Heritage*, Cambridge, Cambridge Univ Press, 2009, pp. 1-11.

MERLO, Eduardo
Patrimonio de Puebla: siglos XVI-XIX, Puebla, Museo Poblano de Arte Virreinal, 2001.

MERLO, Eduardo; **PAVÓN RIVERO**, Miguel; y José Antonio **QUINTANA**
La Basílica Catedral de la Puebla de los Ángeles, Puebla, UPAEP, 2006.

MERLO, Eduardo; y José Antonio **QUINTANA**
Las iglesias de la Puebla de los Ángeles, Puebla, Secretaría de Cultura Puebla, 2001.

MERRIMAN, Tim; y Lisa **BROCHU**
The History of Heritage Interpretation in the United States, Fort Collins, CO., National Association for Interpretation, 2006.

MOSCO, Alejandra
Curaduría Interpretativa, Ciudad de México, INAH, 2018.

SEBUGAL, Paulino

“Divulgar, difundir, disminuir”, en *Información Científica y Tecnológica*, 18, (1995), pp. 15-22.

TYNG, Chai M.; **AMIN**, Hafeez U.; **SAAD**, Mohamad N. M.; y Aamir S. **MALIK**

“The Influences of Emotion on Learning and Memory”, en *Frontiers in Psychology*, 8 (2017), pp. 1-22.



**EXPERIENCIAS DE VIDA Y MUSEALES CON
ESTUDIANTES ADULTOS EN CONTEXTOS DE
ENCIERRO, PERSONAS EN SITUACIÓN DE
ENFERMEDAD PSIQUIÁTRICA
Y ESTUDIANTES TRANSGÉNEROS**

Marcela **TORRES**
Karen **STANDEN**
Pablo **SOTO**
Mauricio **SOLDAVINO**



EXPERIENCIAS DE VIDA Y MUSEALES CON ESTUDIANTES ADULTOS EN CONTEXTOS DE ENCIERRO, PERSONAS EN SITUACIÓN DE ENFERMEDAD PSIQUIÁTRICA Y ESTUDIANTES TRANSGÉNEROS

Marcela **TORRES**
Kareen **STANDEN**
Pablo **SOTO**
Mauricio **SOLDAVINO**

Este patrimonio del que hablamos es aquel que nos circunda como individuos, ya sea un recuerdo, una canción, una danza, una lengua, un proverbio, una imagen, un lugar, una persona o un objeto; todo cuanto nos rodea es susceptible de ser patrimonio, o en su actual efecto, patrimoniable, ya que es absolutamente fundamental como uno de los niveles en los que se constituyen las identificaciones y las formas de identidad¹.

167

El Museo Histórico Nacional de Chile (MHN) es una institución estatal, que se ubica en el casco histórico de la ciudad de Santiago. Fundado el 2 de mayo de 1911, hoy forma parte del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio². La misión que mueve al Museo es “Facilitar a la comunidad nacional e internacional el acceso a la comprensión de la historia del país, permitiendo el reconocimiento de las diversas identidades que lo constituyen y han dado forma a Chile, desde su pasado precolombino a su conformación política y territorial”³.

Una de las áreas que contribuye a cumplir con esa misión —desde la perspectiva de su difusión, conexión y puesta en valor para con la comunidad— es el Área de Educación, Mediación y Ciudadanía (AEMC). Conformada por un equipo profesional multidisciplinario⁴, tiene como motor entregar una experiencia y educación no formal transformadora, integradora y con vocación de servicio. Nuestro trabajo tiene como base una política educativa histórica-patrimonial, con tres grandes líneas de

1 MOUFEE, “Prácticas Artísticas...”, p. 26.

2 Creado el 1 de marzo de 2018, anteriormente el MHN era parte de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos DIBAM, dependiente del Ministerio de Educación.

3 Al respecto véase: <https://www.mhn.gob.cl/sitio/Secciones/Quienes-somos/Mision/>

4 Profesores de enseñanza básica y enseñanza media, historiadores y periodistas.

acción: a) *Ciudadanía Museal*, por ser un agente necesario y clave en el quehacer de la sociedad, a través de líneas de trabajo específicas para cada comunidad; b) *Laboratorio Museal*, que comprende al MHN como institución que desarrolla conocimiento relevante del patrimonio histórico nacional, y que transfiere competencias y habilidades, a través de materiales, talleres, etc.; y c) *Experiencia Museal*, que comprende al Museo como un espacio complejo y múltiple, propicio para desarrollar experiencias de aprendizajes de alcances diversos: actitudinales, procedimentales, y conceptuales, en todos los ciudadanos.

1 Museo sale del Museo (MSM)

El MSM es un programa de educación patrimonial del AEMC del MHN de Santiago de Chile, cuyo origen se remonta al año 2010, fecha en que la zona central de nuestro país vivió un terremoto 8.8 escala de Richter, lo que implicó que el Museo cerrara sus puertas por cinco meses para hacer las reparaciones respectivas. Bajo este contexto, es que el AECM se plantea la idea de ir en busca de una de sus comunidades más fieles y participativas, la infancia escolarizada.

A pesar de la difícil situación para el país y el Museo, el Área intentó ver esto como una oportunidad para poder salir, por primera vez en su historia, de su espacio museal y llevar actividades patrimoniales a diversos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana⁵. Es así, como este complejo escenario se transforma en una fortaleza, convirtiéndose en el puntapié inicial para el Programa MSM. Comienza entonces a desarrollarse de forma permanente y a sumar cada año nuevas comunidades, teniendo siempre presente que éstas deben:

Tener cosas en común, saber comunicarlas reconociendo la legitimidad de los múltiples lenguajes, poseer vínculos afectivos, reconocerse como parte de un territorio y compartir una historia común parecen ser las características de una comunidad. Estos elementos son los que otorgan la fuerza identitaria, donde lo cotidiano enmarca y distingue, y donde la memoria colectiva emerge como única alma⁶.

Esta continuidad del programa no significó, en ningún caso, dejar de lado todas las acciones que el equipo realiza en forma presencial-intramuros (atención a grupos organizados, turistas, y escolares desde primera infancia hasta educación superior; visitas guiadas a exposiciones temporales y permanentes, talleres de vacaciones de invierno y verano, talleres

5 Región Metropolitana es la zona donde se encuentra la capital del país, Santiago, concentrando poderes del Estado: Ejecutivo y Judicial. Además, cuenta con la mayor cantidad de población del país, aproximadamente 7,000,000 de personas.

6 DE LA JARA, "Museos y comunidad...", p. 14.

de patrimonio e historia, capacitaciones para docentes, etc.), más bien se evidenció un fuerte enriquecimiento, porque nos involucramos con mayor cantidad de personas y comunidades en su vasta diversidad.

2 Historia del programa

Como bien se ha señalado, en 2010 se comenzó a salir del Museo para realizar actividades con diversos establecimientos educacionales. El objetivo consistía en mantener la vinculación con los estudiantes y profesores. Para 2011, gracias al aprendizaje obtenido, el programa fue reformulado y se pasó de un trabajo expositivo a uno de aprendizaje, por descubrimiento y participación, entre otros. En estos 10 años hemos incorporado nuevas comunidades extramuros, con estrategias específicas para cada una, debido al universo que representan, haciendo hincapié en un trabajo vinculante y de confianza mutua. A través de registros, como bitácoras de experiencias educativas, evaluaciones cualitativas y entrevistas semiestructuradas, se ha logrado obtener información que involucra desafíos, tensiones, y, fundamentalmente, reflexiones surgidas en torno a cada una de las actividades.

Nuestro trabajo se orienta desde la educación patrimonial, la cual, si bien sustenta su acción didáctica en distintos contenidos conceptuales, “no busca capacitar a las personas en temas específicos sino formar en valores, despertar inquietudes, promover la participación, la comprensión, el respeto y la valoración de lo que pertenece a todos, y a partir de ellos construir la identidad como comunidad”⁷. Este campo emplea, como base de trabajo, la teoría constructivista, la cual señala que las personas son lo que construyen, y que sus conocimientos se logran a partir de las vivencias que se les van presentando y que ellas ya poseen. A su vez, la didáctica del objeto nos permite ir de lo particular a lo general, y, de este modo, comprender cómo los objetos se vinculan con las necesidades de las personas pasadas y presentes. Ante la necesidad de responder la interrogante de por qué han sido creados los objetos, se vuelven evidentes costumbres y formas de vida de nuestros antepasados y de nosotros como sociedad. De esta manera, utilizamos los objetos del AEMC, como un medio para obtener significados y fuentes del conocimiento histórico, para trabajar las propias memorias de las personas, y, por tanto, que se reconozcan como sujetos históricos. Para ello empleamos el método de observación directa de investigación, permitiendo el desarrollo de destrezas y habilidades, como el uso de la imaginación, la actitud abierta a la diversidad de opiniones, inducción e inferencia en el aprendizaje de la historia y el patrimonio. Todo esto contribuye a la empatía histórica. Este programa dialoga con la idea de que es un deber, como profesionales y educadores patrimoniales, llevar actividades a las comunidades, teniendo en cuenta que:

El trabajo con la comunidad implica reciprocidad: dar y recibir. La educación patrimonial no puede entenderse como una instancia donde “acercamos” el patrimonio a las personas; tampoco puede tratarse de un acopio incesante de registros provenientes de la comunidad, pues el conocimiento de esos significados y su correspondiente documentación en archivos u otros soportes, aun cuando es un proceso pertinente y necesario, no garantiza perdurabilidad, ni implica por sí mismo participación. Es necesario que en esa relación tanto la comunidad como el museo se fortalezcan en el aprendizaje y en los vínculos⁸.

Además, no podemos olvidar que la apropiación cultural nunca es unívoca, sino todo lo contrario, es decir, que diversos grupos se apropian de ella a partir de distintas formas y vías. En este sentido: “No basta que las escuelas y museos estén abiertos para todos, sean gratuitos y promuevan en todas sus capas su acción difusora. A medida que descendemos en la escala económica y educacional disminuye la capacidad de apropiarse del capital cultural transmitido por las instituciones”⁹. Esto reafirma que debemos integrar y hacer partícipes a todos, todas y todes las personas en un trabajo colaborativo para el desarrollo de la sociedad.

3 Objetivos y metodología

170

Los objetivos del programa MSM son: democratizar el patrimonio cultural e inmaterial, incluir a comunidades vulneradas e ignoradas, o que no pueden acceder al patrimonio, y de-colonizar al Museo con sus públicos y narrativas, generando espacios de reflexión, memoria e identidad. Como bien señalan los tratados ratificados por Chile, con enfoque de derechos, podemos afirmar que el sistema internacional de Derechos Humanos garantiza el derecho a la cultura. Entre ellos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su Artículo 15, reconoce el derecho a toda persona a participar en la vida cultural, debiendo el Estado asegurar el pleno ejercicio de este derecho, mediante la toma de acciones necesarias para “la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura”¹⁰.

La metodología de trabajo con las comunidades la estructuramos de la siguiente manera: identificación de una comunidad y su situación de vulnerabilidad de derechos socioculturales y económicos; investigación bibliográfica sobre la comunidad en cuestión, además de una búsqueda exhaustiva de casos similares y acciones patrimoniales en Chile y el mundo; entrevistas semiestructuradas a especialistas; conocimiento del territorio donde se desenvuelven; organización del grupo de trabajo del

8 DE LA JARA, “Museos y comunidad...”, p. 16.

9 GARCÍA CANCLINI, “Los usos sociales...”, p.17.

10 DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS, “Pacto Internacional de Derechos...”.

AEMC; reuniones con los encargados de las comunidades para generar confianza y presentar el proyecto, escuchar y modificar, si acontece. Los ejecutores, investigadores y evaluadores son el mismo equipo del AEMC y, en algunas ocasiones, otros profesionales externos al programa, como los voluntarios del AEMC¹¹, profesionales del museo¹² y pasantes nacionales e internacionales¹³ que han participado en la actividad.

Profesionales expertos en los temas patrimoniales, educacionales y de didáctica han sido concertados, por el Museo, para realizar evaluaciones de las actividades que realizamos intra y extramuros¹⁴. Esto con el fin de tener opiniones expertas sobre la creación, diseño, planificación, ejecución y evaluación de las actividades.¹⁵ A lo que finalmente se le suma la autorreflexión del Área y las proyecciones de los trabajos futuros.

4 Materiales utilizados

Para realizar nuestras actividades patrimoniales, contamos con una colección propia de objetos. Éstos resultan fundamentales al momento de revelar información de hombres y mujeres, tanto del ayer como del hoy.

Los objetos, con los que el área trabaja, han sido donaciones de los encargados de colecciones del Museo, miembros del AEMC, de externos, y compras específicas que permiten las mediaciones, interpretaciones y objetivos que buscamos lograr en cada una de las actividades. Nuestra colección está organizada de manera temática: pueblos originarios, vida cotidiana, oficios, tecnología, vestuario diverso, juguetes, fotografía, etc., lo que nos permite adaptarnos, organizar y sacar el mayor provecho a cada una de las dinámicas.

En cuanto a la relación con los objetos y su utilidad, coincidimos con la idea de que los objetos únicamente cobran sentido a partir de que una persona “los observa, los imagina, los relaciona, ignora o los abandona”.

11 Entre el año 2012 y 2019 se realizó un programa de voluntariado anual, formado por universitarios y profesionales de formación en ciencias sociales.

12 Carolina Suaznabar (profesional del área archivo fotográfico); Grace Standen (profesional de la antigua área de Extensión del museo); Alejandra Morgado (Bibliotecaria del MHN); Claudio López (del área de fotografía).

13 Francisca Contreras, profesional del Museo de Limarí del Servicio Nacional del Patrimonio (Chile), y Clara Sarsale, del Museo El Cabildo de Buenos Aires (Argentina). Asistieron indistintamente al Liceo penitenciario Eduardo Vargas Wallis, de la Ex penitenciaria.

14 German Fromm (Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile); Daniela Marsal (Doctora en Antropología Social de la Universidad Complutense de España); y Gabriel Villalón (Doctor de Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, España). En los años 2011, 2014 y 2019, respectivamente, los profesionales realizaron los trabajos de investigación y evaluación de nuestras actividades.

15 Evaluaciones cualitativas a todos los programas.

De tal forma que “interpretar, recrear, y resignificar el patrimonio” se lleva a cabo a partir de acciones concretas, mismas que, “en el contexto de la pedagogía crítica, le dan carácter emancipador al proceso de apropiación del patrimonio y son las que le otorgan el espíritu dialógico a la relación entre museo, memoria y comunidad”¹⁶. Por tal motivo, los objetos con los que trabaja el AEMC son continuamente evaluados, luego de un trabajo de investigación y experimentación a lo largo de los años.

5 MSM: tres experiencias de vida, historia y patrimonio.

Este programa considera una amplia gama de comunidades que conforman nuestra sociedad actual. Sin embargo, por temas de espacio y pertinencia del artículo, hablaremos de algunas de nuestras experiencias desarrolladas con comunidades especialmente vulneradas e invisibilizadas a través de los años: estudiantes adultos en contextos de encierro (liceos penitenciarios); personas en situación de enfermedad mental y adicciones, pertenecientes a la Corporación de Salud Mental (COSAM) y hospitales psiquiátricos; y, por último, la comunidad escolar de estudiantes transgénero¹⁷, perteneciente a la única escuela de estas características en Latinoamérica.

172

5.1. Educación de personas en contextos de encierro: Liceos penitenciarios

Esta experiencia educativa patrimonial se inició en el año 2012, en una época donde este lugar era desconocido por las instituciones museales, situación que ha cambiado en los últimos años¹⁸. En la actualidad existen 98 establecimientos penitenciarios (cárceles), con 42,072 hombres y 3,210 mujeres, a lo largo del país¹⁹, con un total de 12,528 personas (entre hombres y mujeres) que asisten a escuelas, liceos y centros educativos en los 116 establecimientos educacionales que existen en estos recintos penitenciarios²⁰.

En poco más de 8 años hemos realizados actividades patrimoniales, en gran parte de los recintos penitenciarios mayoritariamente de hombres y los dos únicos existentes de mujeres de la Región Metropolitana: Liceo

16 DE LA JARA, “Museos y comunidad...”, p. 16.

17 Museo sale del Museo también realiza actividades con: Jóvenes infractores de ley, privados de libertad; Jardines infantiles-infancia en situación de vulneración socioeconómica y cognitiva; estudiantes en situación de vulneración de sus derechos; Personas de la tercera edad de Centros de Adultos mayores de instituciones estatales y adultos mayores institucionalizados en residencia por sus características de vulneración socio-económica; personas con discapacidad visual y escuelas hospitalarias, entre otros.

18 Museos como el de Educación Gabriela Mistral ha desarrollado un trabajo permanente en los últimos años, junto a otros museos. Otra iniciativa que se ha ido consolidando es la creación de bibliotecas en los recintos penitenciarios, programas realizados por el Ministerio de Las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

19 GENDARMERÍA DE CHILE, “Estadística general de población atendida...”.

20 GENDARMERÍA DE CHILE, “Sobre acceso a la información...”.



Imagen 1. Liceos penitenciarios. MHN

Herbert Vargas Wallis, del Centro de Cumplimiento Penitenciario, (CCP) de la Ex Penitenciaría (hombres); Liceo Humberto Díaz Casanueva, CCP de Colina I (hombres); Liceo Rebeca Olivares Benítez, CCP de Colina II (hombres); Liceo Camino de Luz, Centro Detención Preventiva (CDP) de Puente Alto (hombres); Colegio Presidente Prieto, del CDP de Talagante (hombres); Centro Penitenciario Femenino (CPF) de San Miguel (mujeres); Liceo Santa María Eufrasia, CPF de San Joaquín (mujeres); y CAS, Centro de Alta Seguridad (hombres).

En la mayoría de los casos, han sido más de tres las visitas a cada establecimiento, desarrollando actividades educativas con poco más de 1,200 internos e internas, quienes han tenido la posibilidad de conectar con temas sobre patrimonio, memoria e historia, entendiendo y reconociendo que todas las personas tienen derecho a recibir y aportar conocimiento, disfrute e integración, tal como queda señalado en la Declaración de los DDHH: “el tratamiento básico para los internos establece que todos tendrán derecho a participar en actividades culturales y educativas encaminadas a desarrollar plenamente su personalidad”²¹. Nos instalamos desde la idea de que no somos nosotros los que juzgamos, no nos corresponde, y sabemos y comprendemos que detrás de un interno e interna hay una persona, una familia, etc. Todos construimos la historia, y los estimulamos a compartir, a través de la memoria personal, sus vivencias en vinculación con los objetos del AECM²². Así, con un sencillo ejercicio ellos, ellas y ellos, logran hacer brotar, con pasión y emoción, sus relatos.

5.1.1. Metodología, objetivos y reflexiones

La actividad que se realiza tiene cuatro etapas, con una duración aproximada de dos horas pedagógicas (90 minutos). El trabajo con el grupo

21 INFANTE, *Educación para la libertad...*, p. 5.

22 Los estudiantes de recintos penitenciarios carecen de objetos personales para desarrollar la actividad.

se inicia contándoles sobre el Museo, su historia, sus funciones y colecciones. Los objetos son expuestos en una mesa y los participantes se sientan alrededor de ella. El educador/mediador narra una historia, cumpliendo las características de patrimonio, con un objeto personal (cámara fotográfica Polaroid, plancha de cañón, mate etc.), respondiendo al valor sentimental, contexto histórico, destacando al grupo de personas que se siente identificada con él y su utilidad como fuente histórica. La interpretación de objetos, para los estudiantes, es un ejercicio motivador y participativo donde, en forma individual o colectiva, pueden conectarse emocional e intelectualmente con los objetos, cobrando vida en ellos y transformándose en un acto simbólico. Pretendemos, con esto, que se sientan partícipes y protagonistas de su propia historia, pero también que en comunidad construyamos una historia colectiva.

Posteriormente, en grupos, realizamos un trabajo de análisis de fuente histórica, mediado por un o una profesional del Área. Cada grupo, dispone de un baúl temático con objetos diferentes para que, en conjunto, puedan analizar y recordar, en confianza y sin temor, lo que les provocan esos objetos y dar sus aportes, para finalizar presentando las reflexiones surgidas ante el curso (30 estudiantes aproximadamente). Los resultados sorprenden, se expresan con respeto y se divierten, demostrando que son momentos de relajación y aprendizaje para ellos. Al momento de concluir la actividad, los invitamos a que cuando salgan en libertad, puedan asistir al Museo y que se lo recomienden a sus familias para visitarlo. Esto ha resultado inspirador, pues hemos visto que, durante estos últimos años, internos e internas, han visitado el MHN. Para los internos e internas es muy importante que instituciones ajenas a Gendarmería y a los establecimientos educacionales penitenciarios, vayan a realizar actividades a su territorio, porque se sienten valorados e integrados a la sociedad, a pesar del lugar en donde se encuentran.

5.2. Personas con experiencias en trastornos mentales y situación de discapacidad psiquiátrica y personas en situación de rehabilitación de adicciones

Esta actividad fue creada en 2013, cuando comenzamos a identificar grupos de personas que visitaban el Museo asistidos por sus terapeutas ocupacionales, asistentes sociales, etc. Fue así como iniciamos una investigación de esta comunidad, con una revisión bibliográfica de casos de intervención patrimonial y con entrevistas a expertos en la materia. Gracias a estas iniciativas pudimos generar una instancia de participación y trabajo colaborativo con las personas que presentan alguna dificultad de salud mental, lo cual no les permite acceder, con facilidad, a su derecho al Patrimonio y al disfrute del Museo.



Imagen 2. Escuela Open Door del Hospital psiquiátrico El Peral. MHN

Sabíamos de la dificultad que presentaba esta comunidad para asistir a centros patrimoniales, ya que se encontraban internados temporal o permanentemente por sus tratamientos. Esto nos sirvió de motivación para acercarnos y llegar a trabajar con pacientes en rehabilitación y corporaciones de salud mental (COSAM), primeramente. Poco a poco fuimos interiorizándonos en sus problemáticas, y sobre cuáles eran las formas más efectivas en que podíamos participar y ejecutar actividades para ellos y ellas, como lo fue solicitarles un objeto personal, o que participaran con uno de la colección del AEMC, para realizar lo que hemos denominado la “Objeto Terapia”, técnica utilizada para trabajar con comunidades de este tipo.

Nuestro siguiente paso fue asistir al Hospital Clínico San Borja Arriarán y trabajar con pacientes hospitalizados: niños y adultos con problemas neurológicos y psiquiátricos. Así, fuimos profundizando en salud mental, conociendo experiencias, tanto de los pacientes como de los terapeutas, mejorando los programas, las actividades, y nuestro perfeccionamiento humano y profesional.

De manera gradual fuimos conociendo la realidad y necesidad de otros recintos hospitalarios que trabajan con estas comunidades, llegando a realizar actividades en la escuela especial Open Door del Hospital Psiquiátrico El Peral, cuyos estudiantes son los pacientes, internos y externos, del recinto de salud, y en el Instituto Psiquiátrico José Horwitz Barack, instituciones pertenecientes al Ministerio de Salud de Chile o a la red municipal de salud.

5.2.1. Metodología, objetivos y reflexiones

Para COSAM, y todas las comunidades con las que trabaja MSM, los objetos patrimoniales y el Museo, sus colecciones e historias, serán siempre el motor de las actividades y el inicio del desarrollo de cada una de

ellas. Así, una vez realizada esa primera parte, se invita a los participantes a referirse sobre los propios objetos significativos que llevaron para la ocasión, además de compartir la historia que existe detrás de ellos.

Recuerdos de familia, hobbies y fotografías son algunos de los objetos que, generalmente, llevan para referir sus historias. En el desarrollo de la actividad, los participantes disfrutaron la oportunidad de comunicar y vivenciar el patrimonio material e inmaterial de sus familias, elaborando preguntas, y socializando con personas con las cuales no habían tenido contacto anteriormente, o bien con quienes no habían dialogado o abierto sus memorias. Todas estas acciones generan un clima de respeto, empatía y participación, lo cual complementa la labor que cumplen los terapeutas en el desarrollo integral de estos pacientes. Para cada uno de ellos, ellas y ellos, es muy relevante saber que son parte fundamental, al igual que constructores, de la historia del país.

En el caso de los hospitales, en la escuela especial Open Door del hospital psiquiátrico El Peral e Instituto Psiquiátrico José Horwitz Barack, la estrategia se modifica y se trabaja con tres centros interpretativos, con objetos que representan temáticas diferentes cada uno, mediado por un profesional del museo: vida cotidiana (juguetes, utensilios de cocina y oficios), pueblos indígenas y vestuario de época. Con esta experiencia fuimos aprendiendo que hay objetos que no tienen ningún significado para ellos, porque no logran relacionarse directamente con dichos objetos. Esto resulta relevante para las evaluaciones post actividades, en términos de analizar cada detalle de la intervención y desarrollar mejoras para el futuro. La dinámica de este trabajo es directa con los pacientes, persona a persona. Cada uno toma los objetos, y se fomenta su disfrute y comunicación, generando por esta vía un diálogo directo y claro. Aquí se vuelve fundamental la tranquilidad y empatía, razón por la cual se le debe dedicar todo el tiempo posible a cada persona sin apresurar, porque cada uno tiene su tiempo.

Con la escuela especial Open Door la actividad se realizó con los estudiantes-pacientes, recorriendo los centros temáticos de interpretación. Las dinámicas tenían que ver con el juego y la experimentación en primera persona. Por ejemplo, algunos reconocieron juguetes de su infancia, otro tomó la radio portátil a pilas e imitaba que escuchaba, solicitando una y otra vez querer compararla, o poniéndose los sombreros, mirándose y riéndose frente a un espejo. En cada intervención, los estudiantes-pacientes estuvieron acompañados por sus educadoras. Esta actividad fue realizada por niveles, siempre uno a uno.

En el caso del Instituto Psiquiátrico José Horwitz Barak participaron diferentes unidades en los tres centros interpretativos que funcionaban simultáneamente, mediados por un o una profesional del museo. Con los objetos del Área, nos reunimos de manera circular, alrededor de cada centro interpretativo, para poder escuchar los relatos de cada uno de los participantes, quienes contaban sus vivencias, tomaban los objetos, los analizaban y disfrutaban, logrando una conexión, no solo patrimonial e histórica, sino también simbólico-emocional. Además, contemplamos una actividad manual de registro, con materiales como hojas de colores y lápices, para que cada uno libremente colocara en la Caja de Recuerdos, colocada en el centro interpretativo, sus experiencias a través del dibujo, escritura o lo que quisieran. Los participantes iban transitando libremente de un centro a otro, y volvían nuevamente una y otra vez, acercándose a los objetos que les había llamado la atención. Se generó una espontánea rotación patrimonial de los pacientes.

Con el Instituto Psiquiátrico José Horwitz Barak, teníamos contemplado un programa de larga proyección, pero el estallido social del 18 de octubre de 2019 y la pandemia de SARS-COV-2 interrumpió estas actividades. Únicamente alcanzamos a realizar una segunda acción, que fue un recorrido patrimonial por Independencia, el barrio donde se ubica el Instituto. Un lugar de migrantes, comercio, iglesias, centros hospitalarios y cementerios. Este recorrido finalizó en el Museo Histórico Nacional, ubicado en el casco histórico de la ciudad de Santiago. Participaron solo los que quisieron y los que pudieron, por sus condiciones físicas, y siempre acompañados de sus terapeutas. Caminamos 21 largas y antiguas calles, conociendo y compartiendo la historia de las personas, el progreso de la ciudad y anécdotas, para cerrar con una visita mediada (solo parte de ellos, porque otros estaban muy cansados) por el Museo, y con una reflexión de la actividad realizada, junto a un refrigerio.

En general, en el proceso educativo proponemos valorar el cuidado y conservación del patrimonio cultural, representado a través de los objetos históricos. Potenciamos el valor de la persona-sujeto histórico, memoria, del disfrute, integración, participación y reconocimiento de la comunidad.

5.2.2. Objeto terapia patrimonial (OTP)

La especificación del concepto OTP, surgió desde el Área de Educación, Mediación y Ciudadanía del MHN, en el contexto de sus salidas a terreno inclusivas que involucran el programa el MSM y la interacción con pacientes de salud mental. A medida que fuimos desarrollando estas actividades, nos comenzamos a percatar que los objetos históricos, vestimentas y fotografías que utilizábamos en nuestras actividades educativas provocan, en muchos casos, una conexión emocional de los/las participantes, transportándolos al pasado, invocando buenos recuerdos

y experiencias vividas que permanecían dentro del subconsciente de ellas, ellos y ellos, y que se activaban a través de este tipo de dinámicas. Esto se relaciona directamente con la educación patrimonial, en la medida en que es una disciplina inclusiva,

porque desde ella se abordan las relaciones, no impuestas ni artificiales, que el sujeto establece con los bienes de modo consciente o inconsciente. Es en ese proceso, cuando la persona descubre el valor de un bien, cuando éste entra a formar parte de su repertorio vivencial y lo incorpora a su propio patrimonio a través de un proceso de personalización que le lleva a apropiarse (en sentido metafórico) de él [...], los elementos que nos emocionan comienzan a llamarse «nuestro patrimonio» porque es así como se sienten; se ha producido un primer vínculo de apropiación simbólica a través de la emoción²³.

Con esto, reafirmamos lo que indica Gómez-Redondo respecto a “hacer patente la necesidad de la educación patrimonial como mediación entre individuo/s y patrimonio, visto como detonante de relaciones emocionales entre los sujetos del proceso”²⁴. Del mismo modo, se confirma el hecho de que todas las personas “actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas partiendo de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas, lo que denominamos como el establecimiento de vínculos. Este proceso es el que se define como patrimonialización”²⁵.

En el caso de nuestro trabajo, la Objeto Terapia Patrimonial se presenta cuando las personas descubren el valor de su objeto, cuando se devela su significado simbólico, el cual representa, para la persona que lo exhibe, parte de su repertorio vivencial, incorporándolo a su propio patrimonio, apropiándose de él y desarrollando un proceso de resignificación. Al trabajar desde esta perspectiva, ahora pasa a formar parte de los objetos significativos que lo emocionan y representan, generando de esta manera un vínculo identitario con el resto de los patrimonios (el de sus pares), ya que se van sumando a su bagaje cultural. Por lo que trabajar el patrimonio e historia, a partir de algún objeto personal, genera vínculos afectivos con el resto de las historias escuchadas. El médico psiquiatra Cristian Mena, del Instituto Psiquiátrico José Horwitz Barak, nos explicó que los pacientes, al estar internados por largos períodos en instituciones hospitalarias, no presentan vivencias particulares y están ajenos a lo que pasa fuera de la institución. Por tal motivo, el ejercicio de activación patrimonial favorece el reconocimiento de los participantes como sujetos históricos, además de acortar la brecha temporal y ahistórica en la que están insertos.

23 FONTAL MERILLAS y EVA VALLE, “Del museo al aula...”, pp. 362-363.

24 GÓMEZ REDONDO, “Patrimonio e identidad...”.

25 GÓMEZ REDONDO, “Procesos de patrimonialización...”.

5.3. Estudiantes transgénero²⁶: Escuela Amaranta Aukan²⁷

Como AEMC, en este permanente vínculo con la comunidad, atendemos a miles de estudiantes intra y extramuros, que provienen de los más variados orígenes económicos, sociales, religiosos, etc. Esto nos ha permitido ir descubriendo, cada día, las grandes diferencias que existen en la infancia chilena, tanto en los aspectos educativos, culturales, regionales, etc., como también en los de género, específicamente con los niños LGTBQ+. Con relación a este último grupo es que, en distintas ocasiones, nos ha tocado vivenciar directamente la discriminación que sufrían, desde sus mismos compañeros, teniendo que intervenir con reflexiones integradoras, promoviendo la tolerancia, el respeto y la dignidad de todos, todas y todes, sin diferencia alguna.



Imagen 3. Escuela Amaranta Aukan. MHN.

Es en este contexto, y en nuestra permanente motivación por respetar y difundir los derechos humanos de niños y adolescentes, en el año 2018 comenzamos a leer y escuchar distintas experiencias sobre la infancia transgénero, la que en esos años se difundía, erróneamente, como “niños nacidos en cuerpos equivocados”. Fue así que, en esta búsqueda, nos encontramos con la escuela Amaranta Gómez, hoy Escuela Amaranta Aukan. Este establecimiento educacional es único en su tipo a nivel Latinoamericano, y fue fundado en 2018 con 6 niños que, hoy en día, suman 80. Es una escuela multigrado y abierta a toda la infancia, no es exclusiva para transgéneros, sino también para toda la diversidad que

²⁶ Transgénero es un término que define a personas cuya identidad de género, expresión de género o conducta no se ajusta a aquella que se le asignó al nacer.

²⁷ La escuela ha tenido diferentes nombres desde sus inicios en el 2018: escuela Amaranta Gómez Regalado, por la antropóloga y activista mexicana muxe transgénero; posteriormente Centro Educativo Fundación Selenna; escuela Amaranta; y hoy Escuela Amaranta Aukan, manteniendo el nombre de la activista mexicana y sumando Aukan, que significa en lengua mapuche pueblo originario: guerrero.

hay en la infancia. Esta institución educativa propicia el contribuir al desarrollo integral del educando, valorar la riqueza de la diversidad, luchar, contra toda discriminación, por los derechos de identidad de género, dándoles valor como agentes de cambio, con perspectiva inclusiva de ciudadanía y trabajando colaborativamente junto a las familias.

Con relación al trabajo desarrollado en esta comunidad, lo primero que hicimos fue contactarlos, generar la confianza con sus responsables, y no caer en la equivocada, pero real, integración utilitarista. Con honestidad, responsabilidad y motivación, comenzamos a trabajar en conjunto con los niños y adolescentes de la escuela, a través de algunas actividades de identidad, memoria, patrimonio y participación ciudadana. Fue así, entonces, que emprendimos este camino colaborativo, planteando un proyecto de trabajo a futuro, quedando suspendido, por el estallido social del 18 de octubre de 2019 y, luego, por el virus SARS-COV-2, el 2020.

5.3.1 Metodología, objetivos y reflexiones:

En la primera jornada de trabajo, realizada el 2019, se llevó a cabo la creación del “Libro de mi Vida”, un taller de encuadernación, cuyo objetivo era crear una pequeña biblioteca con sus memorias. También se realizó el taller “Yo soy Historia”, donde a través de la colección del AEMC, expuesta en el centro de la sala, sobre unas mesas, ellos iban colocando sus objetos más importantes y queridos. Bajo esta dinámica, muchos de ellos expresaron su camino de transición, la mayoría de las veces dificultoso, para reconocerse como trans, así como para conseguir el reconocimiento de sus familias y su comunidad. Ellos, generosamente, nos presentaron sus historias de vida. Así, nos narraron, por ejemplo, sobre el primer vestido de princesa recibido como regalo de su familia y objetos familiares que pasaban de generación en generación, para un determinado género familiar. Los talleres se realizaron según edad, por lo que se trabajó con un grupo de pequeños y, el otro, de adolescentes. En el caso de los más pequeños, su actitud fue más fluida al momento de relatarnos sus historias, pero para los adolescentes fue más fuerte, al momento de abrir sus recuerdos dolorosos y violencias vividas, pero siempre con la esperanza de un futuro mejor.

A pesar de los acontecimientos que tuvimos ese año, nuestro compromiso siguió intacto, más aun, conociendo la situación de la infancia trans y el encierro. En noviembre de 2020, para continuar nuestro trabajo colaborativo, realizamos una visita educativa por el tour virtual del MHN a los adolescentes de la escuela con la temática Historia del Siglo XX y los cambios sociales.

Nuestro compromiso es concretar ese trabajo colaborativo que quedó pendiente y motivar a que cuenten su propia historia a toda la sociedad. Poniendo a prueba todas nuestras políticas educativas, resulta funda-

mental acercarnos a la infancia trans con toda la realidad que viven a diario. Es una infancia que requiere un compromiso real con sus luchas, un compromiso desde la perspectiva de un museo, como un agente social de cambio. Por ello, nos resulta fundamental su visibilidad en las narraciones y en sus colecciones. Por tal motivo, nuestro trabajo está enfocado en desarrollar un programa permanente en el tiempo para ellos, con ellos, y para todes la sociedad en su conjunto.

6 Algunas reflexiones finales

El MSM es un programa que va de la mano con las nuevas políticas enfocadas en la educación ciudadana, las cuales van en la línea de lo que propone la UNESCO 2019²⁸, en relación con impulsar una educación para la ciudadanía mundial, que promueva una actitud proactiva, para un mundo más pacífico, tolerante, seguro y sostenible. Esto, sin lugar a duda, es parte importante de la visión del equipo de trabajo del AEMC que busca, a través de sus actividades educativas, llegar a la mayor cantidad de comunidades posibles, especialmente aquellas que han sido invisibilizadas, ignoradas, violentadas y que tienen el derecho a acceder a la cultura, la historia y el patrimonio, sin importar su condición.

Al momento de reflexionar en torno al trabajo con personas en situación de salud mental, consideramos relevante el trabajo que se ha realizado hasta el momento. Sin embargo, pensamos que el OTP es una excelente perspectiva para trabajar los contextos históricos, patrimonio personal y colectivo, por lo que la vamos a reforzar metodológicamente, para así poder dejar un precedente respecto a su eficacia y validación.

Como educadores patrimoniales, que trabajan con y para las comunidades, es una responsabilidad realizar un trabajo horizontal, de tú a tú, de iguales, para que ambos participantes podamos aprender, organizarnos y crear actividades conjuntas. El desafío para nosotros consiste en, una vez pasada la pandemia, continuar con el trabajo iniciado con estas comunidades y lograr mejorar las acciones co-creativas con ellos, ellas y ellos, y continuar con el mejoramiento de nuestro trabajo. En relación con la Escala de Participación de Roger Hart (1993)²⁹, queremos llegar, en la medida que se pueda por la situación mundial de salud, a tener un trabajo colaborativo co-creativo de manera participativa, respetando las creencias, formas de relacionarse y la identidad que cada comunidad posee. De esta manera, buscamos dejar atrás las actividades manipuladas, decorativas y simbólicas que caracterizan, en muchas ocasiones, a algunas intervenciones educativas. En este sentido, las comunidades tienen y deben ser los, las y les protagonistas de su propia historia, construyendo

28 UNESCO, “Educación para...”.

29 HART, “La participación de los niños...”.

sus propias narrativas, apropiándose de su patrimonio, llevándolo más allá de sus fronteras internas. Con relación a esto, el rol que juega el área educativa del MHN es, justamente, impulsar ese empoderamiento comunitario, a través de actividades que les entregan herramientas vinculadas con la memoria, las emociones, y los recuerdos que se expresan y surgen con la interpretación de objetos históricos.

De momento nos encontramos, como AEMC, con proyectos interrumpidos temporalmente, debido a la crisis social del 18 de octubre de 2019 y la pandemia iniciada en 2020, presente aún en 2021. Esperamos, con ansias y entusiasmo, poder en un futuro próximo continuar y concretar nuestros compromisos, y aumentar la participación con distintas y diversas comunidades de nuestro país.



Siglas

MHN	Museo Histórico Nacional.
AEMC	Área de Educación, Mediación y Ciudadanía.
CPF	Centros penitenciarios femeninos (privadas de libertad).
CCP	Centros de cumplimiento penitenciario (privados de libertad).
CDP	Centros de detención preventiva.
COSAM	Corporación de Salud Mental.
LGTBQ+	Lesbianas, Gays, Transexual, Bisexual, Queer y más.
MSM	Museo sale del Museo.
OTP	Objeto terapia patrimonial.



Bibliografía

BULNES, Felipe; **COLLARTE**, Constanza; **FRÜHLINGN**, Hugo; **MARDÓNEZ**, Carmen; **RAMM**, Alejandra; **ROBLERO**, Luis; **SANTIBÁÑEZ**, María Elena; **SANHUEZA**, Guillermo; **SINGER**, Marcos; **TELLO**, Cristóbal; y Paula **VIAL**
 “Sistema carcelario en Chile: propuestas para avanzar hacia una mayor efectividad y re inserción”, en *Temas de la agenda pública*, 15:129 (Septiembre 2020), pp. 1-19.

DE LA JARA, Irene,
Museos y comunidad. Memorias del VIII Encuentro Anual de Equipos Educativos de Museos DIBAM, Temuco 2017, Santiago de Chile, Subdirección Nacional de Museos, 2018.

DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS

“Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966”. [<https://www.ohchr.org/SP/PROFESIONALINTEREST/PAGES/CESCR.ASPX>]. Consultado: el 22 de febrero de 2021.

FONTAL MERILLAS, Olaia; y Rosa **EVA VALLE**

“Del museo al aula: disfrutar desde la diversidad”, en Roser **CALAF**, Olaia **FONTAL MERILLAS**, y Rosa Eva **VALLE** (eds.), *Museos de arte y educación: construir patrimonios desde la diversidad*, Gijón, Trea, 2007, pp. 361-386.

GARCÍA CANCLINI, Néstor.

“Los usos sociales del patrimonio”, en Encarnación **AGUILAR CRIADO**, *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*, Sevilla, Junta de Andalucía, Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, 1999, pp. 16-33.

GENDARMERÍA DE CHILE

“Estadística general de población atendida. En somos seguridad y reinserción social pública”, Gendarmería de Chile. Última actualización 31 de enero 2021.

-; “Sobre acceso a la información pública”, ley 20.285. Información actualizada el 10 de febrero 2021.

GÓMEZ REDONDO, María del Carmen

“Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno”, en Olaia **FONTAL MERILLAS**, Alex **IBÁÑEZ-ETXEBERRIA**, y María del Carmen **GÓMEZ REDONDO** (coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro*, Madrid, Instituto del Patrimonio Cultural de España-Observatorio de Educación Patrimonial en España, 2012, pp. 15-22.

GÓMEZ REDONDO, María del Carmen.

“Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo”, tesis de doctorado, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2013.

HART, Roger A.

“La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica”, en *Ensayos Innocenti*, 4 (1993), pp. 1-46.

INFANTE, Isabel (coord.)

Educación para la libertad. Propuesta de mejoramiento y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2016.

MOUFEE, Chantal

Prácticas Artísticas y Democracia Agonística, Barcelona, Museu d'Art Contemporani, 2007.

TEIXEIRA, Simone

“Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía”, en *Estudios Pedagógicos*, XXXII:2 (2006), pp. 133-145.

UNESCO

“Educación para la ciudadanía mundial” [<https://es.unesco.org/themes/ecm>].
Consultado el 15 de febrero 2021.

ZABALA, Mariela; e Isabel ROURA

“Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11 (enero-diciembre 2006), pp. 233-261.

A historical map of Central America, showing the Gulf of Mexico (MAR DEL NORTE) to the north and the Caribbean Sea (MAR DEL SUR) to the south. The map includes geographical features like the Yucatan Peninsula, the Isthmus of Panama, and various rivers and cities. The text is overlaid on the map, centered in the Gulf of Mexico area.

**FIESTAS Y FESTIVALES DE COCINA
TRADICIONAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA:
UN REFERENTE PARA LA INVESTIGACIÓN
Y LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL**

Saia VERGARA-JAIME

FIESTAS Y FESTIVALES DE COCINA TRADICIONAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UN REFERENTE PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Saia VERGARA-JAIME

En el discurso académico, y en el ámbito de las pedagogías tradicionales, el territorio de lo sensible está aún por ser explorado. De ahí que este texto exponga, a partir de la experiencia en la organización de fiestas y festivales, lo que puede llegar a ser materia de estudio para nutrir el inmenso campo de investigación y la educación patrimonial. Esbozaremos ideas que conduzcan a la reflexión sobre los cambios en los usos y costumbres populares que está proponiendo la institucionalidad a raíz de la pandemia, y que están siendo ampliamente aceptados y apoyados por la ciudadanía. Estas transformaciones, desde un ámbito académico, muestran el dinamismo del patrimonio cultural. Desde el aspecto práctico, exponen cómo estos cambios pueden situar a las personas que se consideran portadoras de tradiciones en un contexto digital, promoviendo procesos de empoderamiento productivo en medio de la pandemia, sin que por ello se vean amenazados estos quehaceres patrimoniales. El texto esboza reflexiones que, ojalá, contribuyan a trabajar la apropiación social del patrimonio a partir de la experiencia sensorial, desde la escuela, aprovechando la sensibilización que ya existe con las fiestas y los festivales de cocina tradicional.

187

1 Encendiendo el fogón

¿Qué sería de nuestras vidas, de nuestros imaginarios, de esa identidad a través de la cual nos sentimos vinculados¹ a un espacio geográfico, a una genealogía, a un tiempo si, de repente, desaparecieran las recetas de cocina, los sabores y olores hasta entonces conocidos, las costumbres colectivas asociadas al comer-juntos?

¿Cómo harían las personas trabajadoras de la cultura si, de súbito, olvidarían aquellas fórmulas para cocinar y para rebuscarse en el día a día; si se esfumaran los espacios donde su quehacer convoca a los otros a compartir y a departir; si no se volviera a pronunciar el nombre de las preparaciones que han sustentado cuerpos y espíritus, de generación en generación, y que se han apre(he)ndido de madres y abuelas?

¹ Elijo utilizar la x para suprimir el género de los sustantivos, adjetivos, conjugaciones, adverbios, etc. entendiéndolo que el mundo está ampliando la mirada hacia formas no convencionales de nombrar y hacer visibles las identidades de género.

¿Nos podríamos seguir sintiendo parte de una comunidad, de un territorio, si aquello que nos conecta a través de los sentidos, de pronto, nos fuera arrebatado? ¿Hasta qué punto la desaparición de unos elementos identitarios sensibles podría (des)vincularnos de/a nuestra personalidad, de/a nuestra historia personal y colectiva? ¿Cómo influyen en la valoración del patrimonio aquellos sabores, olores, texturas asociadas a lo cotidiano y qué tanto van cambiando con el tiempo? ¿Cuál es su potencial en el aula y en tanto objeto de estudio?

2 Los ingredientes

2.1. El patrimonio cultural

Definir qué es el patrimonio es un riesgo, toda una aventura. Ese cúmulo de manifestaciones, costumbres, usos, prácticas, procesos, vínculos, valores, negociaciones, mediaciones, significados, y un infinito etc., que están relacionados con las identidades, las memorias (siempre, mejor, en plural), con lo cotidiano, lo popular y lo político, por lo general nos sitúa en terreno movedizo: ¿Hasta dónde llega? ¿Quién define qué es y qué se queda por fuera? ¿En qué momento se le deja de considerar como tal? ¿De qué depende que, cualquiera-que-sea la noción que tengamos sobre patrimonio, muera o permanezca en la memoria, y que sea olvidado o transmitido? Y, ¿qué pasa cuando cambia?

Si algo podemos afirmar con certeza es que el patrimonio cultural, como campo de reflexión, es dinámico, nunca permanece igual; por el contrario, su vitalidad depende de las negociaciones y mediaciones de acuerdo con el contexto histórico y sociocultural. Su potencia está dada por las relaciones, el sentido y los significados que genera.

Laurajane Smith, investigadora australiana, hace un recuento polifónico que nos sitúa en el ámbito sinuoso del que hemos hablado:

Una creciente literatura, basada en las observaciones de que el patrimonio es “uno de los movimientos sociales más importantes de nuestro tiempo” (Samuel, 1994: 25), y de que “el patrimonio cultural no existe, es creado” (Bendix, 2009: 255), ha empezado a desafiar las definiciones tradicionales de patrimonio. Bella Dicks (2000), por ejemplo, desarrolló la idea del patrimonio como acto comunicativo, mientras que la idea del patrimonio como una producción cultural y como un discurso que tiene que ver con la regulación de identidades nacionales y culturales ha sido bastante desarrollada en la literatura (ver, por ejemplo, Byrne, 1991, 1996; Kirshenblatt-Gimblett, 1998; Hall, 1999; Smith, 2004; Littler y Naidoo, 2005; Waterton, 2010a). De hecho, mi propio trabajo (ver en particular Smith, 2006) ha argumentado que el patrimonio es un proceso cultural que tiene que ver con la negociación de la memoria, la identidad y el sentido de lugar. Es un proceso activo de recordar, olvidar y conmemorar que se implementa para ayudar a navegar y mediar el cambio cultural y social, así como temas sociales y políticos contemporáneos².

2 SMITH, “El espejo patrimonial...”, pp. 3-4.

Olaia Fontal Merillas, por su parte, entiende el patrimonio como un conjunto de relaciones complejas sustentadas en los vínculos que se tejen entre las personas y los bienes, y que están asociados a la propiedad, la pertenencia y la identidad³. Su valoración requiere de una “secuencia de sensibilización” que está mediada por el disfrute y que termina generando conocimiento⁴.

Si pensamos en su condición de proceso dinámico, que se construye a partir de consensos permanentes, entendemos que el patrimonio cultural “debe ser pertinente para su comunidad, recrearse continuamente y transmitirse de una generación a la siguiente, como explica la UNESCO”⁵. La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO, entiende el patrimonio cultural inmaterial como:

los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que 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, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana⁶.

Solemos dar por sentado aquello que forma parte del día a día, de nuestros hábitos, como, por ejemplo, las preparaciones con las que nutrimos nuestros cuerpos; la forma en que hablamos, el tipo de palabras y expresiones que usamos; los colores —con sus infinitos matices— que son capaces de distinguir nuestros ojos y que usamos para vestirnos, para decorar nuestras casas, nuestras ciudades; la manera como celebramos, como nos movemos cuando caminamos o bailamos. La expresión de todas estas manifestaciones es efímera y cambiante. No obstante, cada pequeño acto cotidiano que está mediado por los sentidos tiene connotaciones culturales. Y es que la vinculación con el patrimonio es sensorial: olemos, degustamos, escuchamos, sentimos-con-otros, incorporamos a nuestro haber personal, expresamos en forma de narrativas bajo todo tipo de formatos⁷.

Por eso, es clave entender que el patrimonio necesita de una relación en doble vía que implique la acción social y la reflexión que nos suscita la investigación “donde las comunidades depositan —sobre determi-

3 FONTAL MERILLAS, “Educación patrimonial: retrospectiva...”.

4 Esta secuencia será explicada más adelante.

5 UNESCO, “Identificar e inventariar el patrimonio...”, p. 4.

6 UNESCO, “Identificar e inventariar el patrimonio...”, p. 3.

7 UNESCO, “Identificar e inventariar el patrimonio...”, p. 3.

nado constructo— significado, valor y simbolismo, y donde existe una investigación de por medio, pues es ésta la que le agrega un valor extra que no poseía: ser el vehículo de conexión entre la representación material y un mundo de sentido más amplio”⁸. Es decir, la investigación nos hace conscientes de aquello que denominamos “patrimonio”, así como de su evolución.

Somos eslabones de una enorme cadena de transmisión de prácticas aparentemente individuales pero que, en realidad, son colectivas. Las conservamos y, de manera inexorable, nosotras mismas⁹ también nos volvemos agentes del cambio. Es decir, somos salvaguardas que, sin saber, a la vez que preservamos y transmitimos, vamos modificando, muchas veces, a partir de los usos cotidianos. Y así, el patrimonio se va convirtiendo en negociaciones constantes, mediadas y actualizadas por el contexto, es decir, por el espacio y el tiempo en que vivimos.

Nuevamente, la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio inmaterial de la UNESCO precisa que:

*salvaguardar no significa fijar o fosilizar este patrimonio en una forma “pura” o “primigenia”. Salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial supone transferir conocimientos, técnicas y significados. [...] La transmisión o comunicación del patrimonio de generación en generación, no es la producción de manifestaciones concretas como danzas, canciones, instrumentos musicales o artículos de artesanía. Así pues, toda acción de salvaguardia consistirá, en gran medida, en reforzar las diversas condiciones, materiales o inmateriales, que son necesarias para la evolución e interpretación continuas del patrimonio cultural inmaterial, así como para su transmisión a las generaciones futuras*¹⁰.

La garantía de dichas condiciones que entraña la salvaguardia dependerá en buena medida, aunque no necesariamente, de la acción institucional, más allá de la organización, la administración o el mecenazgo; más bien como puente entre la ciudadanía y su patrimonio cultural. Parte de la labor de la institucionalidad es identificar el capital cultural, garantizar las herramientas y los medios para que los vínculos se fortalezcan, y documentar al máximo los cambios y las permanencias.

2.2. Lo popular

Dentro del patrimonio cultural inmaterial hay prácticas modestas —o subalternas, al decir de García Canclini¹¹— y, sin embargo, esenciales para los

8 FENOGLIO y FONSECA IBARRA, “Globalización y patrimonio cultural”, p. 6.

9 Para referirme al plural genérico, suelo intercalar el femenino con el masculino, en especial, en este tipo de casos en los que hablamos de territorios predominantemente femeninos, como el de la cocina y la transmisión de sus saberes.

10 UNESCO, “Identificar e inventariar el patrimonio...”, p. 4.

11 GARCÍA CANCLINI, “Los usos sociales...”.

pueblos y comunidades. Y lo son por muchos motivos: porque se transmiten entre generaciones, por la cohesión que generan, por la forma en que afianzan valores comunes, por las relaciones que nos revelan, porque nos permite identificarnos en un mundo cada vez más homogeneizado:

Los seres humanos somos diferentes; nacemos en distintos países, ciudades, pueblos; hablamos distintas lenguas; tenemos hábitos sociales y culturales diferentes; comemos y pensamos de maneras disímiles, es decir, nos envuelve y forma lo que se llama culturas distintas. La globalización busca —a través de la educación, la mercadotecnia, las modas, la informática, entre otros—, borrar y desvanecer esas diferencias, minimizarlas, desaparecerlas para generar un cúmulo de individuos idénticos en gustos y tendencias para así contar con los consumidores perfectos para realizar sus productos en una dimensión global que sobrepase las fronteras nacionales y que la mayor diferencia radique en la preferencia de marcas comerciales¹².

La escuela es el espacio donde la educación patrimonial debería contemplar el estudio de nuestros universos sensibles que nos vinculan con un territorio, un tiempo, un espacio, unos colectivos. Y podría plantearse el estudio del patrimonio inmaterial a través de experiencias como el Festival del frito, el del pastel o del dulce cartageneros (en Colombia). Estas manifestaciones populares nacen en una ciudad cuyo capital cultural ha privilegiado los relatos hegemónicos masculinos, asociados a la guerra y la política, a la magnificencia de la piedra y a valores coloniales elitistas. Los tres festivales, periféricos al discurso y a las narrativas oficiales sobre el patrimonio, tienen como protagonistas a mujeres humildes que, desde su modesto quehacer, con inmensa resiliencia y determinación, han propiciado una vinculación identitaria de la ciudadanía de todas las clases sociales, a partir de la venta callejera de comidas populares.

Por su parte, el proceso de la educación en torno a lo festivo, desde hace un par de décadas, se ha venido trabajando desde las instituciones educativas, contribuyendo a posicionar los valores republicanos independentistas a través de las artes escénicas y los oficios festivos populares¹³. La inclusión de las fiestas en la Lista de Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación contribuirá a un mayor reconocimiento de esta manifestación popular y, ojalá, al fortalecimiento de la educación artística y patrimonial desde las instituciones educativas.

12 FENOGLIO y FONSECA IBARRA, “Globalización y patrimonio cultural”, p. 4.

13 Nos referimos a la construcción de carrozas, de parafernalia festiva, maquillaje, a la confección de vestuario, etc.

3 Menú

3.1. La tradición en tiempos de COVID-19

Desde inicios de 2020, el mundo se halla en un ciclo pandémico que ha traído consigo un sinnúmero de incertidumbres. Hemos asistido, con estupor, a la cancelación continua de eventos artísticos, culturales, académicos y turísticos presenciales que ha afectado de manera profunda, sobre todo, a las personas que viven del trabajo cultural. Sin embargo, en Cartagena de Indias (Colombia), haciendo honor a nuestra heroicidad, hemos resistido.

Desde marzo de 2020, cuando el COVID-19 tocó tierra, el Instituto de Patrimonio y Cultura inició la búsqueda de alternativas que permitieran la adaptación a la nueva realidad. Más que amenaza, la pandemia se nos convirtió en un reto, en un dinamizador para la organización y conceptualización de las fiestas y los festivales de cocinas tradicionales. Pensábamos, sobre todo, en que, sin importar la gravedad de la situación, la institución debía garantizar a los trabajadores de la cultura, como en ningún otro momento, oportunidades para generar ingresos dignos. Del mismo modo, tenía que garantizar a la ciudadanía sus derechos de participar de la vida cultural local, ahora más que nunca. Era un doble compromiso en medio de tanta angustia y desesperanza.

3.2. Entrada: Las Fiestas de Independencia del 11 de noviembre

Esas formas de adaptación de la tradición en tiempos tan sui generis iniciaron con la organización de las Fiestas¹⁴, que en 2020 cumplían 209 de años de vida. Esta celebración, la más importante de la ciudad, conmemora la independencia de la corona española. Congrega a todas las clases sociales en torno a un sinnúmero de festejos que se realizan entre agosto y noviembre, en instituciones educativas públicas y privadas, clubes sociales y de profesionales, barrios, corregimientos, y culmina con una semana festiva que toma las principales vías y escenarios de Cartagena.

Frente a la incertidumbre del confinamiento, desde el Instituto abrimos, más que nunca, formas de participación a través de las cuales se pudieran tomar decisiones de manera colectiva a través de una iniciativa llamada, Pensar las Fiestas¹⁵, basada en la Declaración de Roma. Entendíamos que cualquier innovación a las tradiciones festivas debía incluir la consulta al mayor número de actores involucrados en lo que se propuso renombrar, temporalmente, como Conmemoración de la Independencia en vez de Fiestas, dadas las trágicas cifras de fallecidos en la ciudad, el país y el mundo.

14 Al respecto véase: <https://www.ipcc.gov.co/fiestas/index.php/historia/historia-de-las-fiestas>

15 Al respecto véase: <https://www.cartagena.gov.co/2017-09-11-20-45-37/93-acciones-comunicacionales/1327-invitation-a-pensar-las-fiestas-2020>

De mayo a agosto de 2020, el Instituto de Patrimonio y Cultura realizó más de 40 horas de consultas con la ciudadanía —incluidos los jóvenes—, con los órganos asesores de cultura y del control político locales, así como con las distintas secretarías del gobierno, encabezadas por el alcalde William Dau Chamat. Se buscaba determinar cómo adaptaríamos las Fiestas —ahora Conmemoración—, dada la prohibición de aglomeraciones y la restricción de actos culturales que no podían tener más de 50 personas.

Se determinaron varias estrategias que, además de innovar en varios sentidos, garantizaron la reactivación del trabajo cultural en el marco de la Conmemoración cuyo lema fue “Latido heroico”, también elegido a partir del trabajo con la ciudadanía. La primera fue la realización de una convocatoria de estímulos para artistas, gestores, portadores y hacedores de tradiciones festivas que innovó en algunos aspectos, en relación con años anteriores¹⁶. La segunda innovación tuvo que ver con la realización de una producción audiovisual de 10 episodios y de curaduría artística con los grupos ganadores de años anteriores¹⁷. Esto también contribuyó a reactivar la cadena de valor de las artes¹⁸. Estábamos transformando aquellos actos festivos, que desde hacía 209 años venían sucediendo por las calles de los barrios y corregimientos del distrito, en episodios televisivos, grabados desde el Teatro Adolfo Mejía¹⁹, bien de interés cultural nacional y distrital. Para ello, contratamos a un productor, a dos guionistas que también codirigieron, y a un director, todos de amplio reconocimiento y trayectoria en el país²⁰, con el fin de que pudiéramos garantizar a la ciudad una realización de óptima calidad. Escenas de danza, música y performances de actores festivos fueron hilados, uno tras otro, por dos personajes que reforzaban la narrativa independentista, patrimonial y resiliente de Cartagena, en paralelo con la pedagogía sobre el autocuidado.

La tercera acción innovadora llevada a cabo, también como ejercicio de memoria, documentación y fortalecimiento de la valoración, el cuidado y la apropiación social del patrimonio cultural en tiempos de COVID-19,

16 Se entregaron 425 millones de pesos colombianos (en torno a 120 mil dólares americanos) a grupos de música, danza, teatro, a comparsas, cabildos, actores que representaban personajes populares y a artesanxs. También se abrió una línea en la convocatoria para proyectos de comunicación y realización audiovisual, entendiendo que era imprescindible documentar las manifestaciones culturales, más aún en un momento tan atípico. Así mismo, se apoyaron procesos de apropiación festiva en las escuelas. Más información en: <https://www.ipcc.gov.co/index.php/gobierno/convocatorias/convocatorias-2020/item/1141-convocatoria-un-latido-heroico-2020>

17 Para la cual se habían destinado mil millones de pesos colombianos, en torno a 300 mil dólares americanos.

18 Es decir, a todas las actividades asociadas a la producción y realización audiovisual: guion, iluminación, sonido, logística, transporte, etc.

19 Más información en: <https://www.ipcc.gov.co/index.php/cultura/infraestructura/teatro-a>
20 Javier Ortega (productor), Ramsés Ramos y Rubén Egea (guionistas y codirectores) y Alessandro Basile, (director).

fue la financiación de un mediometraje documental que dejó inmortalizada la experiencia festiva en medio de la pandemia, y la edición de dos volúmenes de “Cuadernos de noviembre”, una colección de publicaciones sobre las tradiciones festivas²¹.

La realización audiovisual fue un experimento adaptativo en el que pusimos a dialogar el patrimonio material, que es el Teatro —escenario majestuoso, aunque desconocido para muchos cartageneros, incluidos varias de los artistas—, con el patrimonio inmaterial de la ciudad: las tradiciones festivas populares y los vínculos que estos procesos festivos generan entre la ciudadanía. Se alcanzaron a grabar y a transmitir, por televisión local y redes sociales, 3 de los 10 episodios previstos cuando, a pesar de los estrictos protocolos de bioseguridad, surgió un brote de COVID-19 dentro del equipo de producción. Las grabaciones tuvieron que ser canceladas. No obstante, readaptamos la agenda, sin perder tiempo, centrándonos en actividades pedagógicas y académicas, transmitidas en vivo a través de las redes sociales, una quinta innovación que incluimos. El uso de este medio, así como el de la televisión local, nos permitió llegar a tener casi a 650 mil espectadores sintonizados, desde distintos lugares del mundo, con la programación festiva durante tres semanas, incluidos los eventos académicos²². Nunca antes la agenda pedagógica festiva (que incluyó tertulias, entrevistas, y talleres) había tenido tal nivel de sintonía, alcanzando algunos eventos las 14 mil reproducciones.

Estas experiencias de adaptación, al final, se convirtieron en innovaciones colectivas construidas de forma colaborativa entre distintos actores locales. Además de contribuir a la reactivación del trabajo cultural, estrecharon los vínculos entre la ciudadanía en torno a un “Latido heroico”, que nos hacía resistir frente a la desesperanza que iba dejando la pandemia. Esta experiencia nos mostró el dinamismo y la plasticidad, pero también la potencia que tiene el “patrimonio cultural del entorno próximo”²³ a partir de su capacidad de adaptación. Las tradiciones sí pueden ser resignificadas, siempre que se haga teniendo como base la inclusión, la participación, el diálogo y la dignificación.

3.3. *Plato fuerte: los festivales del pastel, del frito y del dulce cartageneros*

En América Latina tenemos un robusto patrimonio indígena en torno a los envueltos, con un sinnúmero de variantes y nombres²⁴. Uno de ellos es el pastel cartagenero, hecho con arroz, carnes y verduras, sazonado con con-

21 Editado por la investigadora, Gina Ruz. Enlace de descarga: <http://ipcc.gov.co/index.php/cultura/publicaciones>

22 Agenda construida colectivamente: <http://www.ipcc.gov.co/index.php/cultura/agenda/2020>

23 FONTAL MERILLAS, “El patrimonio cultural del entorno próximo...”.

24 Tamal, ticuco, hayaca o hallaca, bollo, humita, pastel, entre otros, se preparan a base de maíz molido o arroz, con o sin carnes, y se envuelven tradicionalmente en hojas de maíz, plátano o bijao.

dimentos como axiote y el comino, envuelto en hoja de plátano o de bijao. Se elabora a partir de procesos artesanales que van desde el secado del arroz al sol hasta distintas formas de cocción lenta, por lo general, con leña.

En el universo culinario del Caribe colombiano, la herencia africana y sus mestizajes se manifiestan, entre otras cosas, en la preparación de alimentos y, en particular, en las frituras: empanada o arepa de huevo²⁵, buñuelito de fríjol²⁶, carimañola²⁷, arepita de anís²⁸, por mencionar solo algunos²⁹. Pero también en la preparación de dulces, conservas y jaleas hechos a base de frutas tropicales, tubérculos y cereales: mango, mamón, tamarindo, piña, papaya, plátano, guayaba, coco, icaco, yuca, ñame, guan-dul, amaranto, entre muchos otros³⁰.

Estas tradiciones populares nacieron hace 33 años, en el caso del Festival del pastel cartagenero³¹, 37 años en el del Frito³², y otras tantas décadas en el del Dulce —aunque hace apenas 11 años adoptada por la institución—, y congregan a ciudadanos de todas las clases sociales, en fechas emblemáticas del calendario cristiano: Navidad, Fiestas de la Candelaria y Semana Santa. Las tres festividades se nutren de la transmisión oral de saberes femeninos de raigambre afromestiza, y se realizan en un sitio específico de la ciudad —un parque o una plaza—, que permanece abierto al público entre 5 y 10 días.

Podría decirse que la organización de estos festivales tiene cinco fases: 1) Planeación; 2) Logística y producción; 3) Participación y aprestamiento; 4) Comunicaciones; 5) Seguimiento y evaluación. Con el ánimo de ofrecer, a partir de nuestra experiencia, un modelo replicable, describiremos cómo funcionan las fases 2 y 3, aquellas donde nos vimos obligadas a modificar algunas de las formas tradicionales de poner en marcha los eventos.

25 Un disco hecho con una mezcla compacta de agua y maíz amarillo —secado al sol y molido—, relleno con huevo y carne molida.

26 Pequeñas bolas de unos 5 cm de diámetro, hechas con una mezcla líquida hecha con agua y harina de fríjol blanco, sal y azúcar.

27 Óvalos, terminados en punta en sus extremos más largos, hechos a partir de un puré de yuca y rellenos de carne molida o queso.

28 Un disco hecho con una mezcla compacta de agua y maíz amarillo —secado al sol y molido—, anís y azúcar.

29 Y una innovación, que es una versión libre de cualquier fritura. Desde 2020, las participantes empezaron a crear productos alusivos al discurso anticorrupción del actual alcalde, William Dau Chamatt, como la llamada “arepa malandrina”, adoptando con humor el adjetivo más utilizado por el alcalde para referirse a quienes se usufructúan del erario público. Desde 2019, en esta categoría han participado con gran acogida las versiones veganas.

30 FABRO RAMÍREZ, “Cambios y permanencias...”, pp. 19, 23.

31 Congrega a distintas participantes que preparan y venden los tradicionales pasteles. Véase: <https://www.ipcc.gov.co/index.php/gobierno/convocatorias/convocatorias-2020/item/1170-festival-del-pastel-cartagenero-version-virtual>

32 Congrega a distintas participantes que preparan y venden las tradicionales frituras cartageneras que serán ampliamente explicadas en el siguiente apartado. Véase: <https://www.ipcc.gov.co/index.php/gobierno/convocatorias/convocatorias-2020/item/1198-xxxvii-festival-del-frito-cartagenero>

3.4. Participación y aprestamiento

Las aspirantes a participar en cualquiera de estos tres festivales organizados por el Instituto debían postular sus propuestas a través de un concurso público³³. Una terna de jurados externos, de amplia experiencia en el ámbito de las cocinas tradicionales, analizó la vinculación de las postulantes con el quehacer culinario popular —certificaciones y/o evidencias de su trabajo, cursos realizados, reconocimientos, etc., las entrevistó, y evaluó sus preparaciones en términos de sabor, presentación e innovación.

Una vez seleccionadas las participantes, y sus cinco ayudantes, se les convocó para que participaran en una formación en manipulación de alimentos, se les hicieron pruebas de higiene y, este año, también la PCR. En esta fase de aprestamiento se les hizo entrega de algunos insumos —alimentos para las preparaciones—, y, por primera vez, unos estímulos que les permitirían iniciar sus ventas, dado el momento de crisis. Asimismo, se les entregaron implementos —delantales, gorros, mascarillas, geles, cajas, etc. Y recibieron capacitación sobre la recolección diaria de aceite, en el caso de las frituras, que hace una empresa para luego transformarlo en biodiesel. Era esencial que, en el actual contexto de emergencia climática, las matronas tuvieran plena conciencia de su huella de carbono y fueran parte del círculo virtuoso que busca reducir los impactos ambientales.

3.5. Comunicaciones

Desde inicios de 2020, previo a la pandemia, esta administración realizó un cubrimiento *online* y *offline*, que ha enfatizado, de manera permanente, en el enfoque de género de estos tres festivales, en el valor y resiliencia de la mujer cabeza de familia que ha contribuido a preservar las tradiciones culinarias locales. Las estrategias mediáticas, en ambos formatos, buscaron incentivar las ventas de estas portadoras, también llamadas matronas, basándolas en los valores y hábitos compartidos de la ciudadanía respecto a sus tradiciones más entrañables.

A través de una permanente narrativa mediática, pusimos especial énfasis en los nombres de las protagonistas, mencionándolas continuamente como “guardianas y portadoras de las tradiciones culinarias de la ciudad”. También dimos especial relevancia al carácter popular y local, hablándole

33 Todas las convocatorias del Instituto otorgan puntos adicionales a personas que se autorreconozcan como sujetos de especial protección, “aquellas personas que debido a su condición física, psicológica o social particular merecen una acción positiva estatal para efectos de lograr una igualdad real y efectiva. Así, ha considerado que entre los grupos de especial protección constitucional se encuentran: los niños, los adolescentes, los ancianos, los disminuidos físicos, síquicos y sensoriales, las mujeres cabeza de familia, las personas desplazadas por la violencia y aquellas que se encuentran en extrema pobreza”.

Véase: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-167-11.htm>

siempre a la ciudadanía cartagenera sobre la vinculación especial que tiene con “sus” festivales, reafirmando así, el sentido de pertenencia con el “patrimonio de proximidad”³⁴.

4 Una receta

4.1. Festivales en tiempos de pandemia

La institución es el canal que garantiza su preservación y que, a la vez, pone a las tradiciones en diálogo con el contexto, con el momento histórico. En pleno siglo XXI, con los movimientos feministas permeando distintos ámbitos de la vida, y a raíz de la pandemia que obligó a resignificar el hacer y el compartir con otros, desde el Instituto valoramos el hecho de que los hábitos de consumo e interacción están cambiando. Así, la institución abrió las puertas a la transformación del formato de los festivales, sin tocar los productos, que debían ser reconocibles en cualquier mesa.

Diseñamos una página web para cada uno de los festivales³⁵ a través de la cual la ciudadanía podía hacer pedidos durante los días del festival, pero con la posibilidad también de que lo hiciera a lo largo del año. Como ya hemos dicho, nos interesaba poner en valor las historias de vida de cada una de las participantes, que quien comprara conociera a la persona que hay detrás de esas preparaciones, su historia personal de lucha, su heroicidad. De ahí que hicimos un retrato y un perfil de cada una de ellas, donde se mostraran con toda su dignidad, su orgullo y su esplendor³⁶. El Instituto reforzó el protagonismo femenino, nombrándolo, haciéndolo visible, dándole un lugar protagónico, reforzado por un discurso visual, gráfico y textual que en todo momento buscó dignificar cada pequeña acción y cada espacio comunicativo. Además de poner especial énfasis en el enfoque de género, también lo hizo reforzando el discurso de la responsabilidad, la tradición, la identidad, la resiliencia y el orgullo locales.

En diálogo también con el contexto, incluimos un enfoque de responsabilidad ambiental, reciclando el aceite y el plástico³⁷. Además, se dio especial participación a propuestas de productos veganos, también mencionándolos explícitamente.

34 FONTAL MERILLAS, “El patrimonio cultural del entorno próximo...”.

35 <http://festivaldelpastel.com>; <http://festivaldelfrito.com>; <http://festivaldeldulce.com>

36 En la primera edición del Festival del frito 2020, esos retratos se hicieron en el Teatro Adolfo Mejía, un bien de interés cultural nacional y distrital, que históricamente había estado reservado para las élites de la ciudad. Además, se les dio un taller con una reconocida lideresa local, que buscó hacer visible para cada una su valor particular, su historia de lucha y su fortaleza. Incluimos, además, un enfoque de responsabilidad ambiental, reciclando el aceite. En el primer festival de 2020, se reciclaron casi dos mil litros de aceite que, en vez de ir a parar a las fuentes de aguas, se convirtieron en biodisel.

37 En el primer festival de 2020, que fue presencial, se reciclaron 220 pimpinas de aceite usado, que, en vez de ir a parar a las fuentes de aguas, se convirtieron en biodisel. Así mismo, se reciclaron 2 toneladas de plástico resultante de la compra de bebidas.

Otra innovación fue que, resultado de alianzas con distintas instituciones locales, se les ofrecieron cursos en emprendimiento a las portadoras, más esenciales ahora que nunca, aspirando, ojalá, a contribuir con la profesionalización de sus negocios. El discurso institucional, basado en acciones reales, ha puesto en valor los saberes femeninos populares, apelando al respaldo de la ciudadanía a través del consumo de alimentos tradicionales que, de paso, contribuyen a reactivar el trabajo cultural. Es decir, el mensaje se ha centrado en destacar en el poder del consumidor y en incentivar el empoderamiento de las matronas.

4.2. La cocción: de la adaptación a la innovación

Inmediatamente después de la organización de las Fiestas de Independencia del 11 de noviembre empezó la del Festival del pastel; un mes después la del frito y, casi de inmediato, la del dulce. Si el reto con las Fiestas giraba en torno a cómo transmitir visualmente la emoción que entrañaba la narrativa independentista desde la vivencia de los espectáculos de artes escénicas, acontecidos en el espacio público, en el caso de los festivales el desafío implicaba crear interacciones a partir de la experiencia sensorial con los alimentos, de manera virtual.

Así, la cuestión que nos convocaba a innovar giraba en torno a cómo mantener viva una tradición que, durante más de tres décadas, había sido presencial y, a la vez, garantizar algún proceso de reactivación económica entre las trabajadoras de la cultura, propiciando la participación activa de la ciudadanía, sin que ello generara el contagio. ¿Cuál era la fórmula? ¿Cómo aplicarla? ¿Y si no funcionaba? Nos enfrentábamos a una preparación sin receta.

Lo primero era garantizar que las participantes estuvieran sanas, y que conocieran e implementaran los protocolos de bioseguridad en la preparación, manipulación y venta de alimentos. Se les brindó un curso de 48 horas en alianza con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. En cuanto a lo operativo, queríamos evitar al máximo las intermediaciones de empresas distribuidoras para, así, incrementar el margen de ganancia entre las participantes y las ventas directas con el cliente. Esto propiciaría la creación de relaciones comerciales entre ambos, más allá de los días del festival, es decir, estábamos pensando en un mediano y largo plazo.

Luego de estudiar varias opciones, el Instituto apostó por el desarrollo de una plataforma propia (página web) hecha en colaboración con una institución de educación superior, la Universidad Antonio Nariño (UNAR), que cuenta con un programa de gastronomía. Cuando el comprador ingresaba a la página, podía escoger a la matrona a la que le haría el pedido, o por el sector más cercano. El pedido se concretaba cuando se pinchaba en “clic para contactar”. Esta opción conducía al WhatsApp

de la vendedora, quien recibía el pedido, interactuaba directamente con el cliente, y se quedaba con su contacto, y viceversa. De esta manera, se establecía la relación directa.

Desde el Instituto, dimos máxima importancia a la reflexión pedagógica sobre el patrimonio cultural inmaterial a través de tertulias, talleres y cubrimientos en vivo de las matronas preparando y compartiendo las recetas desde sus casas. Entendemos la fragilidad de los saberes que se transmiten a través de la oralidad, y la amenaza que representa la instauración de hábitos alimenticios asociados a la globalización, tan diferentes a los nuestros.

Asimismo, se incentivó la documentación de procesos en torno a la práctica culinaria, la puesta en valor de la cocina tradicional y la transmisión de los saberes a las nuevas generaciones. Se organizaron tertulias con académicos y portadoras, se hicieron tutoriales en el formato “en vivo”, transmitidos por redes sociales y la televisión local, en los que se documentaron en vídeo el paso a paso de las recetas hechas por las participantes de los festivales. Todo ello se complementó con conciertos de diversos géneros de música tradicional.

Buscábamos que la programación de eventos culturales produjera interacciones inmediatas con los productos y con las portadoras, a través de la puesta en valor de sus saberes ancestrales. Estas iniciativas, adoptadas en tiempos de pandemia, permitieron llegar a un promedio de 5,000 personas en cada uno de los doce eventos realizados a través de las estrategias *online*. De igual manera, las ventas reportadas a través de los nuevos medios fueron muy satisfactorias³⁸, y abrieron el espectro comercial de estas mujeres, lo cual contribuye de manera indirecta a su profesionalización. Este proceso, como es obvio, es apenas el inicio, dado que, para formalizar los negocios y adquirir un reconocimiento en tanto patrimonio, se requieren de diversas acciones sostenidas en el tiempo. La pandemia, no hay duda, nos ha regalado la posibilidad de dar el primer paso.

4.3. La tarea: esbozos para una sensibilización desde la escuela

Las Fiestas y los festivales culinarios tienen sus orígenes en las prácticas y saberes afromestizos. Al decir de García Canclini, pertenecen al capital simbólico de grupos subalternos, es decir, parten de una desigualdad estructural en la que “tienen menor posibilidad de realizar varias operaciones para convertir esos productos en patrimonio generalizado y ampliamente reconocido: acumularlos históricamente [...], convertirlos en la

38 Se reportaron ventas de 14 mil pasteles y más de 4,000 fritos en los 5 días que duraron los festivales. Una de las matronas llegó a reportar ventas, en un solo día, por más de 1 millón de pesos (casi 300 dólares).

base de un saber objetivado [...], expandirlos mediante una educación institucional y perfeccionarlos a través de la investigación y la experimentación sistemáticas³⁹". Es por ello por lo que situar los saberes de los hacedores de fiestas y de las matronas, reconocerlos y ponerlos en el centro de estos festivales, propiciar su interacción y su transmisión a través de actividades desde la escuela, promover la interacción desde la vivencia — lo sensorial— al mismo nivel que desde lo académico, podría garantizar la permanencia de estas manifestaciones populares en el tiempo, y reducir la brecha entre el discurso patrimonial hegemónico y el subalterno.

Olaia Fontal Merillas habla sobre una "secuencia de sensibilización" frente al patrimonio que compromete la experiencia cognitiva y emocional:

Ésta parte del conocimiento, transita por la comprensión, el respeto y la puesta en valor hasta llegar a la sensibilización; una persona que ya está sensibilizada o es sensible, tiende a cuidar, disfrutar y transmitir el patrimonio, por lo que se convierte en generadora de conocimiento. De este modo, la secuencia es circular: las personas sensibilizadas tienden a disfrutar y, como consecuencia del disfrute, reproducen las cadenas transmisivas para que otras personas puedan compartir o vivenciar el disfrute⁴⁰.

Esa experiencia sensorial es definitiva para afianzar los referentes culturales, como pueden serlo, las cocinas tradicionales o las manifestaciones festivas.

Fontal Merillas explica que el conocimiento completo del patrimonio pasa por cuatro tipos de saberes, entre los cuales destacamos el de los saberes experienciales. Estos se basan en las vivencias y "son especialmente potentes porque generan vínculos de apropiación simbólica y adhesión identitaria⁴¹". La relación con las manifestaciones festivas, así como con los alimentos, nos abren múltiples posibilidades para actualizar nuestras referencias sobre lo patrimonial, y para transmitir nuestra cosmovisión a las generaciones futuras. Visitar las páginas de los festivales, preparar las recetas con las madres y abuelas, participar de las actividades pedagógicas en línea, organizadas en el marco de las Fiestas y de los distintos festivales, podrían hacer parte, también, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En concordancia con García Canclini, "nos importan más los procesos que los objetos [...]" porque representan ciertos modos de concebir y vivir el mundo y la vida propios de ciertos grupos sociales⁴². Por eso se esbozan, aquí, unas ideas que bien podrían ser incluidas en las clases de ciencias sociales o de educación artística. Idealmente, deberían hacer parte de la Cátedra de estudios afrocolombianos o de aquellas acciones pedagógicas con enfoque etnoeducativo.

39 GARCÍA CANCLINI, "Los usos sociales...", p.19.

40 FONTAL MERILLAS (coord.), *Cómo educar en el patrimonio...*, p. 48.

41 FONTAL MERILLAS (coord.), *Cómo educar en el patrimonio...*, p. 50.

42 GARCÍA CANCLINI, "Los usos sociales...", p.18.

Bibliografía

GARCÍA CANCLINI, Néstor

“Los usos sociales del patrimonio cultural”, en Enrique FLORESCANO, *El patrimonio cultural de México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 16-33.

FABRO RAMÍREZ, Karen Paola

“Cambios y permanencias en la preparación de alimentos de las mujeres pa-lenqueras: estudio de caso Barrio Nariño de Cartagena, 1980-1985”, tesis para obtener el título de historiadora, Cartagena, Programa, Universidad de Carta-gena, 2018.

FENOGLIO, Fiorella; y Montserrat **FONSECA IBARRA**

“Globalización y patrimonio cultural”, ponencia presentada en el II Foro de Socio-logía “Justicia social y democratización”, en *International Sociological Association*, Buenos Aires, 1 de agosto de 2012.

FONTAL MERILLAS, Olaia

“El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseño de sensibilización para se-cundaria”, en *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6 (2007), pp. 31-48.

-; “Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década”, en *Estudios Pedagógicos*, XLII:2 (2016), pp. 415-436.

FONTAL MERILLAS, Olaia (coord.)

Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial, Madrid, Comunidad de Madrid, 2020.

SMITH, Laurajane

“El ‘espejo patrimonial’. ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples?”, en *Antipoda: revista de antropología y arqueología*, 12 (enero-junio 2011), pp. 39-63.

UNESCO

“Identificar e inventariar el patrimonio cultural inmaterial” [<https://ich.unesco.org/doc/src/01856-ES.pdf>]. Consultado el 25 de febrero de 2021.



**LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS
DEL PATRIMONIO:
EL CASO DE COLONIA DEL SACRAMENTO
(URUGUAY)**

María Inés **TRAVIESO-RIOS**
Margarita **BARRETO**

LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL PATRIMONIO: EL CASO DE COLONIA DEL SACRAMENTO (URUGUAY)

María Inés TRAVIESO-RIOS
Margarita BARRETO

En diciembre de 1995, en la Sesión 19ª del Comité de Patrimonio Mundial, se integró el Barrio Histórico de Colonia del Sacramento a la Lista de Patrimonio Cultural de la Humanidad *en el marco del criterio IV, por “ser un ejemplo eminentemente representativo de un tipo de construcción o de conjunto arquitectónico o tecnológico, o de paisaje que ilustre uno o varios períodos significativos de la historia de la humanidad”*¹. Esto sucedió después de un largo proceso iniciado en la segunda mitad del siglo XX por el entonces estudiante de arquitectura Miguel Ángel Odriozola², que después llevaría adelante la mayor parte de los trabajos que potenciaron la reconstrucción del entonces llamado Barrio Sur³. El Barrio Histórico fue el primer bien declarado patrimonio de la humanidad en la República Oriental del Uruguay; fue el único hasta el año 2009, momento en el cual dos patrimonios inmateriales, el tango y el candombe, fueron reconocidos, completándose el patrimonio uruguayo en la lista mundial en el año 2015, cuando el paisaje cultural industrial de la ciudad de Fray Bentos fue también incorporado.

Al hacer “visible” las huellas —con la aproximación a los vestigios materiales e inmateriales de las distintas camadas temporales que componen la ciudad—, *la educación*, en los procesos patrimoniales, puede nutrir los cuestionamientos de cómo se estructuran las narrativas históricas oficiales. En esta investigación nos centramos en analizar la contribución de la educación patrimonial, en una de sus diferentes especialidades, al momento de identificar y contextualizar la *puesta en valor* del conjunto arquitectónico del Real de San Carlos. Un proceso que en 1950 tiene una importante iniciativa por parte de la Intendencia de Colonia cuando se implementa el trazado de la Rambla Costanera, desde el núcleo fundacional de Colonia hasta el Real de San Carlos, a partir del proyecto

1 INTENDENCIA DE COLONIA, “Plan de Gestión del Barrio Histórico ...”, p. 34.

2 Graduado en 1946, realizó, en 1953, estudios de posgrado en conservación y restauración de patrimonio histórico, monumentos y conjuntos monumentales, dedicándose de lleno al Barrio Histórico.

3 Nomenclatura popular, durante el siglo XX, del hoy Barrio Histórico de Colonia del Sacramento.

que había encargado al mencionado arquitecto. También fueron suyos significativos estudios en edificios del Real⁴, así como relevamientos e intervenciones en los años subsecuentes, en la Capilla de San Benito (1998-99) y en la Plaza de Toros (1989)⁵, proceso de puesta en valor que también trajo a la luz las edificaciones del inicio del siglo XX que pasaron a componer el imaginario de aquella comunidad.

En este sentido, y para este estudio de caso, analizaremos las demandas asociadas a la reinserción social e identitaria que la educación patrimonial puede proporcionar a los alumnos de la Escuela Taller de Artes y Oficios Patrimoniales Manuel Lobo⁶, que tiene su sede en el edificio del Frontón Euskaro en el Real de San Carlos. Al respecto, es importante recordar las palabras de Walter Benjamin:

El materialista histórico tiene que considerar los [bienes culturales] con un aire distanciado. Todos los bienes culturales que él abarca con la mirada tienen en conjunto, efectivamente, un origen que él no puede contemplar sin espanto. Deben su existencia no sólo al esfuerzo de los grandes genios que los han creado, sino a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. No hay un solo documento de cultura que no sea a la vez de barbarie. Y si el documento no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión de unas manos a otras. Por eso el materialista histórico toma sus distancias en la medida de lo posible. Considera teoría suya cepillar la historia a contrapelo⁷.

En las acciones de educación, el sitio patrimonial surge como un instrumento *pedagógico* en la capacitación del sujeto en su aproximación y experiencia con el espacio, para investigar la deconstrucción histórica, en el entendimiento de los procesos de memoria y de sus silencios. En la experiencia pedagógica de *cepillar a contrapelo* la arquitectura histórica del espacio de aquella ciudad, los alumnos en sus actividades en la Escuela van desmontando y reconstruyendo, revelando los secretos del *objeto*, como una de las formas de aproximación a su aura.

Durante las reiteradas visitas de las autoras al Barrio Histórico de Colonia del Sacramento y su entorno, en conjunto o por separado, y en diversas circunstancias, especialmente por ocasión de los estudios de una de ellas para la tesis de maestría⁸, se pudo observar la excepcional-

4 Así llamado comúnmente por la población.

5 ODRIOZOLA GUILLOT, *De Colonia del Sacramento a Colonia...*, pp. 215-223.

6 Manuel Lobo era el gobernador de Río de Janeiro. Desembarcó en la isla de San Gabriel y comenzó los cimientos y las primeras construcciones de la Fortaleza del Santísimo Sacramento en la península a orillas del Río de la Plata. Algunos “ranchos”, para civiles, configuraron la Nueva Colonia Lusitana.

7 BENJAMIN, “Tesis de filosofía de la historia, 7”.

8 RIOS KINCHESECKI, “Rastros de una memoria urbana...”.

lidad del sitio histórico⁹, así como antever el papel de este en y para la educación patrimonial.

Más allá de ver el espacio urbano actual como un cúmulo de vestigios de las sociedades pretéritas, como si fueran ciudades superpuestas, percibimos, investigamos y comprendimos más claramente las particularidades y especificidades de los movimientos sociales y urbanos que entrelazan estas camadas temporales. Así, la ciudad pasa a ser un lugar de aprendizaje, educación, construcción social e identitaria, donde encontramos los rastros materiales e inmateriales, no como “residuos” o “ruinas”¹⁰ sino como parte significativa de los constructos que nos definen como sociedad del presente ocupando el territorio. Entendemos el espacio que habitamos con la comprensión de que “la contención y el suspenso, lo que no se nombra, son tan importantes como lo que se dice”¹¹, o sea que las ausencias físicas e historiográficas también narran nuestra historia. La evidencia empírica en estos sitios patrimoniales nos aproxima a las narrativas de los vecinos y sus percepciones subjetivas —por medio de la oralidad en las relaciones sociales dentro del espacio urbano— y a su vez permiten reconstruir las demás imágenes (de la memoria) mediante un soporte intangible. Se buscan las ausencias y silencios de narrativas autorizadas, como hacia Pollak¹² cuando utilizó la historia oral para acceder a los recuerdos de grupos posiblemente invisibles.

Sin embargo, hay una acción social, porque el sujeto no está aislado. Desde esta perspectiva, la experiencia de la persona, desde su comunidad, produce una representación de su juicio de valor, es decir, la constitución de la memoria sería el “yo” en interacción con su sociedad en la actualidad, como ilustra este recuerdo de una vecina:

*[...] en la bajada estaba el río, una bajadita cortita [...] era todo muy familiar con los vecinos, era todo muy lindo. Esas son las añoranzas que tengo. [...] Yo me acuerdo que en el pueblo nuevo, que le llamábamos, por que ahí se fue formando como una ciudad y ahí fue adonde fue progresando Colonia. [...] El barrio sur se levantó cuando vino Sudamtex, los hijos de los pobres del Barrio Sur podían estudiar porque entraron a [trabajar en] Sudamtex [...]*¹³.

9 “El Valor Universal Excepcional de Colonia del Sacramento reside en que el plan urbano y los monumentos del distrito histórico son un testimonio notable de la colonización europea, particularmente durante el período decisivo del fin del siglo XVII. Fundada por los portugueses en 1680, a orillas del Río de la Plata, la ciudad tuvo una función estratégica en la pugna de éstos con los españoles. Disputada por ambos durante más de un siglo, la ciudad quedó por fin en manos españolas. Su paisaje urbano bien conservado, solemne e íntimo a la vez, constituye un ejemplo de fusión lograda entre el estilo arquitectónico portugués, el español y el postcolonial”. Véase: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/technical_advisory_mission_of_the_world_heritage_center_and/

10 ASSMANN, *Espaços de recordação...*

11 GARCÍA CANCLINI, *Culturas Híbridas...*, p. 154.

12 POLLAK, *Memoria, silencio y olvido...*

13 Extraído de la entrevista completa de Élica (Pocha) Barretto (vecina del Barrio Sur) para el Proyecto Voces Silenciadas, 10 de abril 2019. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OYX9--5nGJY>

La forma en que Maurice Halbwachs¹⁴ ve la memoria, los términos de la definición de *tiempo* y *espacio* y su *memoria colectiva*, parecen esenciales para el análisis aquí propuesto. Las acciones de educación en la ciudad, en este caso en un barrio, el Barrio Histórico de Colonia del Sacramento en su núcleo fundacional, nos permiten reflexionar sobre la preservación, sobre la reconstrucción y, sobre todo, sobre el uso político de los silencios en la construcción de memorias colectivas.

1 La Colonia del Sacramento

En las orillas uruguayas del Río de la Plata, esta ciudad, actualmente con más de veintiséis mil habitantes, tiene un barrio que data del siglo XVII, llamado Barrio Histórico, reconocido como un centro de interés turístico convergente¹⁵. En dicho barrio se encuentran importantes vestigios de la arquitectura colonial uruguaya. En el Plan de Gestión del Barrio Histórico de Colonia del Sacramento¹⁶ observamos que la distinción de la UNESCO no solo repercute en dicho lugar, sino que se extiende también a su entorno inmediato y a la ciudad como un todo. O sea que la Ciudad Histórica es considerada como *conjunción unitaria* donde el Barrio Histórico, la Antigua y la Nueva Ciudad se relacionan por medio de vínculos históricos, paisajísticos, funcionales, emblemáticos y/o sociales. Colonia del Sacramento fue, durante la época colonial, y aún es, un punto geopolítico estratégico¹⁷, ya que se encuentra a 45 km de Buenos Aires (capital de la República Argentina), por acceso fluvial; y a 180 km de Montevideo (capital de la República Oriental del Uruguay), por acceso terrestre. Colonia fue palco de experiencias bastante singulares en el contexto de la actual Hispanoamérica, empezando porque fue fundada por Portugal, en 1680, después cedida a España y de vuelta a Portugal; y así sucesivamente, en un ir y venir entre los dos reinos que duró prácticamente cien años, hasta 1777¹⁸, inclusive con interferencia de un tercer reino, Inglaterra, que tenía muchos intereses en el Río de la Plata. Esto justifica las múltiples identidades y memorias que estructuran la ciudad. Especificidades históricas, geográficas, sociales y culturales que componen un mosaico, como si fuera una arquitectura de imágenes de la memoria. Los rastros están presentes en el espacio urbano, como forma tangible y no apenas mnemónica, de presencias y de ausencias, como ráfagas de tiempo pretérito, como imágenes (aunque fragmentadas) de aquel pasado resignificado en nuestro presente.

14 HALBWACHS, *La memoria colectiva*.

15 INTENDENCIA DE COLONIA, "Plan de Gestión del Barrio Histórico...", p. 69.

16 INTENDENCIA DE COLONIA, "Plan de Gestión del Barrio Histórico...".

17 La ciudad se conecta por medio de carreteras nacionales (rutas 1 y 21) con los centros turísticos costeros del este y del litoral del país, un hecho que hace que el puerto de Colonia sea reconocido como un actor importante en el turismo nacional e internacional, siendo actualmente la principal puerta de entrada para los turistas.

18 El 3 de julio de 1777 la plaza fue entregada al entonces virrey Cisneros que, nuevamente, la había sitiado desde el Real de San Carlos. INTENDENCIA DE COLONIA, "Plan de Gestión del Barrio Histórico...", p. 37.



Imagen 1. Postal. "Vistas. Colonia del Sacramento (Uruguay)": Puerta Colonia, Plaza de Toros del Real de San Carlos y Calle de los Suspiros, década de 1960. Colecciones Postales. Colonia, Editorial Uruguaya. BNU.

La experiencia, en el espacio, permite tener conciencia de estas camadas de memoria, silencios (muchas veces estratégicos) y olvidos en las imágenes patrimoniales que construyen la memoria colectiva de su comunidad. Como dice Henri Bergson, la imagen es luz, una fotografía que calcifica un contenido móvil¹⁹. Estas imágenes configuran el paisaje de nuestros sitios patrimoniales, diferenciándolos de cualquier otra ciudad del mundo, como se justificó por ocasión de la nominación a patrimonio de la humanidad.

2 Educación patrimonial como una de las funciones sociales del patrimonio

Pensando a la ciudad como lugar educativo, y a partir de las observaciones de García Canclini, podríamos indagar qué posibilidades hay de que las acciones de educación patrimonial puedan permitir una lectura de la ciudad encaminada a adquirir una consciencia social sobre el patrimonio que es presentado como propio. La educación patrimonial surge, muchas veces, como una acción que da subsidios para una mirada reflexiva a la fragmentación simbólica que tenemos actualmente en las ciudades, que articula el pensamiento crítico, engloba y trasciende el derecho a la memoria y a la identidad de los sujetos. Walter Benjamin se refería al aura de las cosas, a la autenticidad diciendo que es "la quintaesencia de todo lo que fue transmitido por la tradición [...] desde su permanencia material hasta su carácter de testimonio histórico"²⁰.

19 Bergson propone una representación de la memoria por estas imágenes, lo que es para él la forma que tiene el yo para aprehender la realidad y construir su memoria. BERGSON, *Matéria e memoria...*

20 BENJAMIN, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, p. 44.

El aura de las ciudades que habitamos es exactamente su esencia. En el uso de estos territorios patrimoniales para la educación, podemos acceder a la forma en que se construye esta esencia —que está en permanente transformación—, por medio de los rastros que sobreviven, (de) construyendo las memorias de los lugares, como en un diálogo con el espacio que nos permita una aproximación, un (re)conocimiento de las capas temporales y, por fin, del aura de la ciudad que habitamos.

Para García Canclini la expansión urbana fue una de las causas que intensificó la hibridación de las culturas latinoamericanas, cuando:

*pasamos de sociedades dispersas en miles de comunidades campesinas con culturas tradicionales, locales y homogéneas, en algunas regiones con fuertes raíces indígenas, poco comunicadas con el resto de cada nación, a una trama mayoritariamente urbana donde se dispone de una oferta simbólica heterogénea, renovada por una constante interacción de lo local con redes nacionales y transnacionales de comunicación*²¹.

Vimos cómo, a principios del siglo XX, las obras de renovación urbana realizadas en la ciudad de París llegaron a nuestro continente y fueron replicadas como un modelo de modernidad deseada en varias ciudades del mundo occidental, entre ellas Río de Janeiro (entonces capital de Brasil), Buenos Aires (capital de Argentina), y también Montevideo (capital del Uruguay). Esta última tenía para 1890 tres zonas: Ciudad Vieja, Ciudad Nueva y Ciudad Novísima. Los signos de modernidad de la capital uruguaya repercutieron hacia el interior del país. Por ejemplo, Colonia del Sacramento, siendo una importante ciudad portuaria que comunicaba directamente con Buenos Aires, se apropió también de este lenguaje²². Los nuevos signos culturales, como el uso del espacio urbano para el ocio y deportes náuticos, y la rambla para apreciar el paisaje costanero desde el automóvil, fueron transformando el paisaje²³ de la ciudad, comunicando la modernidad deseada por la clase dirigente de la época. Al respecto, es importante destacar que:

toda memoria colectiva se desarrolla dentro de un marco espacial. Ahora bien, el espacio es una realidad perdurable, dado que nuestras impresiones vuelan una detrás de la otra y no dejan nada en la mente, solo podemos entender cómo recapturamos el pasado si entendemos cómo, de hecho, este es conservado por nuestro ambiente físico.

21 GARCÍA CANCLINI, *Culturas Híbridas...*, p. 265.

22 En la década de 1940, debido a su localización geográfica privilegiada, hubo en Colonia del Sacramento un importante proceso de implantación de infraestructura portuaria regional, lo que más tarde vendría a impactar en el desarrollo turístico.

23 Durante las primeras décadas del siglo XX, la zona del Casco Fundacional era conocida como Barrio Sur, aludiendo a su localización en relación con la Av. General Flores. INTENDENCIA DE COLONIA, “Plan de Gestión del Barrio Histórico...”, p. 25. En 1918, el entonces Intendente Municipal Felipe Suárez determina la prolongación y el ensanche de las calles que dan acceso al río. Algunas casas fueron demolidas para construir nuevas y la avenida se extendió hasta la punta de la península, con la función de unir los dos trazados lo que produjo una transformación urbana y paisajística.

Nuestra atención debe volverse hacia el espacio físico [...] que ocupamos, en el que viajamos, al que tenemos acceso continuo, o podemos en cualquier momento reconstruir en pensamiento e imaginación. Nuestro pensamiento debe enfocarse en el espacio si es que queremos que tal categoría de recuerdo reaparezca²⁴.

A partir de las observaciones de Halbwachs podemos entender el paisaje²⁵ patrimonial como ese *cuadro espacial*, como aquel que abraza los distintos signos de una determinada comunidad y comunica un determinado lenguaje cultural —que manifiesta múltiples identidades—, y que en la Declaración de México de 1985 pasa a ser contemplado en los procesos de salvaguardia. En esta carta también se considera a la *Identidad* como principal factor para la necesidad de preservar un bien cultural. En nuestro estudio podemos considerar que el *lenguaje urbano* se estructura a partir del conjunto de imágenes (materiales o inmateriales) que configuran el paisaje del sitio patrimonial, de las marcas, dejadas por las personas al momento de experimentar el espacio. Desde esta perspectiva, el paisaje pasa a ser una herramienta de lectura social, en la cual las impresiones nos revelan una trayectoria histórica. Esto sucedería, en este caso, en el espacio público, donde se dan las manifestaciones y relaciones sociales, culturales y económicas. Así, entendemos que el paisaje, en función de las acciones llevadas a cabo en el espacio, puede mantener el significado, o cambiarlo, lo que Milton Santos describe con el concepto de *rugosidad espacial*²⁶. Para Maria Goretti Tavares²⁷ estas constataciones sugieren que la ciudad es un lugar de educación que se presenta en la forma de patrimonio histórico, cultural, artístico, arquitectónico, económico, social y natural. Podemos comprender, a partir de estos conceptos, que las acciones de educación patrimonial, y la experiencia con el espacio urbano, pueden ofrecer subsidios para capacitar a las personas en las posibles lecturas de su memoria urbana, en el proceso de apropiación, en el análisis crítico de la historiografía referente a las diversas manifestaciones, y a las identidades locales, revelando sus interconexiones y diálogos con el escenario global.

24 HALBWACHS, *La memoria colectiva*, p. 144.

25 Para Milton Santos el paisaje es todo aquello que la vista alcanza y que rodea al sujeto, que tiene un significado y una espacialidad; él entiende que lo que observamos en el paisaje no son apenas volúmenes. El paisaje tiene movimiento, colores, olores. A su vez la sociedad les atribuye valores a estos elementos, ya sea individual o colectivamente. SANTOS, *Metamorfoses do espaço habitado*.

26 Una forma espacial construida en un período anterior que tiene hoy la misma función, u otra. SANTOS *A natureza do espaço...*

27 Notas de la conferencia “A cidade como território educativo e o caminhar como instrumento para o despertar do olhar do morador para o patrimônio cultural ao seu redor” de la Profa. Dra. Maria Goretti Tavares (Coordinadora del GGEOTUR/UFPA). Ciclo de debates “Projeto Jornadas Patrimoniais Santa Catarina”, 13 de abril de 2018.

Por otro lado, la consciencia de una memoria podría contribuir con la discusión sobre los factores que llevaron a la (re)elaboración de identidades y la relación que esto tiene con la construcción de paisajes y territorios. Tendríamos entonces, mediante el análisis de la memoria urbana de un sitio patrimonial, subsidios para pensar en las formas sociales y culturales de la memoria, de los olvidos, y los silencios, en relación con la construcción de identidades sociales, e inclusive nacionales. Cuando pensamos en la memoria, la educación patrimonial parte del supuesto de la existencia de diferentes miradas (de pedagogos, de sociólogos, de historiadores, entre otros). Al investigar las relaciones entre memoria, silencios y olvidos, se torna fundamental el entendimiento de los procesos de construcción de las memorias locales en el sitio. Para Bergson, una memoria es vista como subjetiva cuando consideramos que la memoria es una acción del sujeto sobre la percepción de un hecho, como si fuera un recorte, una selección de lo que va a ser recordado y de lo que va a ser olvidado, de las impresiones del individuo respecto al espacio con la acción del tiempo²⁸.

Tal y como apuntó San Agustín: “Aunque se narren como verdaderas las cosas pasadas, lo que se va a buscar en la memoria no son las mismas cosas que ya pasaron, sino las palabras concebidas a partir de las imágenes de esas cosas que, al pasar por los sentidos, grabaron en el alma una especie de huella”²⁹. Podríamos, entonces, reflexionar acerca de los rastros de los distintos tiempos en el espacio urbano como las *huellas*, es decir, imágenes de fragmentos de una ciudad que “ya no existe”, pero las vemos “en el tiempo presente, porque todavía están en la memoria colectiva”³⁰.

Estas constataciones nos permiten comprender la función social de estos sitios dentro del espacio urbano. Nos permiten comprender cómo las experiencias de los sujetos en sitios con una gran carga patrimonial, como es el caso del Barrio Histórico de Colonia del Sacramento, podrían surgir como una posibilidad de aprender, a partir del presente, los pasados de este territorio, los *entes pasajeros de tiempo* que nos transformaron como sociedad.

3 La Escuela de Artes y Oficios Patrimoniales

Manuel Lobo y la experiencia educativa en el Complejo Turístico de Mihanovich

La demolición en 1859 de la muralla que rodeaba el núcleo fundacional de Colonia del Sacramento produjo transformaciones significativas en la red urbana de la ciudad, con la adopción de la estructura española (en forma de damero).

28 BERGSON, *Matéria e memória* ...

29 SAN AGUSTÍN, *Confissões*, p.115.

30 SAN AGUSTÍN, *Confissões*, p.116.

A principios del siglo XX, otra transformación importante fue la construcción de un complejo turístico en el barrio situado al norte del centro, llamado Real de San Carlos:

En el mes de mayo de 1909 se firma un acuerdo entre la Intendencia de Colonia y Nicolás Mihanovich para la construcción del Complejo Real de San Carlos. Constaba de Plaza de Toros, Hotel Casino, frontón de pelota vasca, muelle de atraque, tiro al pichón de paloma y usina de energía eléctrica. En junio se iniciaron las obras de la Plaza de Toros. [...] En el mes de enero de 1910 se realiza la primera corrida de toros³¹.

El núcleo urbano de Real de San Carlos fue un protagonista de los cambios del siglo XX. La implementación del Complejo Turístico de Mihanovich y, años después, del Hipódromo, trajeron uso recreativo al lugar, lo que, más tarde, redireccionó el crecimiento de la ciudad hacia el oeste. En este lugar se encuentra la Escuela de Artes y Oficios Patrimoniales Manuel Lobo, que tiene como objeto de trabajo las edificaciones y los equipamientos del espacio público urbano, tanto los del centro fundacional como los del propio Real. La Escuela actualmente está supeditada a la Intendencia Municipal, y surgió como resultado de las acciones de organismos internacionales como la UNESCO y la Red de América Latina y España Heritage Watch.

Se analizaron algunas experiencias de los estudiantes en el campo del patrimonio, realizadas a partir de 2016, cuando se llevó a cabo el proceso de reciclaje del edificio Frontón Euskaro (donde la Escuela ha estado funcionando desde entonces) y de la Plaza de Toros del Complejo Mihanovich.

Inicialmente se buscó comprender los sistemas patrimoniales que surgieron en la ciudad a partir del sello de la UNESCO, lo cual propició una relectura del patrimonio histórico y arquitectónico. Al mismo tiempo, al percibir a la Escuela como uno de los posibles beneficios de la designación del Barrio Histórico como Patrimonio de la Humanidad, se tomó en cuenta el papel de la institución en su labor de rescate de las técnicas del hacer artesano. La escuela busca promover la ciudadanía y la inserción de sus alumnos en el mercado laboral, como mano de obra calificada, para promover la salvaguardia del patrimonio cultural, así como para el restauro. Una vez que el Barrio Histórico tiene un valor reconocido por su excepcional integración entre los estilos arquitectónicos portugueses, españoles y postcoloniales, el sitio constituye una oportunidad única para la experiencia profesional de los estudiantes. Por estar vinculada a la Intendencia de la ciudad, cada año se ofrecen talleres específicos para un período delimitado, se trabaja en doble turno y se enseñan tres oficios distintos: albañilería, herrería y carpintería. Los cursos se centran



Imagen 2. Complejo Mihanovich. Imágenes externas: Frontón Euskaro (donde actualmente funciona la Escuela Manuel Lobo) y Plaza de Toros (actualmente en proceso de recuperación y refuncionalización). Fotos de las autoras, junio-julio de 2018.

en la restauración en el contexto patrimonial y social. A principio de año se prepara un plan de trabajo, donde las diferentes instituciones municipales especifican las necesidades del municipio para el período, y de acuerdo con esta demanda se establecen las prioridades. Paralelamente, siguiendo el programa propuesto para cada disciplina, el Taller analiza qué intervenciones se pueden llevar a cabo en los diferentes lugares. Además de los Talleres, se ofrecen materias complementarias como informática, diseño, seguridad y desarrollo social. Se realizan intervenciones en el Barrio Histórico y en otros monumentos históricos de la ciudad.

Inicialmente, cuando el programa surgió, por una decisión política, se propuso trabajar con adolescentes de bajos ingresos y, de esta manera, según el relato de la profesora Gabriela Arricar, la sociedad local llegó a ver el proyecto como una escuela que solo funcionaba para recuperar a estos estudiantes de precaria situación social. Desde entonces se han hecho esfuerzos para que los adolescentes asistan a la escuela y desarrollen “hábitos de trabajo”³², o para aprender un oficio, ya que el 80% de las clases son prácticas. Como un establecimiento oficial de enseñanza técnica, con un mínimo de clases teorizantes, el objetivo es que los adolescentes adquieran conocimientos teóricos y que ya trabajen en la práctica. La institución tiene la intención de preparar a los estudiantes para el trabajo y propiciar su inserción social en la comunidad local. En los años 2017 y 2018 se modificó la estructura del proyecto, con cambios representativos que alcanzaron el nivel de dirección y coordinación del mismo. Se buscó que los adolescentes atendidos no solo fuesen reconocidos como “excluidos socialmente”, sino principalmente como estudiantes que buscan aprender un oficio técnico calificado, por lo que uno de los requisitos para entrar en la escuela es tener el tercer año de Liceo³³. Sin embargo, este requisito no es exclusivo, es decir, si el estudiante no está en el grado solicitado por la Escuela Manuel Lobo (que tiene asociaciones con otras instituciones educativas) se le propone

32 “Entrevista concedida por Gabriela Arricar a las autoras sobre las acciones pedagógicas en la Escuela Manuel Lobo”, Colonia del Sacramento, 3 de julio de 2018.

33 Educación de nivel medio entre la escuela primaria y la universidad.

un plan educativo, guiándolo y ayudándolo a alcanzar la meta. El estudiante no recibe el certificado hasta comprobar su aprobación en la escuela. Con la metodología implementada en los últimos dos años, hubo estudiantes que no alcanzaron el nivel mínimo requerido, pero con las condiciones del programa y con la ayuda de la Escuela, los estudiantes se adaptaron hasta que se logró la educación necesaria. Como una forma de garantizar que el estudiante ejerza sus conocimientos en la vida profesional, se han tomado algunas medidas. A partir de 2017, la referida Intendencia pasó a contratar, como pasantes, a los mejores estudiantes, para transmitir sus conocimientos dentro del propio Taller³⁴.

En 2018 la Escuela Taller Manuel Lobo contó con la colaboración del arquitecto Jorge Assandri y el historiador Marcelo Diaz Buschiazzo para identificar y contextualizar la *puesta en valor* del objeto de estudio propuesto a los alumnos, y de transmitir el valor del patrimonio cultural de la ciudad de Colonia a los estudiantes. El arquitecto ya había colaborado con la Escuela en años anteriores, a través de su investigación sobre las inscripciones “RSC” presentes en la vereda del edificio del Frontón que actualmente alberga la institución³⁵. Junto con el arquitecto Jorge Assandri, los profesores y alumnos de la Escuela desarrollaron un expediente de restauración que se presentó institucionalmente como un proyecto para restaurar la vereda del edificio.

Cabe señalar que como las baldosas ya no se fabrican, los profesores adquirieron —a partir de la investigación con los alumnos— informaciones que subsidiaron la fabricación de nuevas baldosas y elementos para reconstruir las partes faltantes del mosaico descubierto. Una acción pedagógica que trasciende la actividad técnica, que llevó los alumnos a una investigación en otros lugares del país que en la época de construcción de la vereda estaban conectados con Colonia. Después de buscar, sin éxito, los posibles proveedores de moldes—incluso en otros lugares como Montevideo—, se desarrollaron gradualmente todos los moldes.

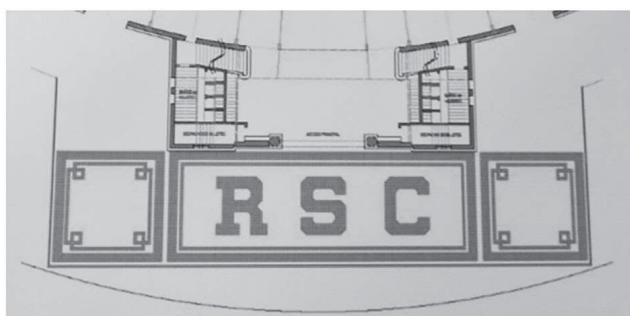
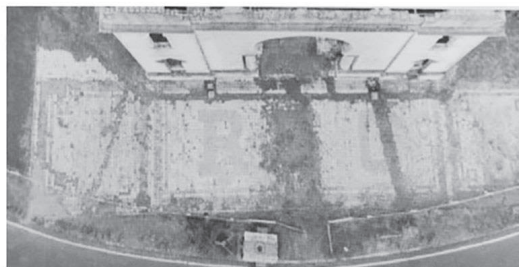
Una investigación exhaustiva con muchas pruebas permitió reconstituir la unidad del mosaico que forma el acrónimo “RSC” (abreviatura de Real de San Carlos). Esta iniciativa brindó un gran reconocimiento a los estudiantes y a las instituciones, lo que sirvió de base para una intervención similar

34 Se les paga para trabajar cuatro horas al día. De esta manera, trabajar con el maestro puede mejorar aún más su conocimiento al remediar cualquier brecha en su curso dentro de la escuela.

35 Este edificio fue proyecto de autoría del arquitecto Antonio Markonovich. Con 64 metros de largo y 21 de ancho tiene capacidad para 3000 personas. El edificio fue inaugurado el 27 noviembre de 1910. Fueron realizados dos torneos mundiales de pelota vasca, en 1974 y en 1980. “Frontón de Pelota. A 87 años de su apertura” en *Estampas Colonienses* (octubre-noviembre 1997), pp. 24-26.

en la vereda de la Plaza de Toros a partir de abril de 2018. El proceso de descubrimiento del sitio hizo posible ver la vereda como el nuevo objeto para el proceso de restauración.

[A]



[B]

Imagen 3. Complejo Mihanovich. Plaza de Toros: [A] Los estudiantes de la Escuela Taller y Oficios Patrimoniales Manuel Lobo retirando una capa vegetal que cubría las veredas exteriores de la Plaza de Toros del Real de San Carlos y foto aérea de los pavimentos exteriores después de su limpieza; [B] Reconstitución Gráfica del Pavimento RSC y Guardas, Arquitecto José Assandri. Digitalizado por las autoras a partir del original en la Escuela Manuel Lobo, junio-julio de 2018.

En este caso, inicialmente se llevó a cabo el procedimiento de descubierta del pavimento original y de las piezas y fragmentos que podrían ayudar en el proceso de reconstitución del mosaico. En estos procesos, se debe tener en cuenta que el arquitecto coordina el proyecto de restauración, así como las especificaciones técnicas necesarias, lo que posibilita a los alumnos el contacto con distintas técnicas constructivas, que se extienden a los tiempos de dominio portugués, español y de la época colonial. En las reuniones y conversaciones temáticas con los jóvenes, los profesores comparten sus conocimientos sobre las técnicas necesarias para llevar a cabo la restauración. Cuando los datos para la intervención de restauración no están disponibles, la búsqueda y recorrido hasta encontrar el origen de aquel elemento investigado lleva a una ampliación de la vivencia entre los alumnos, fomentando una toma de conciencia de la memoria, los silencios y olvidos en los procesos históricos, de aquellas imágenes patrimoniales que construyen la memoria colectiva de su comunidad.

En esta experiencia pedagógica los alumnos pudieron desmontar y reconstruir, revelando las particularidades históricas, sociales, económicas y culturales en la producción de aquel *objeto* (baldosa), como un rescate

de las técnicas del hacer artesano. También la Escuela, si es preciso debido a las especificidades de cada proyecto, invita a otros profesionales a compartir sus teorías y experiencias patrimoniales con los estudiantes. En 2018, otro proyecto que demostró esta perspectiva colaborativa y multidisciplinar de la Escuela fue la participación de ésta en el “Año Dieste”³⁶, momento en que los estudiantes pudieron participar de los encuentros con las narrativas de arquitectos, historiadores, y otros profesionales, respecto a la obra de este ingeniero que introdujo el uso de la cerámica armada en la técnica constructiva. Una acción social por la cual los alumnos adquieren subsidios para reflexionar sobre el legado cultural de su país desde su perspectiva, desde su contexto patrimonial, con la conciencia del significado para su comunidad. Podrá entonces engendrar su propio “juicio de valor”, es decir, cuestionar los signos de la memoria —como el patrimonio que llega hasta él— en interacción con su sociedad en la actualidad.

Las acciones de la Escuela Manuel Lobo nos demuestran la posibilidad de romper, por medio de la educación patrimonial, con esa *hegemonía social* a que se refiere García Canclini³⁷. Nos muestran que el patrimonio histórico y cultural de una sociedad puede ser, además de fuente histórica, un instrumento pedagógico de apropiación y de salvaguarda patrimonial.

Siglas

BNU

Biblioteca Nacional de Uruguay

Bibliografía

ABREU, Mauricio de Almeida

“Sobre a memória das cidades”, en *Revista da Faculdade de Letras*, XIV (1998), pp. 77-97.

ARGAN, Giulio Carlo

História da arte como história da cidade, São Paulo, Martins Fontes, 1993.

ASSMANN, Aleida

Espaços de recordação: formas e transformações da memória cultural, Campinas, Editora da Unicamp, 2011.

BARRETO, Margarita

Turismo y cultura. Relaciones, contradicciones y expectativa, en *Revista Pasos*, Tenerife, Asociación Canaria de Antropología, 2007.

36 Año 2005, designado de esta forma por iniciativa del Museo de Arte Moderno de Nueva York, en homenaje a la obra del Ingeniero Eladio Dieste.

37 CANCLINI, *Culturas Híbridas...*

BARRETO, Margarita; y Jacinta **MILANEZ GISLON**

“O flâneur revisitado: processos de revitalização urbana e caminhabilidade”, en *Revista Hospitalidade*, São Paulo, X:1 (junio 2013), pp. 54-77.

BENJAMIN, Walter

La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica, México, Itaca, 2003.

-; “Tesis de filosofía de la historia, 7”, [<https://conversacionsobrehistoria.info/2018/09/23/walter-benjamin-sobre-el-concepto-de-historia-1940/>]. Consultado el 21 de enero de 2021.

BERGSON, Henri

Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o Espírito, São Paulo, Martins Fontes, 1999.

BUSCHIAZZO, Marcelo Días

Atlas de La Antigua Colonia del Sacramento, Colonia del Sacramento, Tradinco, 2016.

CAPURRO, Fernando

La Colonia del Sacramento, Montevideo, Sociedad “Amigos de la Arqueología”. 1928.

CAUQUELIN, Anne

A invenção da paisagem, São Paulo, Martins Fonte, 2007.

CHARBONNIER, Florencia Thul

“El adiós al Sur. La creación del Barrio Histórico de Colonia como atractivo turístico”, en Alfredo **FALERO** y Rossana **CAMPODÓNICO** (comps.), *El turismo bajo la lupa académica*, Montevideo, Ediciones Universitarias UdeLAR, 2012, pp. 141-158.

CHOAY, Françoise

O Patrimônio em questão: antologia para um combate, Belo Horizonte, Fino Traço, 2011.

DE VARINE, Hugues

As raízes do futuro. O patrimônio a serviço do desenvolvimento local, Porto Alegre: Medianiz, 2013.

FUSCO ZAMBETOGLIRIS, Nelsys

“Historia de la Arqueología Histórica en el Uruguay – Análisis y Perspectivas”, en Janine **GASCO**, Greg Charles **SMITH**, y Patricia **FOURNIER-GARCIA** (eds.), *Approaches to the Historical Archaeology of Mexico, Central & South America*, Los Angeles, University of California, 1997, pp. 139-154.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Mexico, Grijalbo, 1989.

-; *A globalização imaginada*, São Paulo, Iluminuras, 2003.

GUTIÉRREZ, Ramón
Arquitetura latino-americana, São Paulo, Nobel, 1989.

HALBWACHS, Maurice
La memoria colectiva, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011.

INTENDENCIA DE COLONIA
“Plan de Gestión del Barrio Histórico de Colonia del Sacramento”, Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay y Comisión del Patrimonio Cultural de la Nación, 2012.

LE GOFF, Jacques
História e memória, Campinas, UNICAMP, 1990.

MARONNA, Mônica
“Las representaciones del Uruguay turístico en 1930”, en *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 21:3 (2012), pp.568-584.

ODRIOZOLA GUILLOT, Miguel
De Colonia del Sacramento a Colonia. Apuntes del Arq. Miguel Ángel Odriozola Odriozola, Montevideo, Sociedad de Arquitectos del Uruguay, 2012.

RIOS KINCHESCKI, Maria Inés Travieso
“Rastros de uma memória urbana: [re]invenções do Casco Fundacional de Colônia do Sacramento (Uruguai) desde o início do século XX”, tesis de maestría en Arquitectura y Urbanismo, Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina, 2019.

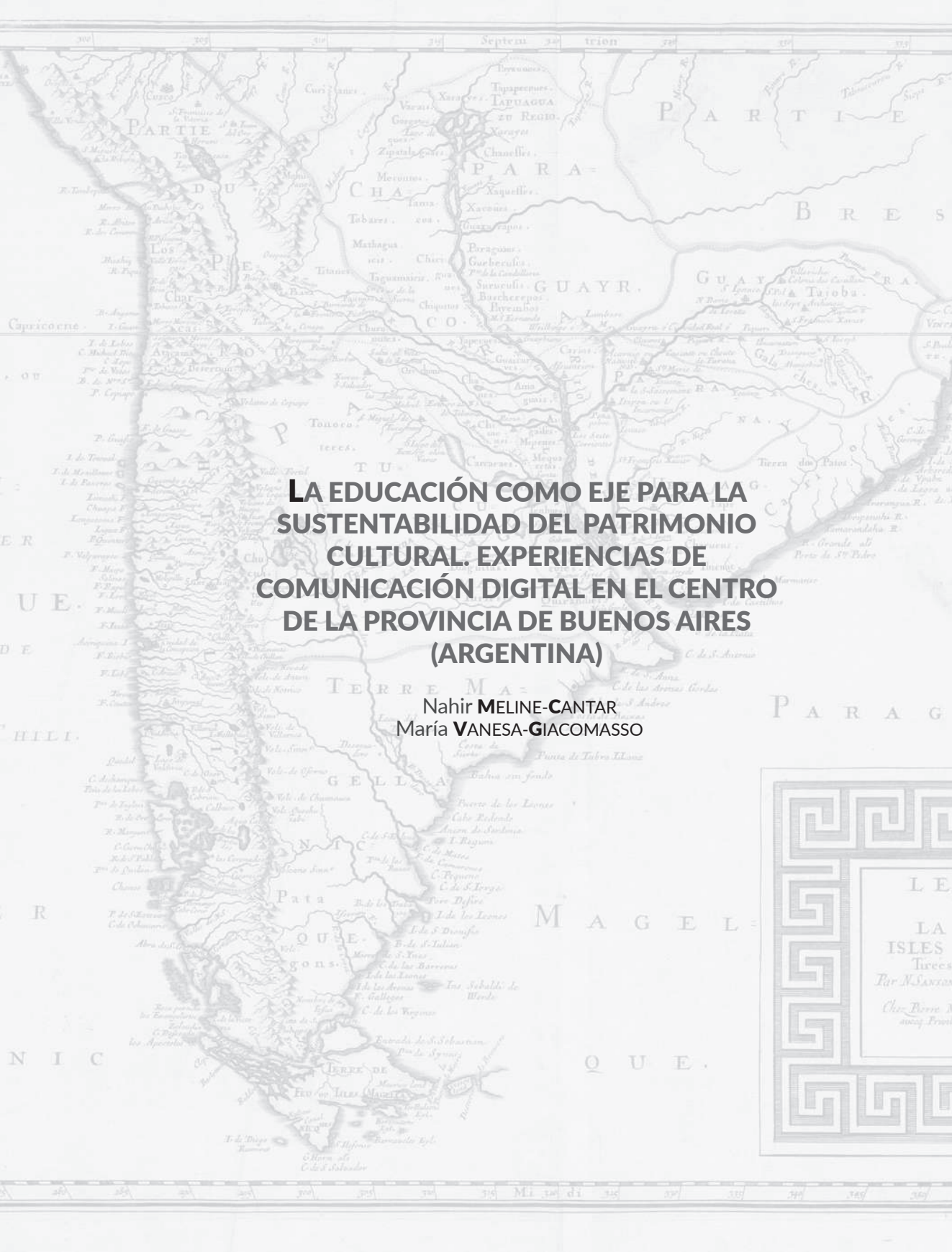
SAN AGUSTÍN
Confissões, Lisboa, Casa da Moeda, 2001.

SANTOS, Milton
Metamorfoses do espaço habitado, São Paulo, Hucitec, 1998.

-, *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

POLLAK, Michael.
Memoria, silencio y olvido. La construcción social de identidades frente a las situaciones límite. La Plata, Al Margen Editorial, 2006.

WAISMAN, Marina
O interior da história: historiografia arquitetônica para uso de latino-americanos, São Paulo, Perspectiva, 2013.



LA EDUCACIÓN COMO EJE PARA LA SUSTENTABILIDAD DEL PATRIMONIO CULTURAL. EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN DIGITAL EN EL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

Nahir MELINE-CANTAR
María VANESA-GIACOMASSO



LA EDUCACIÓN COMO EJE PARA LA SUSTENTABILIDAD DEL PATRIMONIO CULTURAL. EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN DIGITAL EN EL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (ARGENTINA)

Nahir **MELINE-CANTAR**
María **VANESA-GIACOMASSO**

En este trabajo se reflexiona sobre la importancia de la educación patrimonial como un proceso que permite construir, conocer, valorar y proteger el patrimonio cultural. Para ello se analiza la experiencia de dos investigadores del partido de Olavarría, provincia de Buenos Aires (Argentina), quienes han generado espacios virtuales de comunicación a partir de los cuales comparten materiales y documentos de diversa índole (fotos, guías, postales, anuarios, periódicos), con el fin de poner en valor y visibilizar la historia local.

Por un lado, analizaremos el trabajo realizado por Marcos Rodríguez, quien centra sus publicaciones en torno a tres ejes principales: los nombres de las calles de Olavarría; las efemérides locales (aniversarios de instituciones, edificios, etc.); y las imágenes de bienes culturales, sitios, o lugares representativos del partido, recuperadas de diversos medios gráficos. Por otro lado, daremos cuenta de las investigaciones realizadas por Adolfo Hipólito Santa María, las cuales rondan en torno a la numismática, la medallística y la historia local, a través del estudio de monumentos, edificios y el escudo de la ciudad.

El análisis se realiza sobre los blogs creados por ambos investigadores, los cuales tienen, desde hace años, un amplio desarrollo de actividades. Si bien los autores también utilizan otros formatos de comunicación (Instagram y Facebook), cabe señalar que éstos no son tomados como parte central de nuestro estudio. La elección de los contenidos de los blogs se debe a su mayor producción. Asimismo, los investigadores fueron consultados mediante un cuestionario, el cual fue remitido a las autoras de forma escrita.

1 Patrimonio cultural, sustentabilidad y educación

El patrimonio cultural se entiende como un proceso de construcción social que involucra acciones de aprecio, identificación y apropiación de determinados espacios, objetos, saberes y lugares por parte de los

diversos agentes sociales. Está compuesto por el conjunto de bienes culturales, tanto tangibles como intangibles, que se heredan del pasado y se construyen en el presente, asociados con una determinada identidad¹. En este sentido, se reconoce que el patrimonio existe como tal en la medida en que es valorado y activado por los grupos que realizan sobre él determinadas actuaciones para transmitirlo y preservarlo². En términos generales, se le considera un eje central, y de relevancia para la cultura y el desarrollo, en tanto constituye el capital cultural de las sociedades contemporáneas, cuyo enriquecimiento ayuda a mantener la cohesión social y territorial³.

En distintas ciudades el patrimonio cultural tiene sus propias señas, su carácter y singularidad; opera como un legado que trasciende a los edificios o centros históricos, e involucra el uso que las personas hacen de los lugares en la vida cotidiana, el recuerdo, las imágenes y los discursos contruidos en torno a los mismos⁴.

En este contexto, se ha señalado que la incorporación de la perspectiva de la sustentabilidad en el patrimonio permite su abordaje desde una mirada integral y holística⁵. Las primeras concepciones de sustentabilidad se comenzaron a esbozar alrededor de la década de 1970. Actualmente se afirma que, desde una perspectiva latinoamericana, la sustentabilidad responde a una idea del bien común que se establece desde una visión integral, la cual incluye no sólo factores económicos, sino también morales y culturales. En este sentido, se ha afirmado que “las corrientes latinoamericanas reconocen en el concepto de sustentabilidad una posición ética, como una manera de posicionarse frente a la vida y a los distintos elementos del ambiente; es más un juego de armonización de éticas y racionalidades, con el componente de la cultura latinoamericana”⁶. Esto se ha materializado en expresiones como el *Sumak Kawsay* o Buen Vivir, y *Suma Qamaña* o Vivir Bien⁷, las cuales se presentan como filosofías alternativas al modelo hegemónico, que promueven la sustentabilidad en las relaciones de la sociedad y de ésta con la naturaleza, buscando un nuevo modelo de desarrollo⁸. Acorde a lo dicho, se puede entender a la sustentabilidad como la formulación de relaciones más equilibradas entre los individuos y las comunidades con su entorno social y ambiental⁹.

1 GARCÍA CANCLINI, “Los usos sociales...”; PRATS, *Antropología y patrimonio...*

2 PRATS, “Concepto y gestión...”.

3 UNESCO, *Gestión del patrimonio...*

4 MONDIACULT, *Declaración sobre políticas...*

5 LABADI y LOGAN, “Approaches to urban...”.

6 RIVERA-HERNÁNDEZ, et al., “¿Desarrollo sostenible...”, p. 62.

7 CEPAL-FILAC, *Los pueblos indígenas...*

8 LAJO, “Sumaq Kawsay-ninchik...”.

9 GUDYNAS, *Economía, ecología...*

En este contexto, la educación juega un papel central ya que implica ayudar a las personas a actuar como ciudadanos y ciudadanas responsables, capaces de intervenir en la protección y utilización de su patrimonio para la sustentabilidad del mismo, con criterios de racionalidad que permitan su conservación¹⁰.

Desde los últimos 30 años, la educación ha cobrado protagonismo en las políticas culturales y patrimoniales¹¹ y se la ha señalado como instrumento capaz de fomentar el conocimiento y la valoración de lo propio, así como impulsar sentimientos de aprecio y respeto por el entorno construido y vivido. Educar en patrimonio supone despertar el interés en las personas y la sensación de pertenencia a su lugar, promoviendo actitudes de compromiso con su puesta en valor, protección y desarrollo. Al respecto, se ha sostenido que “la educación patrimonial tiene como objetivos dar a conocer el patrimonio y promover valores y actitudes como la solidaridad y cooperación entre los distintos grupos humanos para conservar lo que es de todos (patrimonio mundial), pero también valorar lo que pertenece a cada comunidad (patrimonios locales o regionales)”¹².

Para ello, se parte de la premisa de que solo se protege aquello que se conoce y comprende¹³. Acorde a esta perspectiva, para la sustentabilidad del patrimonio cultural, y de sus comunidades, toma relevancia que, por un lado, se produzca información en torno a los bienes culturales, la cual puede ser producida tanto por organismos públicos e investigadores, como también por la comunidad o por personas interesadas. Por el otro lado, esa información debe ser compartida en un lenguaje comprensible y ser accesible por el mayor número posible de integrantes de la comunidad.

En este sentido, la educación patrimonial puede ejercerse desde la educación formal o la no formal. La educación formal remite a la educación institucional (escuela), mientras que la no formal incluye todas aquellas propuestas educativas estructuradas en contextos que no están diseñados específicamente para las relaciones de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se trata de cualquier actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera del sistema formal (de manera paralela o independiente), con el objetivo de ofrecer diversos tipos de aprendizaje a grupos particulares de la población (museos, casas de cultura, sociedades de fomento, clubes, vecinos de la ciudad, etc.)¹⁴. En este sentido, se considera a los materiales producidos y compartidos mediante recursos digitales (como los blogs) factibles de utilizarse como herramientas de educación patrimonial no formal.

10 ZABALA, et al., *Educación en patrimonio...*

11 GONZÁLEZ MARCÉN, “Patrimonio y Educación...”.

12 ZABALA, et al., *Educación en patrimonio...*, p. 3.

13 CRIADO-BOADO, et al., “El Laboratorio de...”.

14 CONFORTI, “Educación no formal...”.

Cabe destacar que a partir de los procesos de mediatización del siglo XXI, las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son consideradas artefactos culturales que actúan sobre las actividades humanas y sus significados¹⁵. En este punto, los avances en las formas de apropiación y en las condiciones de acceso de los diversos actores a la discursividad mediatizada han promovido la utilización de estas tecnologías como recursos educativos¹⁶. Esto incluye el uso de variadas herramientas digitales, como las plataformas sociales, basadas en la tecnología de la web 2.0 en la cual los usuarios interactúan, utilizan recursos multimediáticos e hipervínculos. Bajo esta denominación se incluyen wikis, blogs, redes sociales y otros mundos virtuales¹⁷.

En este contexto, algunos autores analizan los cambios generados con la llamada cibercultura, originada por las TIC¹⁸, enfatizando en las transformaciones del entorno social (que incluye una serie de fenómenos sociales, artísticos, políticos, etc.), así como en las formas de comunicación y el intercambio de información. Un aspecto central se relaciona con el papel activo que pueden desempeñar los usuarios de las herramientas web, tanto en su función de productores como consumidores de contenidos, lo que ha transformado un modelo de comunicación unidireccional en un modelo de relaciones en múltiples direcciones, que contribuye a la participación y al intercambio, e interacción, entre diversidad de participantes¹⁹.

Todos estos cambios han proporcionado nuevas representaciones del conocimiento y de socialización, y han dado lugar a una multiplicidad de prácticas educativas en torno al patrimonio, tanto en ámbitos formales, no formales e informales²⁰. En este trabajo se recuperan las experiencias de comunicación y socialización del patrimonio local construidas e impulsadas por dos ciudadanos de Olavarría a través de sus blogs, desde una perspectiva que articula la dimensión comunicacional —atravesada por el uso de las nuevas tecnologías— con la educacional.

2 La ciudad de **Olavarría**

El Partido de Olavarría se ubica en el centro geográfico de la Provincia de Buenos Aires, ocupando unos 7,715 km² con una población de 111,708 habitantes. La cabecera, que lleva su nombre homónimo, se ubica al este del partido y contaba, en 2010, con 89,712 habitantes (INDEC), concentrando en ella al 80.3% de la población del partido, dato que la convierte en una ciudad intermedia menor acorde a la escala argentina²¹.

15 BLJKER, *Democratisering...*

16 SAN MARTÍN FLORIT, et al., "DHD-Creativa...".

17 SAN FRANCISCO, "Memoria e historia...".

18 CASTELLS, *La era de la...*; LÉVY, *Cibercultura...*; SCOLARI, *Hipermediciones*.

19 AYALA, "Redes sociales, poder...".

20 FONTAL MERILLAS, "Educación patrimonial...".

21 Se denomina ciudad intermedia menor a aquellas con una población que oscila entre los 50,000 y los 99,999 habitantes según VAPÑARSKY y GOROJOVSKY, *El crecimiento urbano...*

En la región, el poblamiento humano tiene una antigüedad de aproximadamente 12,000 años a.C.²², con la presencia de bandas de cazadores-recolectores que alternaban entre la sierra y la costa de la provincia de Buenos Aires, aprovechando de manera estacional los recursos naturales. Con la llegada de los españoles se inicia, entre el siglo XVI y el siglo XIX, una época en la que se sucedían grandes ferias comerciales entre españoles e indígenas, con peleas entre los distintos bandos por la posesión de la tierra y el avance de la frontera sur de parte del recientemente formado Estado nación²³. En ese contexto, Álvaro Barros funda en 1867 el “Pueblo de Olavarría”, luego de dos intentos de fundaciones fallidas entre 1855 y 1856.

Desde sus inicios, el partido de Olavarría fue un mosaico cultural integrado por personas provenientes de diferentes comunidades (argentinas -criollas-, ruso-alemanas, españolas, de la tribu del cacique Chipitruz, francesas, italianas, suizas, alemanas, austriacas, brasileñas, norteamericanas e inglesas)²⁴. Entre las décadas de 1870 y 1890, con el desarrollo del ferrocarril, surgieron, alrededor de la ciudad cabecera, decenas de pequeñas localidades y colonias de inmigrantes, principalmente ruso-alemanas, que aún hoy mantienen su identidad (como Colonias Nievas, Hinojo y San Miguel). Con el boom agro-ganadero se instalaron poblados rurales (Recalde, Santa Luisa, Espigas, etc.) y se desarrollaron nuevas industrias, principalmente la cementera, que contribuyó a incrementar la inmigración europea de mano de obra calificada desde fines del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX. También se llevó a cabo el crecimiento de localidades asociadas a la industria minera, entre las que se destacan Sierra Chica, Loma Negra, Sierra Bayas. Desde 1950 se incrementaron las inmigraciones de países latinoamericanos, principalmente de Bolivia²⁵.

Entre 1991 y 2015 se fomentó una política cultural de revalorización de estas comunidades, y tuvo como resultado la creación de ocho museos municipales²⁶, dando lugar a una forma de resguardar la memoria y dar a conocer la propia historia a los visitantes de la región. Los museos se han convertido en lugar de encuentro, espacio de identidad, y disfrute de los habitantes de los poblados del partido de Olavarría, donde suelen desarrollarse diferentes actividades, como encuentros de narradores orales y de artesanos, obras de títeres, fiestas del pueblo, etc., siempre con todas las instituciones de cada localidad²⁷.

22 POLITIS, GUTIÉRREZ, RAFUSE y BLASI, “The arrival of...”.

23 PEDROTTA, “Recursos, espacio y...”.

24 SALVADORES, *Olavarría y sus...*

25 MARIANO, *De representaciones...*

26 Estos museos conforman la Red de Museos Municipales de los Pueblos, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno Municipal.

27 Entre los Museos Municipales de los Pueblos se encuentran el Museo Loma Negra; Museo Hinojo, Museo Colonia San Miguel, Museo Espigas, Museo de la Estación de Sierras Bayas, Museo del Sitio Histórico Calera la Libertadora de Sierras Bayas, Museo de Sierra Chica y Museo de Colonia Hinojo.

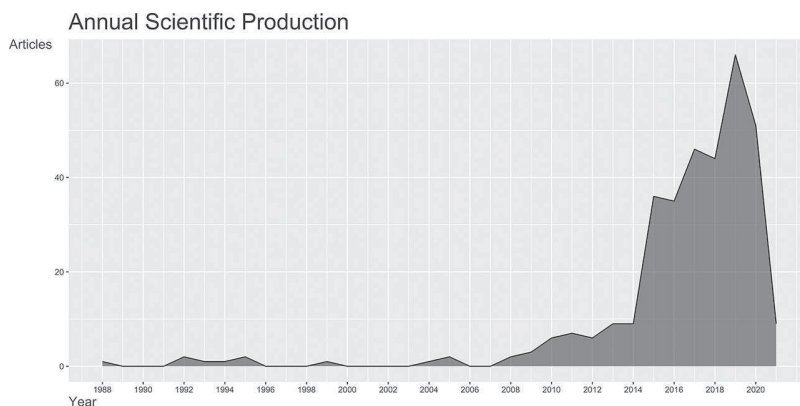


Imagen 1. Localización del partido y la ciudad de Olavarría. Elaboración propia.

3 La ciudad y el partido en blogs

3.1. Historias e imágenes de Olavarría

Historias e imágenes de Olavarría es el título del Blog de Adolfo Hipólito Santa María²⁸. Nacido en la ciudad bonaerense de Bolívar, se trasladó a Olavarría para estudiar contaduría pública, su actual profesión, y desde hace años se dedica a la numismática y también a la medallística. Comenzó a investigar la historia de Olavarría cuando tuvo la idea de escribir un ensayo sobre sus medallas. En ese momento el objetivo fue describirlas con base a las normas de la época y a los acontecimientos surgidos de sus improntas, pero en el transcurso de la investigación se encontró con errores históricos y con hechos que se desconocían, lo que motivó su interés por dedicarse a la historia de la ciudad, pues “había mucho por descubrir y mucho por contar” (comunicación personal, 4 de febrero de 2021). Hoy es autor de diversos libros como *Imágenes del partido de Olavarría*; *Olavarría en la medalla*; *El escudo del partido de Olavarría*; y, además, creador del blog en donde comparte sus notas con la intención de dar a conocer a la población local los hechos históricos de la ciudad, con textos documentados, imágenes y otras fuentes de información que utiliza para sus investigaciones.

El blog funciona desde 2017 y cuenta al momento con 57,621 visitas. En ese primer año se destacan como publicaciones aquellas que incluyen los primeros mapas de Olavarría, donde “se observa el campamento y las diez manzanas divididas en cuatro solares cada una, tal como menciona A. Barros en la carta Copia del Archivo Histórico de la Provincia”²⁹. Otras

²⁸ Véase: <http://historiasolavarría.blogspot.com/>

²⁹ <http://historiasolavarría.blogspot.com/2017/>, consultado 10 de marzo 2021.

notas recuperan la historia del primer periódico de la ciudad, la masonería en Olavarría, y las fotografías de los antiguos comercios y primeros bancos con sus características.

Durante el año 2018 las producciones compartidas en el blog tuvieron como tema central las “Fichas de Canteras y Latas de Esquila del Partido de Olavarría” que, tal como describe, se trataba de piezas comúnmente de formas similares a las monedas “con grabados en una o ambas caras, utilizadas como contralor de una actividad, retribución de un servicio o retribución de bienes”³⁰. Bajo este eje recupera información sobre la historia de las canteras del partido, acompañada de imágenes sobre las mismas. En dicho año, otros posteos desarrollan, por un lado, los acontecimientos vinculados a la fundación de Olavarría, los fuertes militares, y la política indígena en los años de su fundación; y, por otro, una propuesta visual que compara a la “Olavarría de ayer y de hoy”, a través de una fotografía antigua y una actual de cada lugar, lo que “invita a evocar esas calles, edificios, monumentos y otros espacios tal como se presentaban en aquellos años [...]”³¹, al tiempo de reflexionar sobre las modificaciones realizadas en esos espacios, por autoridades municipales y también por el sector privado, sin controles ni normativas que protejan el patrimonio histórico de la ciudad.

En el año 2019 cobra protagonismo la historia del “Cementerio Viejo de Olavarría”, en donde Santa María reconstruye desde las propuestas para la construcción del edificio en 1879, hasta las particularidades edilicias, las calles en su interior, los estilos arquitectónicos y la diversidad de sepulturas como “testimonios visibles de las diferentes formas de sentir y representar la muerte que tiene la sociedad a través de su historia”³². La fotografía también acompaña la información y las descripciones del lugar. Ese mismo año, el autor publica la historia de la “Cárcel de Sierra Chica” que recupera el proyecto de su construcción, con dibujos que documentan la diagramación dispuesta, similar al panóptico, con el “propósito de controlar y observar a los presos desde un solo lugar”³³. En dicha recopilación se presentan documentos que muestran los pabellones, el interior de las celdas, y también el trabajo de los presos en las canteras de Sierra Chica, como obreros en construcciones al interior de la cárcel y como aprendices en talleres sobre distintos oficios. Por último, “Las postales de Olavarría” es otra de sus intervenciones de ese año, en la que comparte fotografías, producidas y editadas por Federico Kohlman, como memoria de la ciudad a través de sus espacios más significativos,

30 <http://historiasolavarria.blogspot.com/2018/07/las-fichas-de-canteras-y-latas-de.html>. Consultado el 11 de marzo de 2021.

31 <http://historiasolavarria.blogspot.com/2018/02/olavarria-ayer-y-hoy-autor-cr.html>. Consultado 10 de marzo de 2021.

32 <http://historiasolavarria.blogspot.com/2019/>. Consultado el 10 de marzo de 2021.

33 <http://historiasolavarria.blogspot.com/2019/01/>. Consultado el 10 de marzo de 2021.

pasados y presentes, entre los que se incluyen la plaza central “Coronel Olavarría”, la Iglesia “San José” y la municipalidad, los principales bancos, “El parque Mitre”, el “Cine París”, la “Estación del Ferrocarril Sud” (después Ferrocarril Roca), el “Arroyo Tapalqué” y sus puentes colgantes, “el Club Estudiantes”, “La Escuela Normal mixta”, las fábricas de cemento, entre otros escenarios que recrean el paisaje de la ciudad y la vida de sus habitantes.

Durante el 2020, las publicaciones de este historiador por vocación se circunscribieron a contar historias alrededor de la primera Iglesia de Olavarría; la Sociedad Cosmopolita de Socorros Mutuos, el Panteón y la Farmacia Social; así como a compartir información reconstruida sobre los primeros deportes en Olavarría, los comienzos del cine, y las autoridades municipales desde 1879 hasta el 2019, siempre acompañando sus descripciones con imágenes de actas, publicaciones de periódicos, fotografías, cuadros y dibujos. Por último, las recientes intervenciones en el blog, en 2021, recopilan los festejos llevados a cabo con motivo del centenario de la ciudad, detallando el programa de actos y festejos, que incluyó a todos los meses de ese año con concursos, homenajes, festivales, exposiciones, conferencias, actos y la medalla del centenario con la imagen del Coronel Álvaro Barros, fundador de la ciudad.

230

Cabe destacar que en las publicaciones de los diferentes años se observan diversos comentarios de participantes, vecinos y vecinas olavarrrienses, que felicitan y halagan la investigación de Santa María; realizan consultas vinculadas a la temática; rememoran momentos vividos a partir de las historias y fotografías posteadas; y utilizan el espacio del blog —quizás visitantes más vinculados a temas patrimoniales— para compartir invitaciones a otros espacios de intercambio sobre la memoria histórica de la ciudad.

Al respecto de la socialización de sus trabajos en otros escenarios, Santa María realizó también presentaciones de fotos y postales de Olavarría en los Museos Municipales de los Pueblos, y ha compartido su material de archivo en diferentes presentaciones conmemorativas de la ciudad, auspiciadas por la municipalidad.

3.2. Calles e historias de Olavarría

Otro blog destacado es el de Marcos Rodríguez, también creado en el año 2017. Rodríguez, oriundo de Olavarría, es técnico en Gestión Universitaria, trabaja en la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), y desde hace años se dedica a investigar la historia local. Tal como él mismo señala, su objetivo es el rescate de la historia de Olavarría a través de la recuperación de material documental, que luego pueda ser compartido, visibilizado



Imagen 2. Portada del blog Historias e imágenes de Olavarría.

y socializado con los habitantes de la ciudad. En ese sentido, destaca que sus producciones se caracterizan por ser cortas “con lenguaje llano, desprovistas de citas y formalidades propias del ámbito académico”, aunque aclara que “ello no quita la sistematicidad y rigurosidad que respalda la producción” (comunicación personal, 3 de febrero 2021). Este lenguaje accesible se debe a que las notas del blog son publicadas en paralelo en el diario local “El Popular”, pretendiendo alcanzar así a mayor número de lectores.

El tema central de sus investigaciones son los nombres de las calles de Olavarría y de las localidades del partido (Loma Negra y Sierra Chica), con especial énfasis en aquellas vinculadas a figuras locales; aunque en sus producciones se destacan además notas que abordan los acontecimientos más importantes de la ciudad, y la historia de determinados sitios y bienes culturales —como plazas y monumentos—, analizados fundamentalmente a través de imágenes, pero también normativas —ordenanzas, decretos, expedientes municipales— y fuentes periodísticas.

En el espacio específico del blog titulado “Calles e Historias de Olavarría”³⁴ se observan, desde el año de su creación, diversas notas que narran el homenaje realizado a distintas personalidades ligadas a Olavarría y al partido, y el otorgamiento de sus nombres a las calles, desde una mirada que recupera un análisis crítico de las decisiones tomadas en las distintas épocas. Evoca acciones y características de las figuras destacadas, relaciones de parentesco entre las mismas, así como dudas y controversias en torno a las personas homenajeadas. Además, en esas primeras publicaciones se destaca la historia de algunos de los principales barrios de Olavarría (San Vicente, Mariano Moreno, Pueblo Nuevo), narrada a través de sus calles y con imágenes que muestran dónde se ubicaban los edificios principales.

34 Ver en <http://callesdeolavarría.blogspot.com/>

En años más recientes, como el 2020, algunas de sus notas se centran en “La independencia de Olavarría”, y en información sobre espacios y lugares claves en la historia de la ciudad, tales como el edificio de la municipalidad, el hospital municipal, el arroyo Tapalqué, el Parque Carlos Guerrero, las plazas “Manuel Belgrano” y “Coronel Olavarría”, y el primer banco de Olavarría “Banco de la Provincia de Buenos Aires”, entre otros. Así mismo, otras publicaciones rescatan, a través de imágenes históricas, algunas esquinas destacadas por sus construcciones arquitectónicas, y también monumentos claves dispuestos en plazas y parques. En 2021 su nota central —dividida en partes— “Que cambie pero que no se note”, hace referencia a los cambios de los nombres de algunas calles olavarrrienses, así como los conflictos, intereses e intenciones detrás de cada nombramiento de parte de los conciudadanos de ese momento. Sin duda, el recorrido que el autor realiza sobre estas nominaciones permite adentrarnos en la evolución y transformaciones de la localidad, así como conocer el lugar que ocupan ciertos hechos y personajes, analizando los sentidos que adquieren en la constitución de la historia local.

Cabe destacar que Rodríguez recupera, además, fotografías actuales de Olavarría, con el fin de reflexionar acerca de la importancia del presente y de mirar hacia el futuro a partir del entendimiento del pasado³⁵.

232



Imagen 3. Portada del Blog Calles e Historias de Olavarría.

La interacción con el público se produce a través de los comentarios colocados en el blog y en su correo personal, aunque en los últimos años la mayor retroalimentación e intercambio se da en las redes sociales como Facebook e Instagram. En el caso de la primera, las producciones subidas al blog luego son compartidas en el grupo de Facebook denominado “Patrimonio Histórico de Olavarría”, que cuenta con 2,500 miembros, que van realizando consultas y también compartiendo documentos relacionados con la historia de la ciudad. Este grupo lo inte-

35 Véase: <http://callesdeolavarría.blogspot.com/2020/07/olavarría-ya-es-futuro-ii.html>. Consultado el 12 de marzo de 2021.

gra también Santa María que, con el mismo propósito, comparte las investigaciones publicadas en su blog. En el caso de Instagram, desde el 2020 Rodríguez gestiona una cuenta denominada @olavarria_del_ayer, en la que, con eje en la imagen, muestra el pasado de Olavarría a través de postales y fotografías.

El autor considera fundamental el vínculo que, a partir de sus estudios, ha generado con otros actores sociales locales, como los medios de comunicación (radio, diario y televisión), que lo convocan a entrevistas para compartir sus producciones con la comunidad, y miembros de otros ámbitos institucionales (Archivo Histórico Municipal, la Subsecretaría de Cultura Municipal, Rotary Centro, Museo Hogar de Loma Negra, Instituto de Formación Docente N° 22 y Centro de Documentación y Museo Pedagógico, Facultad de Ciencias Sociales)³⁶, que eventualmente lo consultan e invitan a brindar charlas informativas sobre Olavarría y su historia (comunicación personal, 4 de febrero 2021).

Cabe destacar que, como resultado de toda su investigación, en 2016 el Honorable Concejo Deliberante declaró el trabajo sobre el origen de los nombres de las calles de Olavarría de interés legislativo (Res. 100/16).

4 Reflexiones finales

A modo de conclusión, se debe destacar que en Olavarría hay un grupo consolidado de investigadores, principalmente de la Arqueología y de las Ciencias de la Comunicación, que estudian el patrimonio local, no obstante, no hay un corpus de investigaciones realizadas desde la Historia y otras disciplinas sociales. Si bien gran parte de la producción de estas investigaciones es de acceso abierto, la misma circula en ámbitos académicos especializados y se presenta en un lenguaje científico, haciendo dificultoso su difusión a la comunidad en general. Asimismo, la ciudad cuenta con algunos trabajos históricos que se han desarrollado de manera inconsistente, sin rigurosidad científica ni sistematicidad. Sin embargo, hay otras producciones, como las aquí planteadas, que demuestran la presencia de investigaciones sobre la historia y el patrimonio cultural olavarricense que, aún impulsadas por estudiosos sin formación especializada en estos temas, son respaldadas con material documental y traducidas en un lenguaje accesible a la población local. En este contexto, donde la información producida se concentra en ámbitos académicos o en archivos especializados, las plataformas digitales donde se exponen estas producciones toman mayor relevancia como espacios de comunicación, difusión y educación del patrimonio cultural.

³⁶ Véase: <https://olavarrianoticias.com.ar/se-realizo-la-conferencia-y-muestra-de-postales-de-la-ciudad-en-el-lompe/>; <https://www.olavarria.gov.ar/loma-negra-y-sus-calles-historias-personajes-y-curiosidades-a-cargo-de-marcos-rodriguez/>

Los trabajos realizados por Santa María y Rodríguez sobre el patrimonio de Olavarría denotan el interés por rescatar y valorar sitios, eventos, obras y lugares significativos de la ciudad, algunos de los cuales han logrado conservarse a lo largo del tiempo, mientras otros se han transformado o han desaparecido. Además de ello, se observa una responsabilidad social vinculada a la transmisión, visibilización y socialización de sus investigaciones a la comunidad a través de las redes sociales, las que posibilitan un mayor acceso público, así como el intercambio de opiniones e información, diálogo y participación. Estas prácticas se asocian con una visión del patrimonio que excede el pasado y las cosas materiales, e incluye la puesta en acción de un compromiso con la herencia cultural y un proceso de comunicación que otorga sentido a la experiencia presente, involucrando la negociación de la memoria, la identidad y el sentido de lugar³⁷.

Acorde a lo expuesto, se considera que el abordaje del patrimonio cultural desde una perspectiva de la sustentabilidad debe necesariamente incorporar a la educación patrimonial como uno de sus ejes principales de acción. La educación patrimonial en general, y en particular los casos aquí desarrollados, democratizan el acceso a la información, promueven la difusión y el conocimiento, estimulan la diversidad cultural, cuestionan los procesos de patrimonialización, y potencian la apropiación social y el espíritu del lugar de las comunidades, factores fundamentales para la sustentabilidad del patrimonio a corto, mediano y largo plazo.



Bibliografía

AYALA, Teresa

“Redes sociales, poder y participación ciudadana”, en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26 (2014), pp. 23-48.

BIJKER, Wiebe

Democratisering van de technologischecultuur, Voerendaal, Schrijen-Lippertz, 2005.

CASTELLS, Manuel

La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red, México, Siglo XXI, 2006.

CEPAL-FILAC

Los pueblos indígenas de América Latina. Abya Yala y la Agenda 2020 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial, Chile, Documentos de proyectos, 2020.

37 SMITH, *Uses of heritage...*

CONFORTI, María Eugenia

“Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización”, en *Intersecciones en Antropología*, 11 (2010), pp. 103-114.

CRiado-BOADO, Felipe; BARREIRO, David; y César PARCERO-OUBIÑA

“El Laboratorio de Arqueología da Paisaxe del IEGPS: contribuciones desde la Arqueología al Patrimonio Cultural”, en Cesáreo **SAIZ JIMÉNEZ** y Miguel A.R. **CANDELARIO** (eds.), *La investigación sobre Patrimonio Cultural*, Sevilla, Red Temática de CSIC de Patrimonio Histórico Cultural, 2008, pp. 119-128.

FONTAL MERILLAS, Olaia

“Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década”, en *Estudios Pedagógicos*, 42:2 (2016), pp. 415-436.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

“Los usos sociales del patrimonio cultural”, en Encarnación **AGUILAR CRIADO** (ed.), *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*, Sevilla, Consejería de la Cultura, Junta de Andalucía, 1999, pp. 16-33.

GONZÁLEZ MARCÉN, Paloma

“Patrimonio y Educación: significación de la base”, en Ana **PASTOR PÉREZ**, Mathieu **PICAS**, y Apen **RUÍZ MARTÍNEZ** (eds.), *21 Ensayos sobre Patrimonio Cultural*, Madrid, JAS Arqueología, 2020, pp. 24-28.

GUDYNAS, Eduardo

Ecología, economía y ética del Desarrollo Sustentable, Montevideo, Coscoroba Ediciones, 2004.

LABADI, Sophie; y William LOGAN

“Approaches to urban heritage, development and sustainability”, en Sophie **LABADI** y William **LOGAN** (eds.), *Urban heritage, development and sustainability*, Londres y Nueva York, Routledge, 2016, pp. 1-20.

LAJO, Javier

“Sumaq Kawsay-ninchik o Nuestro Vivir Bien”, en *Revista de la Integración, Políticas culturales en la Región andina*, 5 (2010), pp. 112-125.

LÉVY, Pierre

Cibercultura. La cultura de la sociedad digital, México, Anthropos, 2007.

MARIANO, Mercedes

“De representaciones, prácticas y fiestas bolivianas en las ciudades de Azul, Olavarría y Tandil, provincia de Buenos Aires: Un análisis desde la perspectiva del patrimonio cultural inmaterial”, tesis de doctorado en Antropología Social, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2014.

MONDIACULT

Declaración sobre políticas culturales, México, UNESCO, 1982.

PEDROTTA, Victoria

“Recursos, Espacio y Territorio en las Sierras del Cayrú (Siglos XVI-XIX, Región Pampeana Argentina)”, en Victoria **PEDROTTA** y Sol **LANTERI** (dirs.), *La frontera sur de Buenos Aires en la larga duración*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires Dirección Provincial de Patrimonio Cultural Archivo Histórico “Dr. Ricardo Levene”, 2016, pp. 53-94.

POLITIS, Gustavo; **GUTIÉRREZ**, María; **RAFUSE**, Daniel; y Adriana **BLASI**

“The Arrival of Homo sapiens into the Southern Cone at 14,000 Years Ago”, en *PLOS ONE*, 11:9, (2016): e0162870.

PRATS, Llorenç

“Concepto y gestión del patrimonio local”, en *Cuadernos de Antropología Social*, 21 (2005), pp. 17-35.

-, *Antropología y Patrimonio*, Barcelona, Editorial Ariel, 2007.

RIVERA-HERNÁNDEZ, Jaime; **BLANCO OROZCO**, Napoleón;**ALCÁNTARA-SALINAS**, Graciela; y Eric **HOUBRON**

“¿Desarrollo sostenible o sustentable? La controversia de un concepto”, en *Posgrado y Sociedad*, 15:1 (2017), pp.57-67.

SALVADORES, Antonino

Olavarría y sus colonias, Argentina, Taller de impresiones oficiales, 1937.

SAN FRANCISCO, Matilde

“Memoria e historia en redes sociales: nuevos soportes de resistencia al olvido de la Guerra Civil española y el Franquismo”, en *Historia y Memoria*, 21 (2020), pp. 71-108.

SAN MARTÍN FLORIT, Patricia; **RODRÍGUEZ CERRUTI**, Guillermo;**MANZOTTI**, Gonzalo; **DECOPELT CABRERA**, Guillermo;**MONJELAT BLADINICH**, Natalia; y Marisa **CENACCHI VIAMONTELOMIT**

“DHD-Creativa monumento: propuesta de un modelo multidimensional para el desarrollo de procesos de sensibilización hacia el patrimonio”, en *Apuntes* 32:2, (2019), pp. 1-17.

SCOLARI, Carlos

Hipermediaciones, Barcelona, Gedisa, 2008.

SMITH, Laurajane

Uses of Heritage, Londres, Taylor & Francis, 2006.

UNESCO

Gestión del Patrimonio Mundial Cultural, París, **UNESCO**, 2014.

VAPÑARSKY, César; y Néstor **GOROJOVSKY**

El crecimiento urbano en la Argentina, Buenos Aires, IIED, Grupo Editor de América Latina, 1990.

ZABALA, Eleonora; **ROURA GALTÉS**, Isabel; y Mariana **FABRA**

Educación en Patrimonio, educar en valores: propuesta didáctica para interpretar el patrimonio en el aula, Córdoba, Museo de Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2006.



**MUSEO UNIVERSITARIO Y CIUDAD
EDUCADORA, ESTUDIO DE CASO:
MUSEO ARQUEOLÓGICO
“JOSEFINA RAMOS DE COX”,
DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DEL PERÚ, EN EL CENTRO HISTÓRICO
DE LIMA, 1994-2010**

Aura Inés **DEL ÁGUILA-RIOS**
José Carlos **HAYAKAWA-CASAS**
Ángela Omayra **ANCHANTE-BAUTISTA**

MUSEO UNIVERSITARIO Y CIUDAD EDUCADORA, ESTUDIO DE CASO: MUSEO ARQUEOLÓGICO “JOSEFINA RAMOS DE COX”, DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ, EN EL CENTRO HISTÓRICO DE LIMA, 1994-2010

Aura Inés **DEL ÁGUILA-RIOS**
José Carlos **HAYAKAWA-CASAS**
Ángela Omayra **ANCHANTE-BAUTISTA**

Este trabajo tiene como objetivo comprender los aportes y especificidades de la estrategia educativa que implementó el Museo Arqueológico “Josefina Ramos de Cox”, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el centro histórico de Lima en el período comprendido entre los años 2000 y 2010. La investigación, de tipo cualitativa, aplicó la metodología de diseño histórico (narrativo), un estudio con base en tópicos, enfocado en la temática de la evolución de las estrategias educativas implementadas por el museo. Cabe señalar que, para la obtención de los datos aplicados a la investigación, utilizamos diferentes instrumentos, como fueron la revisión de documentos y registros, las entrevistas a expertos, y la observación directa *in situ* de los objetos de estudio.

241

1 Marco de Referencia

1.1. Marco Contextual

El Jirón de La Unión —donde se situaba el Museo Arqueológico “Josefina Ramos de Cox”, de la Pontificia Universidad Católica del Perú— es el eje principal del centro histórico de Lima y origen de las calles que van a Barrios Altos y el Callao. En él, sus “cuadras 2, 3, 4, 5 y 10 han sido declaradas Ambientes Urbano-Monumentales por Resolución Suprema N° 2900-72-ED. Hoy representa la concatenación de distintas épocas. Entre los monumentos más representativos encontramos la Casa Aliaga, el Club de La Unión, la Casa Welsch, la Casa Courret, la Casa O’Higgins, la Iglesia y Convento de La Merced, el Banco Internacional, el Club Nacional, etc”¹.

En la época donde se desarrolló el caso estudiado, y en el marco de la actualización del Plan Maestro del centro histórico de Lima, se definieron tres ámbitos a corto, mediano y largo plazo, con un alcance de 30 años y dos líneas de acción programática, que integraban los proyectos

1 DEL ÁGUILA, HAYAKAWA, y MOLINA, “Jirón de la Unión...”, p.145.

de inversión como estrategia de su recuperación, con una inversión proyectada de 963 millones de dólares. Así, se tenía planificado que:

en el corto plazo, el ámbito de intervención corresponde al Circuito Monumental [...], que integra el 100% de los Ambientes Urbano-Monumentales de Primer orden del Centro Histórico de Lima, hitos urbanos significativos de su historia desde el siglo XVI al XX. Este espacio de 25 km de longitud comprende 46 Ambientes Urbano-Monumentales, 387 Monumentos, 16 edificios pro-revitalización, 300 departamentos de vivienda y 38 áreas identificadas para nuevos proyectos, con una inversión proyectada de 198 millones de dólares, el 80% proviene de la inversión privada concertada estratégicamente con la Municipalidad de Lima. El ámbito de acción a mediano plazo corresponde al área inscrita en la lista del Patrimonio Cultural de la Humanidad (400 ha) con una inversión proyectada de 229 millones de dólares y el largo plazo correspondería al resto del Centro Histórico de Lima (500 ha) con una inversión proyectada de 536 millones de dólares².

1.2. Marco histórico

Un primer punto esencial, para comprender el alcance del caso estudiado, es contextualizar el proceso, en el devenir histórico, de la misma ciudad de Lima como capital del Perú. Ésta se extiende geográficamente entre los valles de los ríos Chillón, Rímac y Lurín. Allí, en el período prehispánico, se desarrollaron los Maranga y luego los Colli y los Ichma, construyendo un vasto complejo ceremonial en dichos valles, con pirámides de gran volumen, construidas con adobitos de barro y tapiales, y de canalizaciones, al construir redes viales de interconexión con los pueblos de la costa y de la sierra, y canales para regar las partes bajas y medias del valle, abasteciendo diversos sectores y comunidades. Posteriormente, los antiguos limeños construyeron más canales para garantizar su desarrollo agrícola y organizarse administrativamente en curacazgos. Luego,

los curacas de Lima, aliados con los Incas, establecieron unidades administrativas denominadas Hunos (grupos de diez mil familias). Lima fue dividida en el Huno de Pachacámac, Sulco, Collique y Maranga. Los curacas detentaban el poder político y administrativo [...]. Estos curacas condujeron sus pueblos al amparo de sus apus y sus dioses, desarrollando sociedades estables y desarrolladas³.

Este es el escenario que encontraron los españoles, especialmente en el curacazgo de Lima liderado por Taulichusco, último de sus gobernantes prehispánicos.

En la etapa virreinal, Lima se funda el 18 de enero de 1535. Los españoles encontraron un amplio valle verde y fértil, regado por un caudaloso

2 DEL ÁGUILA, HAYAKAWA, y MOLINA, “Jirón de la Unión...”, p.145-146.

3 DEL ÁGUILA, HAYAKAWA, y MOLINA, “Jirón de la Unión...”, p.146-147.

río, subdividido a su vez en numerosas acequias. Era el lugar ideal para asentarse y dirigir, desde aquí, el virreinato más grande y poderoso del subcontinente sudamericano. Entonces, los españoles yuxtapusieron a la trama preexistente indígena “el nuevo tejido urbano, basado esencialmente en una malla vial hipodámica, dejando sólo restos fugaces de las construcciones incas”⁴. Los antiguos habitantes fueron desplazados hacia las reducciones indígenas (Santiago del Cercado, Magdalena, entre otras), las cuales alojaban, disciplinadamente, la mano de obra esencial para sus nuevas funciones urbanas.



Imagen 1. Trama hipodámica fundacional de Lima superpuesta a una fotografía aérea del 2021 de Lima Metropolitana. 2021. Elaborado por Ángela Anchante, basado en los planos de Juan Günther y fotografía aérea extraída de Google Earth.

En 1687 se construyó la muralla que rodeaba toda la ciudad —y representaba un hito que delimitaba el interior y sus arrabales urbanos—, con el argumento de defenderse de los ataques de piratas y corsarios, aunque su estrategia estaba más orientada a disuadir las rebeliones indígenas. Asimismo, el terremoto de 1746 —con innumerables impactos en el rediseño de las viviendas, las cuales debieron edificarse en un solo nivel por órdenes reales— fue de enorme trascendencia, porque no sólo hizo colapsar a Lima sino que el posterior tsunami arrasó el amurallado puerto del Callao, y con ello, en el mismo año, “el virrey solicitó la intervención del ingeniero Luis Gaudin (Godín), que en sustitución del Callao, propuso un nuevo asentamiento aun existente: Bellavista con su conocido trazado pentagonal”⁵. Posteriormente, la implementación de las reformas borbónicas implicó nuevas normas urbanas. Así, “los tiempos del virrey Amat implican la división urbana en barrios, el establecimiento del alumbrado público y la presencia de construcciones públicas notables; la plaza de toros de Acho, el paseo de Aguas y el convento de las Nazarenas”⁶.

4 GUZMÁN, “Historia y vestigios prehispánicos...”, p. 27.

5 MATTOS-CARDENAS, “Lima virreinal...”, p. 23.

6 DEL ÁGUILA, HAYAKAWA, y MOLINA, “Jirón de la Unión...”, p.145.



Imagen 2. Trama urbana actual del Centro Histórico de Lima con la muralla antigua superpuesta. 2021. Elaborado por Ángela Anchante basado en los planos de Juan Günther de la ciudad de Lima en 1821.

Fue en el período republicano, en el intervalo post-proclamación de la independencia política del Perú, desarrollado entre 1825 y 1859, cuando Lima vivió una incertidumbre generalizada por los efectos de la lucha independentista, siendo notoria la “destrucción de la infraestructura virreinal y liderazgo político de los caudillos militares. En esta etapa se gestó la ruralización de la ciudad, iniciada con la presencia de los soldados del interior y luego con poblaciones de la sierra en busca de una mejor calidad de vida”⁷. En este tiempo se mantenía el amurallamiento, aunque en 1872 se destruyó casi por completo para ser reemplazada por las grandes avenidas que seguían el modelo urbanístico francés del boulevard. Otro acontecimiento esencial fue el debate sobre la nomenclatura de sus calles, donde cada cuadra heredaba nombres relacionados con personajes, actividades singulares, y leyendas. De esta manera, se propuso la regularización de la nomenclatura de calles. Como señala Ramón Joffré:

en su afán por apropiarse de Lima, la élite modernizante no quiso obviar detalle interviniendo en el debate sobre los nombres de las calles; para el racionalismo criollo resultaron intolerables nombres como Yaparió, Sietejeringas, Comesebo, etc. Entre las propuestas ganó la del ciudadano Mariano Bolognesi, quien proponía nombres geográficos de departamentos y provincias del país. Por lo tanto, Lima quedó entonces formalmente dividida en calles designadas con nombres de provincias (sentido norte-sur) y departamentos y ríos (este-oeste), incluyendo además del estratégico Jirón de La Unión como eje central⁸.

7 DEL ÁGUILA, HAYAKAWA, y MOLINA, “Jirón de la Unión...”, p.148.

8 DEL ÁGUILA, HAYAKAWA, y MOLINA, “Jirón de la Unión...”, p.148.

Así, el trazado en cuadrícula —muy eficiente para peatones, caballos y carruajes— dio paso al tren, al automóvil y al tranvía, según anota Ramón Joffré. Durante el Gobierno del presidente José Balta, se construyeron nuevas vías para conectar la ciudad con las nuevas áreas de crecimiento urbano. Durante todo el siglo XX, se continuó con la modernización transformando el perfil urbano por los cambios en su infraestructura, los abandonos de los espacios fundacionales, y la fuerte presencia de inmigrantes que ha consolidado la ruralización de la ciudad.

En el contexto histórico de los últimos 50 años, existe una agenda urgente y estructural por atender en el centro histórico de Lima, la cual ninguna gestión municipal está afrontando fehacientemente, como lo señala Rodrigo Córdova:

Aún existen antiguos problemas por resolver. Permanecen, las diferencias sociales y diversidad cultural que dieron carácter a cada zona del centro. En la cuadrícula fundacional -donde vivieron las familias españolas y sus descendientes- existe una dominante actividad comercial atomizada y hasta ilegal, algunos edificios públicos, pocas sedes culturales, muy poca vivienda, pero en condiciones difíciles y edificaciones desocupadas⁹.

1.3. Marco Teórico

El punto de partida para elaborar el plan institucional en el Museo de Arqueología “Josefina Ramos de Cox”, tuvo como marco de reflexión permanente la relación entre educación y sociedad, dando lugar a la pregunta: ¿Cuál es el rol del museo como motivador y creador de acciones en pro del desarrollo afirmativo de dicha relación? Esta preocupación coincidió, desde sus inicios, con la concepción de la UNESCO, donde el museo resulta una parte fundamental del esquema de educación y aprendizaje, constituyéndose en una institución de educación informal. Con este fin, se inició un proceso de lecturas comentadas en relación con las convenciones, recomendaciones de organismos nacionales, e internacionales, vinculadas al quehacer de los museos. Cabe añadir que las lecturas comentadas no se circunscribieron a los trabajadores de nuestro museo; se inició una relación con otros museos cercanos. En esta ruta de actualización temática, era importante tomar contacto con las definiciones sobre educación y teorías educativas concurrentes con la definición sobre museo recomendada por ICOM Internacional, que hoy es motivo de permanente debate entre los diferentes representantes de los países miembros de la institución. Las lecturas comentadas, sobre educación y corrientes teóricas de la época, nos condujo a seleccionar, como conveniente para nuestro propósito, el siguiente concepto de educación, planteado por Teresa Cisneros, quien entiende por educación “el proceso que permite el autoconocimiento del sujeto en su

dimensión personal y social, para ser capaz de situarse en su realidad y responder creativamente a los problemas que dicha realidad le presenta para transformarla y mejorarla”¹⁰. Las referencias seleccionadas sobre educación se complementaron con dos enfoques educativos constructivistas de importancia para nuestro fin. Se trata de las ideas vertidas por Lev Vigotsky y David Ausubel¹¹.

2 Estudio de caso: el Museo de Arqueología “Josefina Ramos de Cox” de la Pontificia Universidad Católica del Perú

2.1. Perfil histórico e ideas fundacionales

El Museo de Arqueología “Josefina Ramos de Cox” (MAJRC) es un museo universitario de carácter histórico-arqueológico, fundado en 1971 por la arqueóloga Josefina Ramos de Cox (1927-1874). Es, asimismo, una de las Unidades de Servicios Académicos perteneciente al Instituto Riva Agüero (IRA), Escuela de altos estudios humanísticos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Los principales aspectos que justificaron su fundación, como espacio de investigación, conservación, difusión, y educación sobre la memoria de Lima y el Perú, fueron “el potencial científico de sus colecciones procedente de excavaciones arqueológicas en los valles de los ríos Rímac, Lurín, y en la casona O’Higgins. La singularidad de las colecciones que permiten leer contextos inexistentes hoy en Lima por el iconoclasta avance urbano y que se exhiben sólo en nuestro museo”¹².

Su primera sede fue la casona histórica O’Higgins —donde funcionó el MAJRC hasta su traslado a Plaza Francia en 2010—, vivienda que alquilara el ilustre prócer de la emancipación latinoamericana, y libertador de Chile, don Bernardo O’Higgins, la cual fue declarada monumento histórico, según resolución 009-89/INC. Esta ubicación, en la tradicional calle Espaderos del Jirón de la Unión, en el centro histórico de Lima, capital del Perú, permitió la primera experiencia museal, y constituyó un territorio que la vincula con la ciudad de Lima y su gente. Así, el MAJRC enfrentaba otro reto para elaborar acciones afirmativas, que entendemos como

10 CISNEROS, “Fundamentos de los métodos...”, p. 149.

11 Vygotsky destaca que “el origen de las funciones superiores se produce cuando el hombre adquiere la cultura de la sociedad donde se desarrolla. Además de la cultura, son las relaciones sociales las que originan las funciones superiores”. Por su parte, la teoría Ausubeliana señala que el aprendizaje puede ser repetitivo o significativo, según lo aprendido se relacione arbitraria o sustancialmente con la estructura cognitiva. Se hablará así de un aprendizaje significativo cuando “los nuevos conocimientos se vinculen de una manera clara y estable con los conocimientos previos de los cuales disponía el individuo. En cambio, el aprendizaje repetitivo será aquel en el cual no se logra establecer esta relación con los conceptos previos o si se hace, es de una forma mecánica y por lo tanto poco duradera”. VALER y HERNÁNDEZ, *Corrientes pedagógicas...*, pp. 19, 22.

12 DEL ÁGUILA, “Museo de la Memoria...”, p. 111.



Imagen 3. Ubicación de la Casa O'Higgins en el Jirón de la Unión del Centro histórico de Lima. 2021. Elaborado por Ángela Anchante.

las pertinentes y adecuadas para el contexto social donde está ubicado el museo. El emplazamiento del museo, en pleno centro histórico y en el jirón más concurrido de Lima, donde convergen las grandes mayorías que residen en la ciudad, debía constituirse en un espacio —observatorio de las conductas pluriculturales y multiculturales del conjunto humano del entorno externo del museo. La permanencia del museo se vio interrumpida en diferentes momentos, sin perder el hilo conductor de pensar y repensar en las acciones afirmativas que facilitarían la relación entre educación y sociedad.

Desde su fundación, el MAJRC fue concebido como un espacio dedicado a aportar a la reflexión del devenir cultural de Lima. Así, la Dra. Cox, cuando solicitó la creación del museo en 1969, señaló que el Seminario de Arqueología brindaba un panorama de más de 9,000 años de historia limeña y de otros pueblos que pasaron por Lima, desde el arcaico hasta la llegada de los españoles en el siglo XVI, porque sus colecciones procedían de los trabajos arqueológicos en el sitio Tablada de Lurín y el Complejo Arqueológico Huacas Pando. Esta historia debía evidenciar la vida de Lima en sus aportes locales, su integración regional, nacional y universal. El desafío quedaba claro entonces:

Pensar el museo a partir de las premisas de la fundadora y, desde el museo, pensar el Perú con la lectura de nuestras colecciones excavadas en Maranga y en casona O'Higgins, nos condujo a entender y vivir la experiencia del devenir histórico de la ciudad de Lima mediante miradas de larga duración, que abarcan desde la época prehispánica, hasta los primeros años de la República¹³.

13 DEL ÁGUILA, "Museo de la Memoria...", p. 114.

2.2. La experiencia museal en la casa O'Higgins, sus sujetos patrimoniales en el centro histórico de Lima y la idea del Perú

El 13 de julio de 1974 falleció Josefina Ramos de Cox, y, en acto de reconocimiento, las autoridades del Instituto Riva Agüero, a solicitud de los miembros del Seminario de Arqueología, transmitieron al Rector el deseo de que el museo llevase el nombre de su fundadora. El Consejo Universitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú acordó que en adelante el museo se denominará Museo de Arqueología "Josefina Ramos de Cox".

Hasta 1977, el museo continuó el programa diseñado por la Dra. Cox, atendiendo a los visitantes de la exposición, "Lima Nueve mil años", los sábados y domingos, mediante turnos de voluntarios —estudiantes e investigadores del Seminario de Arqueología—, coordinados en primer momento por la Dra. Mercedes Cárdenas, luego por la Dra. Inés Del Águila, y, finalmente, por el Sr. Rolando Tamashiro. Hacia la década de los noventa —cuando se crea la Coordinación de Unidades de Servicios Académicos del Instituto Riva Agüero—, el MAJRC pasó a depender directamente del Instituto Riva Agüero, cuya dirección encarga reabrirlo con un programa de exposiciones permanentes, temporales y algunas itinerantes. Dicha reapertura implicó actuaciones indispensables: "intensificó las labores de investigación arqueológica, museológica y arquitectónica, con el fin de elaborar el guion científico y el guion museográfico de la futura exposición permanente. La meta es iniciar la atención al público de Lima con la inauguración de la exposición titulada Hatun Maranga"¹⁴.

La investigación arquitectónica de la casona se realizó con participación de Liliana Aybar y Martha Collazos, tesistas de la Universidad Ricardo Palma, quienes definieron las bases teóricas de la puesta en valor de la casona, la cual captó el interés del gobierno de Chile y permitió financiar sus primeros trabajos. El estudio de públicos del entorno más cercano se realizó con el apoyo de la Asociación de Comerciantes del Jirón de la Unión, y fue fundamental porque "nos permitió entender nuestro entorno humano y territorial, saber que somos parte de un territorio histórico —el jirón de la Unión—, donde transeúntes y trabajadores de los centros comerciales son los principales actores con quienes construir la lectura patrimonial del museo y pensar Lima en el Perú"¹⁵.

Precisamente, el reto de pensar Lima y el Perú implicó elegir a los pensadores sobre la idea del Perú, y su inclusión en el enfoque museológico/pedagógico del MAJRC, sin dejar de indagar y elegir pensadores sobre los museos del Perú. Entre las reflexiones y serias críticas en torno al origen y trayectoria de los museos, elegimos las ideas de Alfonso Castri-

14 DEL ÁGUILA, "Museo de la Memoria...", p. 114.

15 DEL ÁGUILA, "Museo de la Memoria...", p. 114.

llón, quien señala, “que la promesa del museo peruano es quizá el más antiguo de los ofrecimientos que nos ha hecho el Estado republicano: desde 1824 existe como proyecto y sin embargo no logra realizarse plenamente”¹⁶. Con una perspectiva diferente, Rogger Ravines enfatiza que es en los museos arqueológicos “donde la contemplación y exaltación



Imagen 4. Fachada del Museo de Arqueología Joseфина Ramos de Cox en el Jirón de la Unión del Centro histórico de Lima. 2005. Archivo fotográfico de José Hayakawa.

del pasado crean y fortalecen el patriotismo y contribuyen al sustento de una idea nacional”¹⁷. La idea del Perú fue abordada desde el pensamiento de Karen Sanders, quien estudió a sus grandes pensadores: José Carlos Mariátegui, Víctor Andrés Belaunde y Víctor Raúl Haya de la Torre, identificando los intereses e ideas comunes que tenían al respecto, y proponiendo que “en el Perú hace falta aceptar francamente la diversidad cultural y la realidad de un pasado complejo y turbado. Para ella la identidad nacional es un proyecto abierto compuesto de capas múltiples y tradiciones diversas”¹⁸. En esta línea de análisis, el MAJRC consideró importante seleccionar las ideas sobre el Perú y la peruanidad vertida por Víctor Andrés Belaunde, José Antonio del Busto y José de la Puente y Candamo. En este marco conceptual, el MAJRC lidera progra-

16 DEL ÁGUILA, “Museo de la Memoria...”, p. 114.

17 DEL ÁGUILA, “Museo de la Memoria...”, p. 115.

18 DEL ÁGUILA, “Museo de la Memoria...”, p. 115.

mas educativo-culturales en permanente coordinación con la Asociación de Comerciantes del Jirón de la Unión, con las autoridades educativas del sector, con las municipalidades distritales y con la Municipalidad Metropolitana de Lima.

En 1994 se reanuda la atención al público con la inauguración de la exposición permanente Hatun Maranga, en consonancia con los avances de la disciplina museológica, con énfasis en la función sociocultural del museo, y cuya principal fortaleza consistió en desarrollar

una muestra en serie, estrategia pedagógica que narra secuencialmente el quehacer cultural de los Maranga en Lima y sus interrelaciones con los otros pueblos del Perú acorde a las expectativas del interés de los migrantes de provincias en la capital que buscan insertarse en la sociedad a través de su desarrollo cultural¹⁹.

Las exposiciones temporales complementaron el discurso, enfatizando temáticas relacionadas con el paisaje de Lima, donde las imponentes pirámides prehispánicas de barro son incorporadas contemporáneamente en la memoria colectiva de los neo-limeños como emblemas de la patria antigua en un escenario de cambios, pero con continuidad.

Esta intensa relación del museo con la sociedad se consolidó con la creación de la Red de Cultura y Comercio —en alianza con la Asociación de Comerciantes del Jirón de la Unión— y la red de museos del centro histórico de Lima. Las estadísticas registradas ilustran el primer acercamiento sistemático desde la reapertura del museo en 1994-1995 a manera de una primera impresión de los limeños y de sus ocasionales visitantes. En el MAJRC, existió un interés de acompañamiento sistemático de las opiniones vertidas por sus visitantes, cuya lectura permitió identificar ideas constantes, así como su clasificación e inclusión en categorías implícitas y recurrentes. Desde 1995, hasta el 2002, las categorías inferidas de las opiniones fueron:

- Originalidad del museo.
- Valoración del pasado y el patrimonio arqueológico.
- Impacto museológico y museográfico.
- Descubriendo el pasado de Lima.
- El museo creando conciencia cultural.
- El museo como lugar de descanso e interioridad²⁰.

La estadística de visitantes permitió observar nuevas gentes que interactuaron con el MAJRC y cómo, a partir de ello, se fue construyendo su público. Las opiniones de sus visitantes contenían un sistema de va-

19 DEL ÁGUILA, “Museo de la Memoria...”, p. 115.

20 DEL ÁGUILA, “Museo de la Memoria...”, p. 117.



Imagen 5. Concurso de didáctica de museos. 2003. Archivo fotográfico del Museo de Arqueología Josefina Ramos de Cox

loraciones del pasado que resaltan las raíces culturales e históricas de la peruanidad y de la valoración del mestizaje.

2.3. El MAJRC y sus actuaciones de educación patrimonial en el centro histórico de Lima

En el marco de la responsabilidad social que realiza la PUCP, el MAJRC implementó dos programas emblemáticos:

a) El Museo y su entorno:

Su objetivo era profundizar la función sociocultural y educativa de los museos. Comprendió actividades vinculadas a las expectativas pedagógicas del público del entorno (centro histórico de Lima), y las competencias específicas de las autoridades representativas del gobierno nacional y municipal. Tuvo tres actividades esenciales:

- Tertulias museo pedagógicas. Reunión de docentes del centro histórico para dialogar sobre el uso didáctico del Museo con fines de educación formal y no formal.
- Jirón de la Unión, rastros y rostros de un jirón histórico y cultural. Actividad de carácter museográfico que consiste en emblematizar visualmente el Jirón de la Unión exponiendo testimonios seráficos de su historia monumental y de la vida cotidiana acaecida en este espacio. Se trata de brindar cultura a pie desbordando los ambientes del museo y poniendo al alcance de todos la memoria de Lima y su patrimonio.
- Red y diálogos de museos del centro histórico. Es la creación de conexiones entre los museos del centro histórico, para conformar una comisión con representantes de dichos museos que trabajen juntos en el perfeccionamiento técnico profesional del quehacer museístico, y en programas de carácter cívico/

cultural, orientadores de la opinión pública en temas de conciencia histórica, identidades y conciencia cívica. Asimismo, esta red deberá buscar el apoyo financiero para dichas actividades²¹.

b) Educando en la conservación del patrimonio arqueológico en Lima

Tuvo como objetivo alertar y asesorar a las autoridades municipales, vecinales y educativas sobre la defensa y conservación de los monumentos arqueológicos aún existentes en Lima y alrededores. Comprendió el desarrollo de visitas de campo, exposiciones, mesas redondas y la elaboración de propuestas para la puesta en valor de dichos monumentos, estas últimas gestionadas pertinente-mente ante el ente rector del patrimonio cultural del Perú de aquel entonces, Instituto Nacional de Cultura. Los programas ejecutados, a la fecha, han comprometido la acción de vecinos, educadores y autoridades relacionadas con los monumentos arqueológicos ubicados en distritos limeños, muy disímiles pero representativos de su valiosa diversidad cultural: San Juan de Lurigancho, Los Olivos, Pueblo Libre, San Miguel, Chosica y Cercado de Lima. Un ejemplo excepcional de aquello es la efectiva y sostenida puesta en valor de las huacas del Parque de las Leyendas en el distrito de San Miguel.

En 2006 se iniciaron las tareas de puesta en valor de la Casona O'Higgins y se suspendió la atención al público en las salas de exposición. Sin embargo, dicha problemática fue asumida como una oportunidad para seguir actuando, sirviendo y aprendiendo con los diversos actores de la sociedad, motivado por las alianzas pactadas con los sujetos patrimoniales del centro histórico de Lima. En esa perspectiva, el MAJRC creó y reinventó sus programas socioculturales, los cuales siguieron cumpliendo sus fines patrimoniales y educadores. Estas actividades continuaron en su nuevo local, ubicado en la Plaza Francia, ya desde 2010.



Imagen 6. Conversatorio "Mateo Salado: Una huaca en el patio de mi casa". 2003. Archivo fotográfico del Museo de Arqueología Josefina Ramos de Cox.



Imagen 7. Jirón de la Unión; rastros y rostros de un jirón histórico y cultural. 2005. Archivo fotográfico del Museo de Arqueología Josefina Ramos de Cox.



Imagen 8. V Feria de museos del Centro histórico, 2006. Archivo fotográfico del Museo de Arqueología Josefina Ramos de Cox.

3 A manera de **conclusiones**: el Museo, el centro histórico de **Lima** y su gente

La ubicación del Museo de Arqueología “Josefina Ramos de Cox” en el jirón más importante del centro histórico de Lima, por su carácter histórico como eje comercial emblemático y de tránsito permanente de los vecinos de Lima, especialmente de las zonas o distritos más poblados, se convirtió en una poderosa oportunidad para fomentar la interacción y diálogo con los limeños de origen, o limeños de diferentes generaciones que migraron a la capital, o los peruanos de todas las regiones, estratos socio-económicos y raíces culturales.

Destacó, entre sus objetivos, atraer a un vasto público; también se logró implementar un verdadero desborde y disolución del museo hacia algunos locales comerciales, los cuales se inscribieron en la Red de cultura y comercio para participar en la emblemización del Jirón de la Unión. El programa diseñado para este fin fue denominado “Estaciones culturales en centros comerciales”. De esta manera, los locales comerciales se convierten en extensión del museo y brindaron información del devenir histórico de Lima a sus clientes, potenciándose como verdaderos agentes culturales y transformando sus convencionales vitrinas comerciales en reinventadas vitrinas del museo, en una singular y positiva lógica de museo-ciudad.

Como museo universitario —en general— y arqueológico —en particular—, asumió de lleno su naturaleza asociada a la investigación, como un vector transversal a las diferentes actividades y funciones que realizaba el museo. El MAJRC nunca perdió la perspectiva que las colecciones resultan un laboratorio privilegiado para ampliar los conocimientos especializados que se derivan de su estudio, pero además respondió coherentemente a una de las formas de leer el patrimonio arqueológico.

Al respecto, se destaca una valiosa reflexión de Víctor Vich, cuando se pregunta “¿Qué sentido tiene gestionar bien un museo si no hay en él una buena narrativa del pasado que permita influir políticamente en el presente del visitante?”²² En torno a estas preocupaciones, el MAJRC ha venido construyendo un marco de referencia para el uso educativo de los objetos arqueológicos, consolidado en un enfoque específico, denominado “arqueología aplicada a la educación social”.

Finalmente, destaca su voluntad institucional en responder a las expectativas pedagógicas del público. La pretensión máxima fue, y sigue siendo, crear un modelo en el que el esquema del proyecto museográfico sea pedagógico, en la medida que se construya desde el respeto a la

22 VICH, “Gestionar riesgos...”, p. 69.



Imagen 9. Estaciones culturales en centros comerciales. 2005.
Archivo fotográfico del Museo de Arqueología Josefina Ramos de Cox

estructura mental de los visitantes. En esa línea, el guion museográfico debió responder simultáneamente a las grandes interrogantes del público sobre sus preocupaciones como ciudadanos, y como peruanos.

Al final de este recorrido, se fortaleció la convicción de que los museos son espacios interculturales que congregan a ciudadanos de todas las sangres y culturas, asimismo, un observatorio para conducir una propuesta de educación intercultural, al atender las demandas ciudadanas de educación no formal, y las demandas de la educación formal, desde las diferentes instituciones educativas que imaginan a los museos como aulas abiertas para desarrollar experiencias de enseñanza aprendizaje, con temas tan válidos y vigentes como los del enfoque intercultural del Proyecto Educativo Nacional al 2021, y que persiste en el nuevo Proyecto Educativo 2036. Como colofón, queda ello muy claro en esta potente

declaración de intenciones: “queremos que el museo sea una ventana y una tribuna a la vez, en el que todos contribuyan a fortalecer nuestra peruanidad mediante el diálogo intercultural”²³.

Bibliografía

CISNEROS, Teresa

“Fundamentos de los métodos activos en la enseñanza de la línea de filosofía y CCSS en la educación secundaria”, en *Educación*, 10 (1996), pp. 149-170.

CÓRDOVA, Rodrigo

“Centro histórico de Lima hoy. Problemas sociales y de conservación”, en: Giancarlo **PALMERIO**, Angela **LOMBARDI**, Patrizia **MONTUORI**, (editores): *Lima. Centro histórico. Conocimiento y restauración*, Lima, Gangemi Editore, 2012.

DEL ÁGUILA, Inés

“Museo de la Memoria de Lima: El caso Josefina Ramos de Cox”, en *Illapa Mana Tukukuq*, 11 (2014), pp. 111-121.

DEL ÁGUILA, Inés; HAYAKAWA, José; y Elena MOLINA

“Jirón de la Unión: derroteros de un itinerario cultural en Lima”, en Joan **FELIU FRANCH**, Vicente **ORTELLS CHABRERA**, y Javier **SORIANO MARTÍ** (coords.), *Caminos encontrados. Itinerarios históricos, culturales y comerciales en América Latina*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, 2009, pp. 145-156.

GUZMÁN, Carlos

“Historia y vestigios prehispánicos en el trazado virreinal de Lima”, en Giancarlo, **PALMERIO**; Angela **LOMBARDI**; y Patrizia **MONTUORI** (eds.), *Lima. Centro histórico. Conocimiento y restauración*, Roma, Gangemi, 2012, pp. 24-29.

MATTOS-CARDENAS, Leonardo

“Lima virreinal. Orígenes y desarrollo de una ciudad compleja”, en Giancarlo, **PALMERIO**; Angela **LOMBARDI**; y Patrizia **MONTUORI** (eds.), *Lima. Centro histórico. Conocimiento y restauración*, Roma, Gangemi, 2012, pp. 18-23.

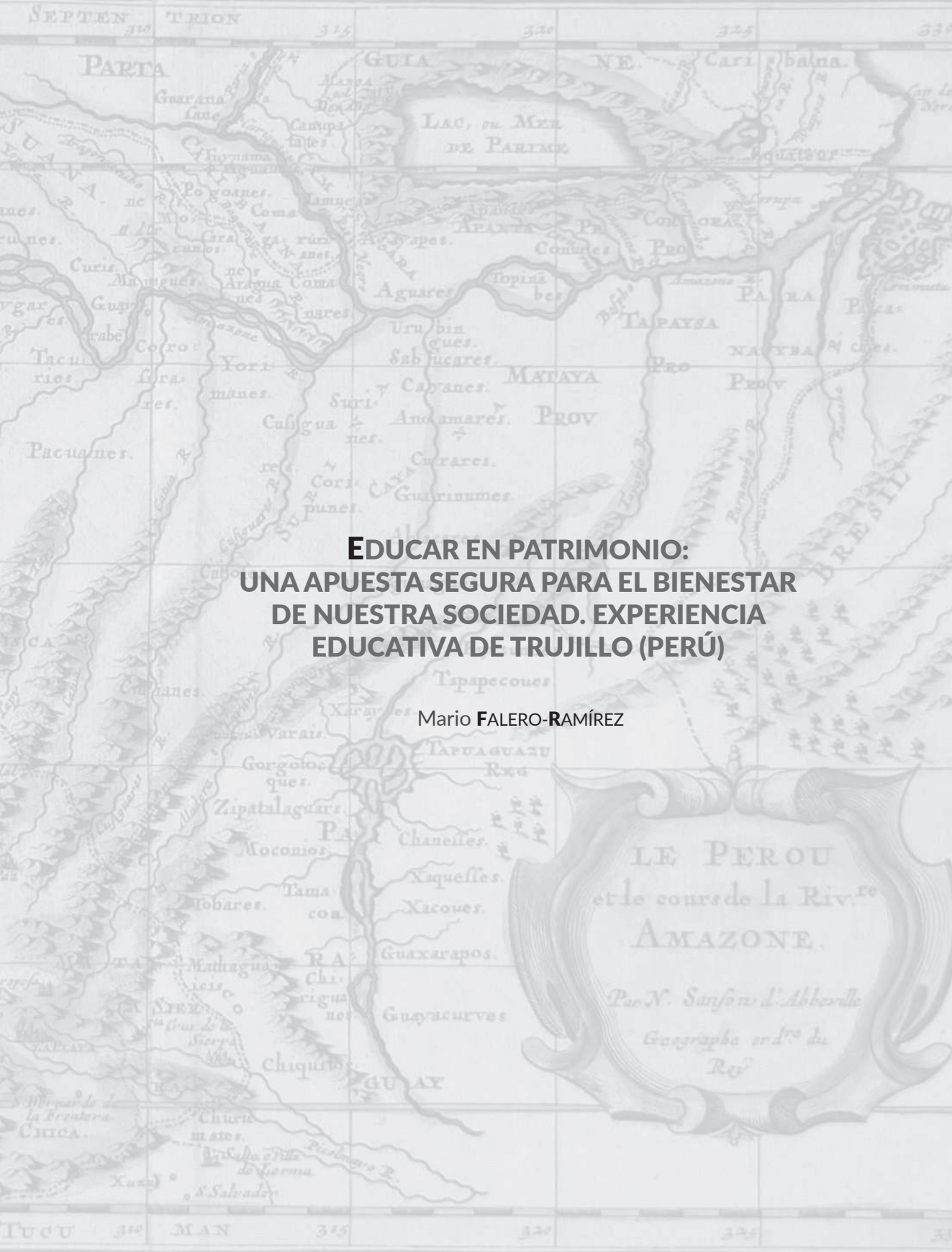
VALER, Lucio; y Germán HERNÁNDEZ

Corrientes pedagógicas contemporáneas, Lima, Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2010

VICH, Víctor,

“Gestionar riesgos. Agencia y maniobra en la política cultural”, en Víctor **VICH** y Guillermo **CORTÉS** (eds.), *Políticas culturales: ensayos críticos*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, Instituto Nacional de Cultura, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006.

23 DEL ÁGUILA, “Museo de la Memoria...”, p. 120.



**EDUCAR EN PATRIMONIO:
UNA APUESTA SEGURA PARA EL BIENESTAR
DE NUESTRA SOCIEDAD. EXPERIENCIA
EDUCATIVA DE TRUJILLO (PERÚ)**

Mario FALERO-RAMÍREZ

EDUCAR EN PATRIMONIO: UNA APUESTA SEGURA PARA EL BIENESTAR DE NUESTRA SOCIEDAD. EXPERIENCIA EDUCATIVA DE TRUJILLO (PERÚ)

Mario FALERO-RAMÍREZ

Este artículo se desarrolla en tres apartados. En el primero se realizan unas consideraciones generales sobre el tema; el segundo trata sobre el binomio patrimonio-educación, así como los factores que contribuyen a mejorar el conocimiento del bien cultural para formar ciudadanos comprometidos con su patrimonio; en la tercera parte presentamos la experiencia que se tuvo en la ciudad de Trujillo (Perú), entre los años 2016-2018, con relación a la formulación de un proyecto educativo en el ámbito formal, dirigido a alumnos de secundaria en 20 centros educativos situados en el centro histórico de la ciudad. En este apartado se describen los antecedentes del proyecto, a efectos de tener una concepción integral de la situación, principalmente porque ha sido la primera experiencia de educación patrimonial desarrollada en el país.

1 Consideraciones Generales

El patrimonio cultural de las ciudades que habitamos habla de nuestro pasado, de nuestro presente, es una fuente que nos da identidad, nos permite sentir pertenencia con un lugar, identificarlo, protegerlo, y así asegurar su transmisión a las generaciones venideras. La mirada de los niños sobre el patrimonio cultural, como futuros gestores de la ciudad, debe orientarse al conocimiento de la importancia de la conservación de nuestra historia, la identificación con su patrimonio, y las formas de protección de este, mediante sistemas educativos integrados en el currículum educativo, para lo cual las autoridades deben posicionarse decididamente como líderes de estos procesos educativos, que tanto aportan para conseguir una sociedad más sostenible.

La UNESCO, en 1998, propuso definir el patrimonio como “el conjunto de elementos naturales y culturales, tangibles e intangibles, que son heredados del pasado o creados recientemente y donde, a través de esos elementos, los grupos sociales reconocen su identidad”, pasando así, de ser un término básicamente relacionado con lo monumental y lo artístico (principalmente pintura y escultura) a un término más amplio, donde cabe también lo inmaterial, como las costumbres, las tradiciones, las creencias y la idiosincrasia del lugar.

El concepto patrimonio ha evolucionado, incorporando los aspectos cultural y natural. Así, si en el pasado las referencias al patrimonio tenían como base los elementos y manifestaciones fruto de la actividad humana (el monumental y el artístico), actualmente la primera distinción que se hace es entre el patrimonio natural y el cultural, siendo este último término el que considera a ambas partes como un todo. Por otro lado, encontramos que las formas de comunicación y difusión del patrimonio han desarrollado nuevas estrategias para su reconocimiento. Si en el pasado la difusión se hacía con guías clásicas, ahora son los blogs o las redes sociales, como Facebook y Twitter, las que nos enseñan sus virtudes. El patrimonio, debidamente asumido, es un elemento clave para la formación integral de las personas, y servirá como elemento generador de interacción y cohesión social.

Entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015-2030), iniciativa impulsada por las Naciones Unidas como continuación de la agenda de desarrollo para conseguir los Objetivos del Milenio (ODM), encontramos que el Objetivo 4 enuncia los criterios para intervenir en una educación de calidad, los cuales incluyen nuevos temas como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible, la paz, la justicia, entre otros. La importancia de los 17 ODS es que están integrados entre sí. Se reconoce que las intervenciones en un área afectarán los resultados de otras áreas, y que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad medio ambiental, económica, y social, con el objetivo de no dejar a nadie atrás y acelerar el progreso de los estados más atrasados¹.

1.1. ¿Cuál es la situación en Europa?

La Unión Europea, por sí misma, dentro de la línea de acción *Access to common heritage*, desarrolla sus programas de educación, formación, y sus campañas de información, dentro del Consejo de Europa para promover el acceso público al patrimonio cultural. Programas como SOCRATES apoyan los proyectos educativos en el campo del patrimonio cultural que implican a escuelas y museos; por ejemplo, el programa Leonardo da Vinci, que, entre otras cosas, financia la formación en artes tradicionales, la restauración y el desarrollo del patrimonio cultural. En el ámbito internacional, la Unión Europea colabora con las organizaciones internacionales y los países no miembros, con los cuales ha firmado acuerdos de cooperación o de asociación. Así, la Unión Europea está trabajando con UNESCO para preservar la herencia cultural del mundo².

Por otro lado, los países europeos, realizan una serie de experiencias en diferentes ámbitos educativos, formal e informal, y en diferentes bienes patrimoniales, las cuales han contribuido a mejorar las sociedades donde

1 Al respecto véase: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

2 FONTAL MERILLAS, "Educación patrimonial: retrospectiva...".

se han desarrollado. El ejemplo que nos aportan estos países, las actividades que se han hecho, y que se están haciendo, influyen positivamente en las futuras iniciativas que se están poniendo en marcha. Algunos de los ejemplos más relevantes los encontramos en las Villas Vikingas en Noruega, la Cueva del Aragón en Francia, las iniciativas educativas del British Museum, el Museo de Historia de Berlín, el proyecto de FAETON Servicios Educativos en España, entre otros³.

A lo largo de los últimos años, España se ha consolidado como un referente en educación patrimonial, debido a que:

*cuenta con dos potentes instrumentos, de corte institucional, que se están impulsando desde el propio Gobierno, a través de órganos que coordinan al Estado y a las CCAA: el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, por una parte, y el Observatorio de Educación Patrimonial en España, por otra. Existe un tercer instrumento que concebimos como una estrategia de planificación futura, como es el currículum, que justifica la presencia y alcance del patrimonio en la enseñanza formal, de modo que conviene planificar convenientemente su enfoque educativo en relación con las diferentes etapas y niveles de concreción curricular*⁴.

1.2. ¿Cuál es la situación en Iberoamérica?

En Iberoamérica encontramos iniciativas en educación patrimonial desde hace ya algún tiempo, tanto en ámbitos formales e informales. En general, encontramos proyectos o programas diseñados por instituciones culturales como museos, casas de cultura, escuelas, etc.

El 76% de estos programas se localizan en Iberoamérica, destacando Brasil, Chile, Argentina y Colombia como los países con un mayor número de experiencias concretadas. En Brasil encontramos “La casa de la memoria”, cuyo objetivo es estudiar la memoria individual y colectiva de los habitantes de la Villa de Paranacabia, situada entre los 100 sitios destacados de Brasil como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. “Estratigrafía de la memoria”, en Chile, es un modelo pedagógico de intervención social que se realiza en la isla de Chiloé, con objeto de “reconstruir la historia local desvelando y resignificando huellas y remanentes presentes en la comunidad, a través de un proceso educativo formal, articulado por una serie de actividades y juegos que pretenden desentrañar algunos aspectos de la historia comunitaria presentes en la tradición oral y cultura material”⁵. En Argentina, “Te presto los ojos”

3 Al respecto véase: PRATS, “Valorar el patrimonio histórico...”.

4 FONTAL MERILLAS e IBÁÑEZ ETXEBERRIA, “Estrategias e instrumentos...”, p. 16.

5 FONTAL MERILLAS, “Educación patrimonial...”, p. 431.

ofrece una visión de los niños a través de experiencias organolépticas del patrimonio cultural de las zonas fronterizas del país. En Colombia, “El patrimonio en el aula de clase” es un recurso pedagógico formal desarrollado en los planes educativos de las escuelas y colegios⁶.

En Perú, “El santuario arqueológico de Pachacamac”, al sur de Lima, es el conjunto monumental más grande de la costa central del Perú. El Museo de sitio de Pachacamac ha diseñado un programa de actividades dirigido a estudiantes y a la comunidad, consistente en talleres dinámicos de educación patrimonial, conservación en tierra y programas destinados a mejorar los ingresos económicos de un grupo de artesanos; en el 2014 se logró capacitar a 70 familias, y más de 1,500 estudiantes⁷.

1 Patrimonio-Educación: binomio imprescindible para conseguir una **sociedad sostenible**

El patrimonio cultural al servicio de la educación contribuye, además de difundir la cultura, a crear mejores ciudadanos y mejores personas; en definitiva, coadyuva a la construcción de una sociedad mejor. Por ello, es muy importante diseñar estrategias pedagógicas encaminadas a generar en los niños un aprendizaje diferenciado, de acuerdo con su entorno y al conocimiento de su propia identidad, y a partir de allí transmitirles los nuevos conceptos, criterios y contenidos patrimoniales necesarios para su crecimiento personal.

Para cumplir estos objetivos, es muy importante contar con personal especializado, quienes diseñen la metodología, los contenidos y los métodos de transmisión del conocimiento para los niños, teniendo presente el tipo de patrimonio cultural de su medio, y ser capaces de adaptarlo como un recurso más de su educación integral. Pensamos que esta es una de las claves para hacer accesible el patrimonio a los escolares.

2.1. Factores que contribuyen a mejorar la educación patrimonial

Debe prevalecer el compromiso y la voluntad política para liderar la recuperación, valoración y fomento de los bienes culturales de una ciudad. Los gobernantes deben tener sensibilidad y convencimiento de la importancia de generar acciones en este sector, al tiempo de conformar un equipo especializado que se encargue de la implementación de los proyectos de intervención, del manejo de los recursos presupuestarios y de la conformación de normativas necesarias. Los gobiernos deben considerar que “un patrimonio abundante no sólo no es una carga, sino

6 FONTAL MERILLAS, “Educación patrimonial...”.

7 POZZI-ESCOT, ANGELES, y ROSA UCEDA, “El santuario de Pachacamac...”.

que, mediante una gestión moderna, puede y debe transformarse en una fuente de riqueza material y de desarrollo para la región que lo posee”⁸. Tenemos que valorar en términos económicos e identitarios sobre los beneficios que aporta la buena gestión del patrimonio a los ciudadanos del territorio.

Como bien sabemos, en este tema, por lo general, son los países occidentales los que le llevan la delantera al resto de los países del mundo; esto se debe a que han desarrollado una extensa red de enclaves patrimoniales y le dedican una partida importante de su presupuesto al mantenimiento y gestión del patrimonio histórico, además, conciben estos bienes como una inversión y no como un gasto. Si la necesidad de llevar a cabo estas dinámicas formativas es determinante, lo es más su continuidad en el tiempo. Como sabemos, la obtención de resultados positivos, tanto de las intervenciones en el patrimonio como en el sector educativo, solo se puede conseguir si mantenemos en el tiempo las estrategias propuestas.

Es importante concebir el concepto de patrimonio como elemento de sostenibilidad y de desarrollo socioeconómico, y sociocultural, de la sociedad. El objetivo debe encaminarse a establecer unos criterios, una metodología y unos contenidos capaces de transmitir los valores patrimoniales a los ciudadanos. En este sentido, entendemos que la educación patrimonial la encontramos, fundamentalmente, en tres ámbitos: el formal (escuelas y centros de enseñanza oficiales); el no formal (por ejemplo, talleres que se realizan en los museos, en el teatro); y el informal (todo lo que nos encontramos en los medios de comunicación). Estos tres ámbitos educativos, deben generar sus estrategias de desarrollo y aprendizaje, además deben de contar con herramientas de coordinación que vayan orientados a objetivos comunes.

3 Experiencia en educación patrimonial

3.1. Una mirada a la ciudad

La ciudad de Trujillo, capital del Departamento de La Libertad, situada en la zona norte del Perú, junto al océano pacífico, es la tercera ciudad más poblada del país, y es el principal núcleo urbano de la Macro Región Norte. Tiene una población de 914,500 habitantes, sobre un área de 111 Km². Es sede del gobierno de la ciudad y de la región. Entre sus manifestaciones culturales más representativas encontramos el Festival Internacional de la Primavera, la Feria Internacional del Libro, y el Concurso Nacional de la Marinera; además, la ciudad tiene una tradición culinaria de primer orden, sin olvidar que es un referente cultural literario y de arte en el país.

⁸ GONZÁLEZ DE MAZA y DELGADO PÉREZ, “Modelo para la excelencia...”, p. 607.

Algunos momentos históricos importantes de la ciudad de Trujillo (Perú)

- Ciudad fundada en el reino Chimor, en marzo de 1535, por Diego de Almagro.
- Fue designada capital de Corregimiento.
- Considerada cuna del Poder Judicial del Perú.
- En 1687 se inicia la construcción de la muralla que rodea el Centro Histórico.
- El 29 de diciembre de 1820, se firmó el acta de independencia de Trujillo, la primera del Perú.
- En 1932, fue escenario de la Revolución de Trujillo.
- Es Ciudad Monumental por Decreto Municipal del 23 de abril de 1971.
- Es Zona Monumental por Resolución Suprema N° 2900-72-ED del 26 de diciembre de 1972.
- El Centro Histórico de Trujillo está inscrito en la Lista Indicativa de la UNESCO desde 1996, revisada el 5 de agosto del 2019.
- En su área metropolitana se encuentra Chan Chan ciudad precolombina de adobe, declarada Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1986.
- En 1996, fue sede de la VIII Reunión del Consejo Presidencial Andino, en cuyo marco se firma el “Acta de Trujillo” con la que se crea la actual Comunidad Andina.

El centro histórico se extiende sobre un área de 333.5 ha, donde se concentra gran parte de su patrimonio monumental, con 252 monumentos que datan de la época Virreinal y Republicana, así como gran parte de las actividades económicas, administrativas y socio culturales de la ciudad. El centro histórico es administrado por la Gerencia del Patrimonio Monumental de Trujillo (PAMT), responsable de velar, además, por todo el patrimonio cultural de la ciudad⁹.

En el centro histórico de Trujillo encontramos arquitectura civil-doméstica, depositaria de tipologías que abarcan desde el siglo XVII hasta nuestros días, evidenciando un proceso de acondicionamiento y adaptación de la casa colonial a las nuevas funciones contemporáneas. Contiene 15 edificaciones religiosas (entre iglesias, capillas y monasterios). La mayoría de las edificaciones monumentales que se albergan en él, pertenecen a la tipología de arquitectura civil-doméstica (95%), es decir, que en su

⁹ Esta situación lo define, entre otras, la Ley N° 27972 Orgánica de Municipalidades. Cabe resaltar que las Municipalidades tienen competencia para regular, cuidar, promover y asegurar la conservación del Patrimonio Cultural, pronunciándose sobre la conservación de Monumentos Arqueológicos e Históricos. Además, esta ley establece que las Municipalidades tienen competencias y funciones específicas compartida con el Gobierno Nacional y el Gobierno Regional en materia de Educación para Diseñar, Ejecutar y Evaluar el Proyecto Educativo de su Jurisdicción.

concepción original fueron usadas como residencias, conservando, en la mayoría de los casos, sus características formales, espaciales, constructivas, y, en cuanto a su distribución interior, tratamiento de fachadas, galerías y corredores, adaptándose a nuevas funciones contemporáneas.

Desde la línea de acción “educación y fortalecimiento de la identidad cultural”, y con la finalidad de generar el desarrollo cultural de nuestros futuros ciudadanos, la Municipalidad Provincial de Trujillo, por medio de la Gerencia del Patrimonio Monumental de Trujillo, desarrolló el proyecto de aprendizaje “Fomentemos nuestra identidad mediante la conservación del Centro Histórico de Trujillo”. Como resultado, se elaboró el libro *Paseando por el Centro Histórico de Trujillo*, el cual se utilizó por los alumnos como material didáctico, dinámico y participativo. Mientras tanto, los educadores utilizaron la Guía del docente, la cual sirvió para definir las acciones educativas a desarrollar. Ambos libros se distribuyeron en las instituciones educativas públicas que participaron en el proyecto.

3.2. Los primeros pasos del proyecto

Desde la Gerencia del PAMT, se realizaron una serie de reuniones con diversos colectivos de la ciudad, con el objetivo de diagnosticar el conocimiento que existía con relación al patrimonio cultural de la ciudad y las iniciativas realizadas en educación patrimonial. No se había generado ninguna iniciativa al respecto, salvo algunas actividades, no formales, con relación al baile de la marinera, el ballet, la pintura, el teatro, etc.; o bien, alguna actividad dirigida al turismo típico, mostrando los monumentos más significativos de la ciudad. En algunos centros educativos se enseñaba, de forma descriptiva, el patrimonio edificado, ya fuese de algunos monumentos del centro histórico, de Chan Chan, así como como de la huaca del Sol y la Luna.

En este sentido, de manera conjunta con Ciro Caraballo Perichi, especialista internacional en gestión participativa del patrimonio cultural, se realizó, en el mes de mayo del año 2016, el “Taller de valoración patrimonial infantil”, en la institución educativa 81011 “Antonio Raimondi”, en el aula del 6to grado “C”, de nivel primaria, con la finalidad de realizar un diagnóstico para identificar el nivel de información que poseían los alumnos y alumnas sobre el paisaje cultural de Trujillo y su centro histórico. Se evaluaron conceptos como patrimonio natural, patrimonio material e inmaterial. El resultado fue la constatación del profundo desconocimiento, entre los niños, del significado de patrimonio cultural, de la existencia de monumentos históricos, escaso reconocimiento de los valores del entorno como espacios públicos, sitios arqueológicos, cuencas hidrográficas, tradiciones y costumbres locales, etc.



Imagen 1 y 2. Desarrollo del Taller de Valoración Patrimonial Infantil, en la IE 81011 "Antonio Raimond"

Con los resultados antes mencionados, desde la Gerencia del PAMT, nos propusimos realizar un proyecto de educación patrimonial en las instituciones educativas de la ciudad. Para ello, contamos con la participación de los responsables de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 3 – UGEL –, adscrita al Ministerio de Educación y dependiente del Gobierno Regional La Libertad; asimismo, nos comunicamos con UNESCO Perú, con la finalidad de contar con su valiosa colaboración.

Se firmó el convenio entre la Municipalidad Provincial de Trujillo y la UGEL N° 3. A través de las unidades de los diferentes especialistas del área, se diseñó el desarrollo del proyecto de aprendizaje "Fomentemos nuestra identidad mediante la conservación del Centro Histórico de Trujillo"¹⁰.

10 En el marco del Eje Temático Regional: Educación e Identidad Regional, de la Norma Técnica Regional N°001-2016-GRLL-GGR/GGR/GRSE-SGGP.

Para la aplicación del proyecto piloto, se tomó una muestra de 3 instituciones educativas públicas, con una población estudiantil de 6,219 alumnos en total¹¹. Debido a los resultados positivos que se consiguieron, en el siguiente año escolar 2018, se amplió el proyecto a 17 instituciones educativas más, consiguiendo llegar a un total de 20 centros educativos, es decir, a 13,431 alumnos de la ciudad. La Municipalidad Provincial de Trujillo entregó la Guía del docente y el libro Paseando por el Centro Histórico de Trujillo a los alumnos de los colegios participantes; un material didáctico, dinámico y participativo, el cual, junto con las visitas guiadas, completó los recursos didácticos programados del proyecto.

3.3. Ejecución del proyecto en educación patrimonial en Perú

El proyecto de aprendizaje es una iniciativa de la Gerencia del proyecto especial de recuperación del patrimonio monumental de Trujillo de la Municipalidad Provincial de Trujillo. El proyecto vincula el eje temático de educación ciudadana, ética y seguridad, así como el de educación y cultura general; con los contenidos temáticos de las áreas de comunicación, ciencia, tecnología y medio ambiente, matemática, educación por el arte, persona, familia y relaciones humanas, formación ciudadana y cívica, historia, geografía y economía. Dicho proyecto ofrece una herramienta para formar mejores ciudadanos, comprometidos con el conocimiento, identificación, protección y difusión de su patrimonio cultural.

Ficha técnica del proyecto

Nombre del proyecto: Fomentemos nuestra Identidad mediante la conservación del Centro Histórico de Trujillo.

Desarrollo del proyecto: El centro histórico de Trujillo (Perú)

Institución promotora del proyecto: Municipalidad Provincial de Trujillo

Instituciones educativas participantes: UGEL N° 3 y UGEL N° 4

Nivel: Secundaria

Ciclos: VI y VII

Grados: Primero, Segundo, Tercero, Cuarto y Quinto Grado.

Duración: Octubre a diciembre del año 2016

Beneficiados: 13,431 Estudiantes, más las Familias de los estudiantes.

Objetivos

- Contribuir en el desarrollo de las siete áreas curriculares: comunicación; ciencia, tecnología y medio ambiente; matemática; educación por el arte; persona, familia y relaciones humanas; formación ciudadana y cívica; e historia, geografía y economía; propuesto en el dise-

11 Correspondiente a la jurisdicción de la UGEL 03-TNO y UGEL 04-TSE.

ño curricular nacional de educación básica regular, referente a primero, segundo, tercero, cuarto y quinto grado del nivel secundaria.

- Contribuir al fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes, el sentido de convivencia con otros, y el respeto a las diferencias individuales y colectivas, para desarrollar en ellos su sentido de comprensión y valoración de su patrimonio cultural.
- Sensibilizar a nuestra generación de jóvenes sobre la importancia de la conservación y el cuidado del patrimonio cultural del centro histórico, con el fin de generar identidad y conciencia ciudadana.
- Mejorar las condiciones ambientales y paisajistas de la ciudad, y recuperar espacios públicos, con acciones y políticas educativas, mediante la participación de los jóvenes, de las diversas instituciones educativas de la ciudad de Trujillo.
- Apoyar a las y los maestros en la labor de promover la identificación, protección y preservación del centro histórico de Trujillo.

Justificación

Además de cubrir el vacío identitario del patrimonio existente en la población, el proyecto de aprendizaje fue utilizado como un recurso educativo patrimonial. En este sentido, entendemos como recurso educativo a “cualquier material que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas”¹². A través de la información y difusión del patrimonio cultural que se alberga en el centro histórico de Trujillo, en el marco de la educación e identidad local, se utilizó, como metodología, la observación, descripción, y registro de información bibliográfica y fotográfica de los monumentos históricos y su entorno inmediato.

Cronograma de actividades (febrero-diciembre de 2016)

- Formulación del Proyecto para las Instituciones Educativas de Secundaria
- Firma del convenio: Municipalidad y Gobierno Regional.
- Elaboración del libro “Un Paseo por el Centro Histórico de Trujillo”
- Talleres de capacitación a docentes
- Ejecución del proyecto de aprendizaje
- Informe final

¹² MARQUÈS GRAELLS, “Los medios didácticos”.

Planificación educativa

A. Pre-programación participativa del proyecto con los/las alumnos/as del grado:

El grupo de trabajo respondió a una serie de interrogantes previas, necesarias para conseguir la interpretación adecuada del patrimonio. Se formularon las siguientes interrogantes:

- ¿Qué sabemos?
- ¿Qué queremos saber?
- ¿Qué y cómo lo haremos?
- ¿Qué necesitan?
- ¿Cómo nos organizamos?

B. Actividades y productos sugeridos del proyecto:

Se propusieron actividades con el objetivo de reforzar el compromiso de los estudiantes con la preservación de nuestro patrimonio y consolidar su identidad. El docente podía decidir entre desarrollarlas todas, o elegir algunas, así como adaptarlas a las condiciones de trabajo de su aula. Los estudiantes leyeron el libro *Paseando por el Centro Histórico de Trujillo*. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la programación fueron:

Indicadores considerados	Temas de estudio
<ul style="list-style-type: none">▪ Aspectos de investigación.▪ Áreas curriculares implicadas.▪ Actividad de aprendizaje.▪ Producto/actividad resultante.▪ Estrategias.▪ Materiales utilizados.▪ Instrumentos y técnicas de evaluación.	<ul style="list-style-type: none">▪ Trujillo, información general.▪ Patrimonio.▪ El Centro Histórico de Trujillo.▪ Las costumbres y tradiciones de Trujillo.▪ Qué otros datos de interés debemos conocer sobre Trujillo.▪ Protección del patrimonio.

C. Contenidos temáticos por área curricular:

Los contenidos temáticos que se realizaron por área curricular se asociaron a las competencias que tenían que desarrollar los alumnos en dicha área en cada ciclo correspondiente. Ejemplo:

Contenidos temáticos sugeridos de comunicación					
Eje temático: 1. Educación e identidad regional					
Ciclo	VI			VII	
Grado	1°	2°	3°	4°	5°
Competencia	Contenidos temáticos				

D. Evaluación del proyecto:

Durante el año 2017, participaron en el proyecto de aprendizaje 3 instituciones educativas, del 2do y 3er grado de nivel secundaria:

- 629 estudiantes del instituto educativo “Marcial Acharán y Smith”.
- 263 estudiantes del instituto educativo “Víctor Andrés Belaunde”.
- 475 estudiantes del instituto educativo N° 81007 “Modelo”.

Libros entregados a la UGEL 03 Trujillo Noroeste. Año 2017			
Número de Instituciones Educativas	Libros para los alumnos	Guías a docentes	Número de alumnos beneficiados
3	1372	37	1,372

Actividad	Número de docentes participantes
Capacitación a docentes	60
Visitas guiadas a monumentos históricos	23

El 27 de diciembre del 2017 se realizó la exposición de productos educativos del proyecto de aprendizaje “Fomentemos nuestra identidad mediante la conservación del Centro Histórico de Trujillo” en el Jr. Pizarro Cdra. 5. Participaron en la exposición, con trabajos grupales, 60 estudiantes y 17 docentes de las tres instituciones educativas focalizadas “Modelo”, “Marcial Acharan y Smith” y “Víctor Andrés Belaunde”.

Durante el año 2018, el proyecto educativo se amplió, llegando a un total de 20 instituciones educativas de la ciudad, consolidando así la posibilidad de contribuir al fomento de nuestra identidad cultural. Se en-

tregaron un total de 4,462 libros a los alumnos y 345 guías a los docentes, resultando 13,431 alumnos beneficiados. Es importante mencionar que los gobernantes de la Municipalidad de Trujillo de ese momento tenían la idea de que el proyecto siguiese creciendo, hasta llegar a todos los colegios de la ciudad. Así fue reconocido por UNESCO Perú en las distintas visitas que realizaron a la ciudad para supervisar el avance del proyecto.

La Municipalidad Provincial de Trujillo, a través de la Gerencia del PAMT, participó como especialista en las visitas de campo guiadas al alumnado de las diferentes instituciones educativas. En ellas se atendió a un total de 1,071 alumnos.

Finalmente, la difusión y proyección del proyecto se llevó a cabo de la siguiente forma:

- Exposición del proyecto a la comunidad educativa.
- Difusión del proyecto en las II. EE. a través de trípticos y periódicos murales.
- Difusión del proyecto en las instituciones educativas y en entidades financieras que se ubican en el Centro Histórico y en su área de influencia.
- Difusión del proyecto a través de pasacalles, programas radiales y televisivos.

Bibliografía

FONTAL MERILLAS, Olaia

“Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década”, en *Estudios Pedagógicos*, XLII:2 (2016), pp. 415-436.

FONTAL MERILLAS, Olaia; y Alex IBÁÑEZ ETXEBERRIA

“Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España”, en *Educatio Siglo XXI*, 33: 1 (2015), pp. 15-32.

GONZÁLEZ DE MAZA, M; y M. DELGADO PÉREZ

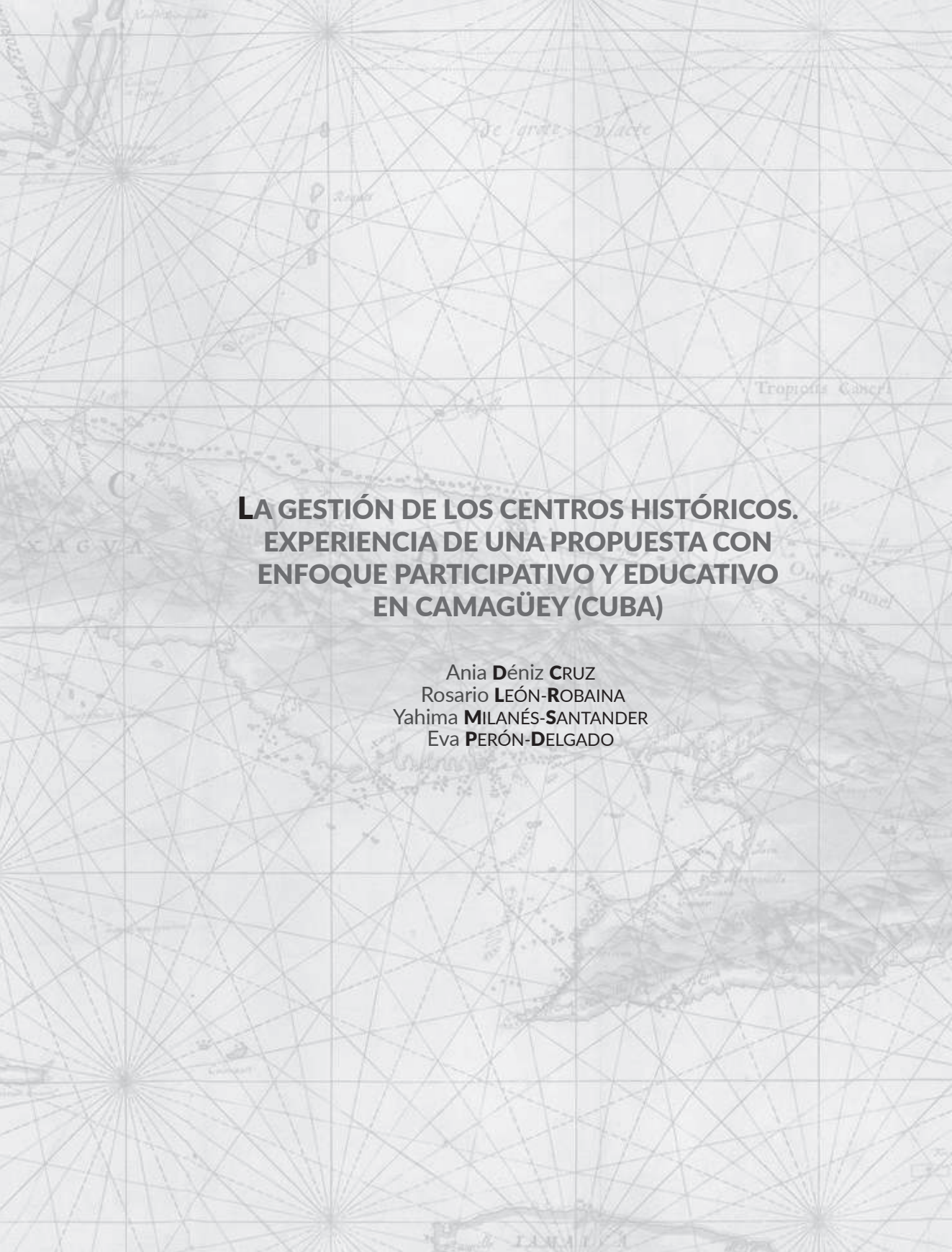
“Modelo para la excelencia de la Gestión del Patrimonio Cultural Edificado”, en *VIII Congreso Internacional sobre Innovación y Desarrollo Tecnológico. 24 al 26 de noviembre de 2010, Cuernavaca Morelos, México*. [<http://b-dig.iie.org.mx/Bib-Dig2/P11-0498/p607.pdf>]. Consultado el 26 de febrero de 2021.

MARQUÈS GRAELLS, Pere

“Los medios didácticos”. [<http://peremarques.pangea.org/medios.htm>]. Consultado el 27 de febrero de 2021.

POZZI-ESCOT, Denise; **ANGELES**, Rommel; y Carmen **ROSA UCEDA**
“El santuario de Pachacamac, educación para la conservación”, en María Cecilia **ACHIG BALAREZO** (coord.), *Tierra, sociedad, comunidad: 15° Seminario Iberoamericano de Arquitectura y Construcción con Tierra*, Cuenca, Universidad de Cuenca, 2015, pp. 714-721.

PRATS, Joaquín
“Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales”, en *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, 15, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 2001, pp. 157-171.



**LA GESTIÓN DE LOS CENTROS HISTÓRICOS.
EXPERIENCIA DE UNA PROPUESTA CON
ENFOQUE PARTICIPATIVO Y EDUCATIVO
EN CAMAGÜEY (CUBA)**

Ania **Déniz CRUZ**
Rosario **LEÓN-ROBAINA**
Yahima **MILANÉS-SANTANDER**
Eva **PERÓN-DELGADO**

LA GESTIÓN DE LOS CENTROS HISTÓRICOS. EXPERIENCIA DE UNA PROPUESTA CON ENFOQUE PARTICIPATIVO Y EDUCATIVO EN CAMAGÜEY (CUBA)

Ania **Déniz-CRUZ**
Rosario **LEÓN-ROBAINA**
Yahima **MILANÉS-SANTANDER**
Eva **PERÓN-DELGADO**

No cabe duda de que, al tratar el tema del patrimonio cultural, de una u otra forma, queda explícita su doble finalidad: por un lado, la preservación de culturas y los bienes en sí, y, por el otro, el desencadenamiento de efectos inducidos en el territorio: crecimiento del sector terciario, creación de empleos, educación, identidad, participación ciudadana, etc.¹

Esta idea sustenta el hecho de que son los habitantes el recurso más importante de un territorio; por lo tanto, los proyectos de desarrollo relacionados con el patrimonio han de ir orientados no solo a la salvaguarda de éste, sino al crecimiento y la formación de la comunidad que lo habita. Así, el manejo y la gestión de los bienes patrimoniales pueden ser entendidos como instrumentos para la educación, la identidad local, y para la generación de desarrollo territorial.

El objetivo de este trabajo consiste en evidenciar, mediante la experiencia de la ciudad de Camagüey (Cuba), cómo el patrimonio actúa como eje transversal en el desarrollo del territorio, así como demostrar su capacidad de interrelación con otros ámbitos, como la economía, la propia cultura, el medio ambiente y la educación.

1 Los centros históricos, agentes de cambio social

Fue hasta la década de 1970 cuando comenzaron a delimitarse, de manera consciente, ciertas áreas urbanas asociadas a núcleos fundacionales, reconocidas como zonas especialmente valiosas y, por lo tanto, necesitadas de un tratamiento diferenciado para su salvaguarda. Las declaratorias en 1978 de los centros históricos de Quito (Ecuador) y Cracovia (Polonia) como los primeros conjuntos urbanos considerados como Patrimonio Cultural de la Humanidad, abrieron el camino al reconocimiento de los centros históricos a nivel mundial. Sin duda, esta

¹ Al respecto véase: MIRÓ ALAIX y PADRÓ WERNER, “Retos del patrimonio...”.

posibilidad acercó a los gobiernos al reconocimiento de estos espacios, desde una perspectiva cultural y urbana, más allá de una mirada meramente arquitectónica.

El centro histórico tiene un doble significado en relación con la ciudad contenedora: a) el primero, relativo a lo espacial, donde destaca su carácter de centralidad, sobre todo funcional; b) el segundo, referente a lo temporal, es decir, a la acumulación de rasgos tipológicos y estilísticos de diversas épocas, así como a la sumatoria de hechos históricos relevantes sucedidos a lo largo del tiempo, lo cual le confiere una especial importancia en el ámbito urbano. Esto se explica en sus orígenes, pues lo que hoy es el centro histórico, en un momento determinado, fue toda la ciudad.

Otra característica asociada al carácter especial que define al centro histórico, como objeto singular de una ciudad, está relacionada con la crisis que padece. En este sentido, “lo paradójico de la situación radica en que el nacimiento de la centralidad histórica se produce en el momento en que entra en decadencia”². El centro histórico es el espacio más complejo y frágil de las ciudades, al coexistir en él los más altos valores simbólicos identitarios con una fuerte degradación física y social. Espacio que, en muchos casos, recibe a diario más visitantes y usuarios externos que el número de personas que lo habitan.

El centro histórico puede llegar a ser no sólo el centro de toda una ciudad, sino también de una región, e incluso de un país, utilizado como espacio administrativo, comercial, cultural, de expresión política y de protesta. En conjunto, y de manera general, son “sitios que, pese a su profundo significado histórico, a la intensidad y diversidad de sus usos a que están sujetos y a la enorme cantidad de recursos que se negocian en su interior, sufren la constante amenaza del abandono y la destrucción”³.

La conservación del patrimonio urbano, en la medida en que contribuye a la revitalización de los centros históricos urbanos y, por consiguiente, a la recentralización del crecimiento urbano, trasciende los intereses estrictamente culturales y constituye un componente de las estrategias integradas al desarrollo urbano.

De aquí que la conservación del patrimonio urbano sea imprescindible integrarla a las estrategias de rehabilitación urbana, que garanticen un mejoramiento en cada uno de los indicadores urbanos, pero también es fundamental la puesta en marcha de estrategias educativas, que permi-

2 CARRIÓN, “El futuro está en el ayer...”, p. 175.

3 ORTIZ, “Producción social de vivienda...”, p. 12.

tan un crecimiento en indicadores como valores, identidad, crecimiento humano, etc., los cuales redunden en el mejoramiento de la calidad de vida, no solo de los habitantes del centro histórico sino de todos los que lo visitan.

Las nuevas tendencias de la urbanización en América Latina, la revolución científica y tecnológica en el campo de las comunicaciones, y el proceso de globalización, imprimen nuevos derroteros a esta problemática, y llevan a los centros históricos de la región al dilema actual: ¿ser memoria o protagonistas de la ciudad?

La respuesta a esta interrogante, no por ser evidente, es de fácil comprensión para todos los implicados. Los centros históricos están llamados a ser los lugares desde los que se levanten los estandartes de la identidad local, regional o nacional, a partir de fórmulas propias, novedosas y creativas del desarrollo, que impliquen conscientemente a la sociedad, y disminuyan los conflictos que provocan su deterioro físico y social, implicando directamente a sus habitantes, y principales usuarios, en los mecanismos que regeneren la actividad económica⁴.

Necesariamente la gestión de los centros históricos ha de desarrollarse a partir de planteamientos de equidad social y equilibrio entre los que participan. “Este derecho al centro histórico que deviene un deber, significa que es un asunto de todos y que su recuperación debe ser de interés general”⁵. Debido a la gran complejidad de su realidad funcional, la diversidad de usos, y actividades que confluyen en los centros históricos, a la fragilidad de los mismos y el papel que ellos juegan para la sociedad, resulta imprescindible que el trabajo a realizar sea desde la óptica de procesos de gestión integrales, en busca de resultados que garanticen su permanencia en el tiempo y su contribución a las ciudades que los contienen.

De esta manera, se reafirma la idea de que, en los análisis referidos a la gestión de los centros históricos, la atención debe centrarse en la “protección”, no sólo del tejido físico, sino también del tejido social, reconociendo el derecho a los residentes a permanecer en la zona. Para ello, es necesario que los procesos participativos se desarrollen a lo largo de todo el proceso planificador —definición de objetivos, selección de alternativas, seguimiento de la implementación, proceso de aprendizaje—, donde se incluyan todos los agentes activos en el territorio⁶.

4 RODRÍGUEZ ALOMÁ, “Gestión del desarrollo integral...”.

5 CARRIÓN, “Medio siglo en camino...”, p. 73.

6 HUGONY y ROCA CLADERA, “Indicadores para la evaluación...”.

En esta línea, se entenderá por gestión de los centros históricos, aquella que estará determinada por un proceso dinámico, el cual debe contar con recursos y esfuerzos culturales, materiales y financieros, propios o de terceros, y que es preciso planificar, organizar, liderar y controlar, garantizando el desarrollo de acciones afines al manejo y conservación de los bienes culturales, materiales e inmateriales (recuperar, restaurar, rehabilitar, reutilizar, etc.) que, en conjunto, proporcionan un resultado con un valor añadido, no solo a estos bienes sino también al entorno, con un marcado carácter social y participativo⁷.

La finalidad de la gestión es que sirva de marco para la preservación de los bienes del patrimonio cultural de la ciudad histórica. Esto incluye la protección y la mejora de los bienes arquitectónicos, arqueológicos, paisajísticos y naturales, y de sus entornos urbanos y paisajísticos, lo que a su vez genera un proceso educativo, que resulta en la comprensión del sitio, la interpretación y utilización de éste como recurso educativo, con un efecto sinérgico positivo para la vitalidad cultural, social y económica de la comunidad local.

Al ser reservorios de los más auténticos valores sociales y materiales, reflejados en modos de vida, tradiciones, hábitos y costumbres, el proceso de gestión, asociado a ellos, implica no solo el mantenimiento y la protección de sus habitantes, sino la mejora de sus condiciones de vida, es decir, se está hablando de un enfoque de sostenibilidad que además lleva implícito el aprendizaje de nuevas formas de actuación más responsables.

En otras palabras, según afirma Herman van Hooff, en el mundo actual, una gestión novedosa del patrimonio (y de los centros históricos), de la diversidad cultural y creatividad de las sociedades, puede convertirse en verdadero generador de desarrollo humano, social y económico, y en uno de los insumos más sustentables para la cultura y el patrimonio. Por tanto, la tarea de los gobiernos locales, a juicio de las autoras, en cuanto a la gestión de los centros históricos, además de las obligaciones legales, debe partir de una conciencia plena de la importancia de éstos en la creación y recreación de la ciudad, y su papel en la sostenibilidad de la ciudad, producto de la constante interacción entre los pobladores y ellos como generadores de desarrollo.

Al revisar las experiencias existentes en la gestión pública de los centros históricos en América Latina y el Caribe, ésta depende en gran medida de las formas que toma la gestión urbana en general en cada una de las ciudades. De hecho, la escasa diferenciación de los modelos de gestión

7 DÉNIZ CRUZ, SALGADO GARCÍA, y PERÓN DELGADO, "Procedimiento para evaluar...".

aplicados en los centros históricos es, tal vez, su limitación más grande. Sin embargo, están emergiendo prácticas institucionales innovadoras, que buscan responder a los desafíos específicos que plantean los procesos de recuperación del patrimonio urbano.

2 La importancia de las buenas prácticas

La realidad objetiva de los centros históricos, ubicados en América Latina, ha transitado de una u otra forma para varios de ellos por fases similares, hasta llegar prácticamente a su degradación total, en algunos casos. Fue hasta finales de la década de 1980 cuando en la región se plantea el problema de los centros históricos y la necesidad de legarlos a las generaciones futuras. Para este fin, se pueden identificar dos tendencias fundamentales en lo referido a la gestión de los centros históricos:

a) La que se relaciona directamente con la ideología de mercado. Aquí la magnitud de la tarea de conservar el centro histórico, y la óptica del desarrollo humano, sobrepasan la gestión de gobiernos locales, con grandes dificultades de toda índole y escasos recursos. Aparece la privatización como vía para la conservación del patrimonio urbano, camino sin salida, ya que cambiaría radicalmente el sentido de ciudadano por el de cliente⁸.

b) La que se compromete con una visión más integral del problema. El tratamiento se realiza bajo una óptica de equidad social, principios de sostenibilidad, situando al ciudadano al centro de todas las transformaciones, y utilizando la cultura como eje transversal al desarrollo pleno del hombre. Necesariamente, la gestión de los centros históricos ha de desarrollarse a partir de planteamientos de equidad social y equilibrio entre los que participan.

Coincidimos con Fernández-Coronado⁹ al realizarse el análisis referido a la gestión de los centros históricos, donde la atención tiene que centrarse en la “protección” no sólo del tejido físico, sino también del tejido social, reconociendo el derecho a los residentes a permanecer en la zona. Para ello, es necesario que los procesos participativos se desarrollen a lo largo de todo el proceso planificador (definición de objetivos, selección de alternativas, seguimiento de la implementación), y que incluyan todos los agentes activos en el territorio¹⁰.

8 CARRIÓN, “Medio siglo en camino...”.

9 FERNÁNDEZ-CORONADO GONZÁLEZ, “El proceso de rehabilitación...”.

10 HUGONY y ROCA CLADERA, “Indicadores para la evaluación...”, p. 220.

Queda una vez más en evidencia el papel que juegan los centros históricos y los bienes patrimoniales contenidos en ellos, al ser considerados, en muchos de los países en vías de desarrollo, los ejes sobre el que se sustentan las políticas de promoción y desarrollo local, utilizando para ello estos recursos endógenos; es un cambio de mirada hacia la riqueza patrimonial.

Se comienzan a dar pasos en la explotación de la capacidad de los centros históricos para que funcionen como motor de desarrollo en el ámbito local, lo que les otorga un papel estratégico fundamental en la definición de políticas públicas, más allá de su indudable valor como instrumento de identidad y de educación. Es decir, no solo deben participar los decisores, sino también los ciudadanos, quienes residen en los centros históricos y juegan un papel protagónico en las acciones para su conservación y protección. Esto le imprime a la gestión la necesidad de un actuar pedagógico por parte de sus actores, un carácter educativo y de aprendizaje de buenas prácticas, que va más allá de la comprensión arquitectónica o artística del bien. Este debe ser un proceso transversal de instrucción y educación, que parte desde y hacia los actores. Se deben crear las condiciones para que —como defensores de la identidad regional, nacional o local— en los centros históricos sea evidente la diversidad de los pueblos en sus distintas manifestaciones materiales y espirituales¹¹.

Los ejemplos en la región (México, Brasil, Ecuador, Perú y Cuba) hacen más que evidente que pese a presentar características similares en cuanto a aspectos tangibles, en la región se hace imposible la generalización de modelos o propuestas, debido, sobre todas las cosas, a las diferencias culturales de los actores sociales implicados¹². No obstante, el caso cubano, considerado como rara avis en el panorama regional, es muestra fehaciente de cuánto puede lograrse, siempre que se situé en el centro del proceso de gestión al ciudadano y se haga bajo una perspectiva de justicia y equidad social.

La importancia y necesidad de generar conocimiento alrededor de los procesos de gestión de los centros históricos no solo responden a la situación de degradación que puedan o no presentar éstos, ni a aspectos de índole elitista, sino que, mediante un adecuado manejo y gestión de estas zonas, las administraciones públicas pueden crear las condiciones que generen procesos de sostenibilidad urbana hacia el resto de la ciudad, desde el punto de vista cultural, económico, social y ambiental. Para

11 LEAL SPENGLER, *Programa para el Desarrollo...*

12 RODRÍGUEZ ALOMÁ, “Gestión del desarrollo integral...”

lo cual, Cuba ha desarrollado una política que, desde su esencia, se dirige hacia la reafirmación nacional, la equidad social, y el desenvolvimiento económico, con un rol preponderante y fundamental del sector público¹³.

Todo lo anterior se corrobora en lo planteado por el historiador Eusebio Leal Spengler con relación a los centros históricos, retomado por Patricia Rodríguez Alomá:

Los centros históricos están llamados a ser los lugares desde los que se levanten los estandartes de la identidad local, regional o nacional a partir de fórmulas propias, novedosas y creativas del desarrollo, que impliquen conscientemente a la sociedad, reduciendo los conflictos que provocan su deterioro físico y social e implicando directamente a sus habitantes y principales usuarios en los mecanismos que regeneren la actividad económica. Según Eusebio Leal Spengler la premisa fundamental es aumentar los medios propios, con la conciencia de que el patrimonio no debe ser una losa pesada sobre las espaldas de naciones empobrecidas, ni puede aceptarse que, para preservarlo, deba ser vendido o privatizado, pues de esta manera se arrebataría no solo el cuerpo, sino también el alma de nuestras naciones¹⁴.

3 Una propuesta de **trabajo**

Teniendo en cuenta los referentes teóricos asumidos, se proponen aquellos elementos que, a juicio de las autoras, se deben tener en cuenta para encauzar los esfuerzos de los actores responsables de la gestión de los bienes patrimoniales, a manera de incentivar la participación ciudadana, la cohesión social y la integración en los procesos de interpretación y puesta en valor del patrimonio, desde una perspectiva de aprendizaje, de manera que se genere el conocimiento siempre de manera creciente, y bidireccional, no solo a lo interno del centro histórico sino de este hacia su ciudad, además de sentar las bases para un crecimiento del beneficio social y una mayor contribución a la sostenibilidad del desarrollo de la ciudad histórica.

Cualquier propuesta que se haga debe partir de considerar aquellos elementos que lo condicionan. Las premisas necesarias son las siguientes:

- Existencia de una voluntad política que favorece la integración de la gestión del centro histórico con las políticas de desarrollo sostenible de la ciudad.

13 RODRÍGUEZ ALOMÁ, “Gestión del desarrollo integral...”.

14 RODRÍGUEZ ALOMÁ, “Gestión del desarrollo integral...”, p. 73.

- Existencia de una voluntad política que favorece la integración de la gestión del centro histórico con las políticas de desarrollo sostenible de la ciudad.
- La sostenibilidad del desarrollo forma parte de las estrategias en la gestión del centro histórico.
- Disponibilidad de recursos patrimoniales para potenciar el desarrollo sostenible de la ciudad.
- Interacción e integración visible con el entorno.
- Generación de un proceso de aprendizaje hacia y desde el centro histórico.
- Disposición, compromiso y liderazgo de los actores y decisores para llevar a cabo los diferentes momentos.

Al mismo tiempo, es esencial establecer los requisitos que deben cumplirse y que dan cuenta de su carácter totalizador y sistémico:

- **Participativo:** lleva implícito la participación de todos los implicados según sea el caso. Ello le confiere un carácter creativo, pedagógico e innovador.
- **Retributivo:** los implicados y los beneficiarios (pobladores principalmente) deberán sentirse partícipes y recibir, en todos los sentidos, beneficios por su aplicación.
- **Permanente:** el papel de los centros históricos como potenciadores del desarrollo de la ciudad, debe entenderse e incorporarse dentro de la filosofía de sostenibilidad de esta.
- **Preventivo:** tiende, en su esencia, a anticiparse a los problemas, a partir del conocimiento y su gestión para poder prevenir desviaciones, tanto en la gestión del centro histórico como en su integración con los demás procesos de desarrollo.
- **Adaptivo:** está en función de las características concretas del territorio, su población, de sus sectores de desarrollo y su ambiente.

Los objetivos fundamentales que se persiguen con esta propuesta son:

- Proveer una propuesta que viabilice la gestión del centro histórico y contribuya a la sostenibilidad del territorio, siempre desde una perspectiva educativa de doble sentido: a lo interno del centro histórico y desde éste hacia la ciudad.

- Ofrecer información que fundamente la toma de decisiones a los actores pertinentes.
- Estimular la sostenibilidad del desarrollo de la ciudad.
- Fundamentar la integración de los bienes patrimoniales del centro histórico a las estrategias y políticas de la ciudad.
- Generar proyectos de desarrollo que permitan vincular los centros académicos, las instituciones destinadas a la protección patrimonial, los residentes y los decisores.

Los momentos fundamentales de esta propuesta de trabajo son:

Primero: Legislaciones y reconocimiento del entorno

Este primer momento tiene como objetivo realizar un levantamiento de la legalidad nacional y local, y evaluar su incidencia en la gestión del centro histórico, así como de sus proyecciones. Entre sus acciones fundamentales se encuentran:

- Realizar un análisis detallado de toda la normativa legal existente en relación con la gestión de los todos los bienes patrimoniales contenidos en el centro histórico.
- Levantamiento de la manera en que ellos son y pueden ser utilizados para generar conocimiento, determinación de forma preliminar de los objetivos, recursos y resultados esperados, para poder establecer las estrategias correspondientes.

Esto permitirá, para cada uno de estos bienes, obtener la documentación independiente, detallando los aspectos a tener en cuenta para su proceso de gestión y valorización, lo cual incluye el detalle de la organización, funciones y atribuciones de cada uno de los gestores y decisores locales. Los métodos fundamentales serán el trabajo en equipo, búsqueda y revisión documental.

Segundo: Diagnóstico territorial

Tiene como propósito fundamental realizar un estudio minucioso de cada uno de los aspectos de la vida cotidiana de la ciudad en general, los recursos con los que cuenta, su historia, evolución, características poblacionales, etc. Para tal efecto, pueden utilizarse técnicas de análisis territorial. Es indispensable:

- Realizar un diagnóstico del estado actual de las condiciones del centro histórico.

- Identificar los puntos críticos en su gestión, así como las acciones a realizar; estudio de las potencialidades reales del lugar, de manera que sea posible determinar el aporte, tanto cualitativo como cuantitativo, del centro histórico hacia la sostenibilidad de la ciudad, permitiendo la generación de sinergias, el fortalecimiento de capacidades, las estrategias de protección y sensibilización adecuadas.

De esta manera, pueden medirse aspectos de sostenibilidad local, específicamente, cuestiones ambientales, sociales, económicas e institucionales. Estos indicadores se pueden calificar como de sostenibilidad integral, porque tratan de recoger información multidimensional necesaria para la toma de decisiones en política ambiental y especialmente en sostenibilidad¹⁵. Para la obtención y procesamiento de la información, se realizarán encuestas, trabajo en equipo, búsqueda, revisión, análisis documental, y observación directa.

Tercero: Plan de acciones

Generar un paquete de acciones y proyectos es el objetivo fundamental de este momento, lo cual permitirá un mayor y mejor aprovechamiento de las potencialidades que brinde el centro histórico, así como incidir, de manera directa, en las diferentes dimensiones de sostenibilidad de la ciudad histórica. De esta forma, se refuerza la hipótesis del papel que juega el centro histórico en los procesos de sostenibilidad de la ciudad. Estas acciones, en su naturaleza, llevan implícito el proceso de aprendizaje necesario, además de minimizar vulnerabilidades, e incrementar los niveles de sostenibilidad física, económica, social y medioambiental.

Las acciones serán elaboradas por los actores implicados, una vez analizados los resultados obtenidos con la propuesta que se presenta, y previa discusión con los especialistas que conforman cada uno de los grupos de trabajo creados al efecto. Estas acciones han de permitir: a) Coordinar esfuerzos, establecer estrategias de desarrollo territorial más coherentes, integrando los bienes patrimoniales del centro histórico a las estrategias y políticas de la ciudad; b) Generar proyectos que integren los saberes y recursos de los centros académicos, las instituciones destinadas a la protección patrimonial, los ciudadanos residentes y los decisores; c) Incrementar los niveles de vida y de participación ciudadana, es decir, viabilizar el proceso de elaboración de estrategias de desarrollo de la ciudad. Por ello debe establecerse su monitoreo sistemático.

15 Se proponen las dimensiones e indicadores propuestos por RODRÍGUEZ ALOMÁ, “Gestión del desarrollo integral...”.

4 Ciudad Camagüey. Experiencia

La experiencia de gestión del patrimonio aplicada en Cuba, con un fuerte componente de participación ciudadana, ha sido expuesta ampliamente desde la década de 1990, cuando comienzan a obtenerse los primeros resultados en La Habana y, posteriormente, en las demás provincias que cuentan con una riqueza patrimonial significativa. Ejemplo es la ciudad de Camagüey, fundada en 1514, con un sector de su centro histórico declarado Patrimonio de la Humanidad el 7 de julio de 2008.

La Oficina del Historiador de la Ciudad de Camagüey (en adelante OHCC), reconoce el carácter residencial que mantiene su centro histórico, sirviendo como motor impulsor del desarrollo local, mediante la conservación de las diferentes manifestaciones de su patrimonio cultural como rasgos de la identidad camagüeyana, y la adecuación del mismo a las necesidades actuales; pero al mismo tiempo, se impulsa un turismo cultural que conlleva la generación de nuevos empleos, se acometen acciones para la mejora del nivel de servicios y de las condiciones de habitabilidad de los residentes, con la aplicación de criterios de sostenibilidad y participación ciudadana.

Se parte de los elementos fundamentales que rigen el trabajo de gestión del centro histórico:

- La conservación como salvaguardia integral del conjunto histórico.
- Los habitantes del Centro Histórico como protagonistas.
- La vivienda como garantía de adecuadas condiciones de habitabilidad para los residentes.
- La satisfacción de las necesidades de servicios y programas sociales.
- El desarrollo del turismo cultural, parte del desarrollo económico y social.
- El espacio público como marco de la actividad social y receptor de visitantes.
- La modernización de la infraestructura.
- El cuidado y conservación del medio ambiente.
- La reactivación de la economía local.
- La cultura como base del desarrollo espiritual de los habitantes y visitantes.
- La base legal de la conservación del patrimonio.
- El plan de manejo como marco gestor del patrimonio.

Actualmente, la Oficina del Historiador de la Ciudad de Camagüey se inserta en un proyecto de Industrias Creativas, con el financiamiento de la Unión Europea, con la finalidad de optimizar los valores patrimoniales del centro histórico de esta ciudad, incrementando los conocimientos locales para una gestión inclusiva y articulada, que ponga en valor su patrimonio cultural tangible e intangible.

La propuesta surge, en primer lugar, para hacer frente al hecho de que, a pesar de las declaratorias de Monumento Nacional o Patrimonio de la Humanidad, la legislación urbanística y patrimonial en ocasiones se incumple, en gran medida, debido al desconocimiento por parte de los pobladores y a la insuficiente interacción entre las instancias que intervienen, lo que refuerza la necesidad de procesos de aprendizaje, no solo de los elementos técnicos, donde se generen metodologías y herramientas de análisis de uso y propuestas de dinamización del espacio público, sino de nuevas formas prácticas de actuación desde dentro del centro histórico, a través de la búsqueda de sinergias interinstitucionales que faciliten el proceso de asesoramiento, generación y desarrollo de proyectos e iniciativas económicas responsables con el centro histórico.

Para la creación de las industrias creativas, se han seleccionado cinco plazas principales (Parque Agramonte, Plaza Trabajadores, Parque Martí, Plaza El Carmen y Plaza San Juan de Dios), dos plazas secundarias (Soledad y Maceo), cuatro plazuelas (San Gabriel y Cinco Esquina, Bedoya, Juana del Castillo y Plaza del Gallo), y ejes (calles) conectores del centro histórico de Camagüey.

El desafío fundamental de estos proyectos de formación y crecimiento relacionados a la gestión del centro histórico, para este caso el Proyecto de Industrias Creativas, no puede asumirse y analizarse como una simple sumatoria de muchos proyectos en particular, sino como un único proyecto articulado, que da espacio a todos los actores interesados, genera aprendizaje y sinergia entre ellos. Las industrias creativas creadas deberán crear empleo a la población residente de las plazas, motivándola a quedarse viviendo en ellas. A la vez, deberán fomentar los valores y tradiciones locales y promover la responsabilidad ciudadana y social de los agentes económicos hacia la ciudad y su centro histórico.

Estos elementos desarrollados en el centro histórico crean condiciones para la sostenibilidad de la ciudad histórica, en función de un desarrollo socioeconómico y cultural inclusivo. Todo ello, sobre la base de procesos de sensibilización, formación de capacidades y el acompañamiento metodológico en el mejoramiento de los instrumentos de gestión patrimonial de la OHCC, con la incorporación del modelo de industrias creativas

y el acompañamiento en el diseño, legalización, dinamización y puesta en marcha de cinco proyectos de industrias creativas y proyectos culturales responsables y creativos relacionados.

5 Reflexiones finales

La práctica cotidiana ha demostrado, con elementos irrefutables, el papel que desempeñan los centros históricos en la defensa de la identidad local, en el logro de cohesión social y desarrollo de un territorio determinado. El proceso de gestión, asociado a ellos, ligado a otras políticas públicas, puede constituir una herramienta fundamental de cambio social, económico, político, institucional y medioambiental, de ahí su significación en el logro de la sostenibilidad de sus ciudades.

En este empeño es fundamental que los decisores y actores implicados estén plenamente conscientes de la labor educativa que entraña la gestión de dichos centros históricos, como agentes de cambio. Experiencias como la descrita en esta investigación descubren una nueva óptica del trabajo con los centros históricos, en su contribución a la sostenibilidad de su ciudad, así como al desarrollo pleno de sus beneficiarios.

Bibliografía

CAMAGNI, Roberto

Economía urbana, Barcelona, Editor Antoni Bosch, 2005.

CARRIÓN, Fernando

“Medio siglo en camino al tercer milenio: los centros históricos en América Latina”, en Fernando **CARRIÓN** (ed.), *Centros Históricos de América Latina y el Caribe*, Quito, **FLACSO**, Sede Ecuador, 2001, pp. 29-60.

-; “El futuro está en el ayer: La Habana Vieja, una plataforma de innovación”, en **UNESCO**, *Una experiencia singular. Valoraciones sobre el modelo de gestión integral de La Habana Vieja, Patrimonio de la Humanidad*, La Habana, Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, Editorial Boloña, 2006, pp. 172-199.

COULOMB, René

“El Centro Histórico de la Ciudad de México: del rescate patrimonial al desarrollo integral”, en Fernando **CARRIÓN** (ed.), *Centros Históricos de América Latina y el Caribe*, Quito, **FLACSO**, Sede Ecuador, 2001, pp. 139-155.

-; “Construyendo utopías desde el centro”, en Rosendo **MESÍAS GONZÁLEZ**, Alejandro **SUÁREZ PAREYÓN**, y Victor **DELGADILLO POLANCO** (coords.), *Hábitat popular en los centros antiguos de Iberoamérica*, Ciudad de México, **CYTED**, Centro da la Vivienda y Estudios Urbanos, A.C, 2007, pp. 16-28.

DÉNIZ CRUZ, Ania; **SALGADO GARCÍA**, Lorenzo; y Eva **PERÓN DELGADO**
“Procedimiento para evaluar la gestión del Conjunto Patrimonial Jaronú en pos de la sostenibilidad territorial”, en *Factores críticos y estratégicos en la interacción territorial. Desafíos actuales y escenarios futuros*. Vol. III, Ciudad de México, UNAM, 2020, pp. 1003-1018.

FERNÁNDEZ-CORONADO GONZÁLEZ, R.

“El proceso de rehabilitación de los centros históricos: planificación urbana y participación ciudadana”, en *Arxius de Ciències Socials*, 10 (2004), pp.121-135.

HERRERA-MEDINA, Eleonor; **BONILLA-ESTÉVEZ**, Héctor; y Luis Fernando **MOLINA-PRieto**

“Ciudades creativas: ¿paradigma económico para el diseño y la planeación urbana?”, en *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 22:1 (enero-junio 2013), pp. 11-20.

HUGONY, Cecilia; y Josep **ROCA CLADERA**

“Indicadores para la evaluación de las ciudades históricas”, en *Arquitectura, Ciudad y Entorno*, III:8 (octubre 2008), pp. 219-238.

LEAL SPENGLER, Eusebio

Programa para el Desarrollo Humano a Nivel Local, Pamplona, Ediciones Boloña, 2001.

LÓPEZ, Omar; y Amaya **SYLVIA**

Panorama de las industrias culturales en Latinoamérica. Dimensiones económicas y sociales de las industrias culturales, Bogotá, Editorial CAB, 2003.

MIRÓ ALAIX, Manel; y Jordi **PADRÓ WERNER**

“Retos del patrimonio en el siglo XXI: Gestión creativa y desarrollo territorial”, en *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 3 (2002), pp. 60-82.

MUTAL, Sylvio

“Ciudades y centros históricos de América Latina y el Caribe: 50 años de trayectoria”, en Fernando **CARRIÓN** (ed.), *Centros Históricos de América Latina y el Caribe*, Quito, **FLACSO**, Sede Ecuador, 2001, pp. 113-138.

ORTIZ, Enrique

“Producción social de vivienda en centros antiguos ¿Una opción viable?”, en Rosendo **MESIAS GONZÁLEZ**, Alejandro **SUÁREZ PAREYÓN**, y Víctor **DELGADILLO POLANCO** (coords.), *Hábitat popular en los centros antiguos de Iberoamérica*, Ciudad de México, Centro de la Vivienda y Estudios Urbanos, 2006, pp. 7-10.

RODRÍGUEZ ALOMÁ, Patricia

“Gestión del desarrollo integral de los centros históricos. La metodología”, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas, La Habana, Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Facultad de Arquitectura, 2009.

UNESCO

Una experiencia singular. Valoraciones sobre el modelo de gestión integral de La Habana Vieja, Patrimonio de la Humanidad, La Habana, Unesco, Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, Editorial Boloña, 2006.

Imágenes de un mismo mundo. La educación patrimonial en Iberoamérica se terminó de imprimir en el mes de junio de 2021, en Reproducciones Gráficas Avanzadas, S.A. de C.V. 21 Sur 2308, Col. Volcanes, Puebla, Pue. C.P. 72410.
La edición consta de un tiraje de 2,000 ejemplares.



Los mundos ibéricos constituyen un conjunto original que debe ser bien comprendido. Los elementos que conforman su herencia cultural deben observarse a detalle, con la finalidad de comprender las épocas que les dieron origen y los motivos de su pervivencia. En este sentido, sin lugar a duda, las ciudades son el rostro visible de la identidad de sus habitantes donde coexisten múltiples expresiones intangibles. El patrimonio no es sólo un conjunto de bienes y edificios con una relevancia histórica, sino el conjunto de dinámicas, acciones y creaciones de mujeres y hombres.

La protección, conservación, rescate y divulgación de nuestro patrimonio depende fundamentalmente de la conciencia y valoración social del mismo. Por lo tanto, la noción de patrimonio siempre está sujeta a una revalorización continua de los referentes culturales e identitarios, convirtiéndose en un vehículo para la transmisión de experiencias, aptitudes y conocimientos entre las generaciones.

En los últimos años, la “educación patrimonial” nos ha mostrado, precisamente, que el valor que se le otorga al patrimonio cultural se encuentra en las relaciones entre personas y bienes. *Imágenes de un mismo mundo*, obra editada por la Gerencia del Centro Histórico y Patrimonio Cultural de la ciudad de Puebla, y que reúne reflexiones de especialistas de once países, es una propuesta que se encamina a pensar el mundo iberoamericano desde la educación patrimonial, la cual pueda servir como punto de arranque para comprender, más allá de nuestras especificidades locales, nuestros rasgos en común.



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Centro histórico de Puebla inscrito en la Lista del Patrimonio Mundial en 1987

