LÍNEA 4

Formación y accesibilidad al Patrimonio

Museo de diversidad autobiográfica. Patrimonio, arte y educación, vía para la inclusión social y conformación de identidades

Silvia García Ceballos
Universidad de Valladolid
silviart_garciaceballos@hotmail.com

Resumen

Arte y Patrimonio, conforman una simbiosis instrumental potente en el desarrollo de aptitudes sociales, competencias críticas y de autoconcepto. Partiendo del patrimonio propio y personal se persigue la conformación de identidades junto con la concienciación del valor, respeto y conservación del Patrimonio en su amplio contexto.

Con un breve análisis como punto de partida de la situación actual en los programas educativos de la enseñanza no formal, se determina la importancia y necesidad del desarrollo de programas para la inclusión social, accesibilidad e integración tanto en diversidad funcional como en los diferentes sustratos económicos o étnicos.

En base a esta línea de investigación que se expone, se desarrolla la aportación de un nuevo concepto de museo planteado desde el patrimonio personal para el fomento de la integración a través del arte desde la diversidad de identidades. Este museo, centra sus bases en la búsqueda del autoconcepto y el establecimiento de lazos de unión entre las personas, postulando una extensa línea de investigación en el alcance de los fines propuestos.

Se apuesta por un proyecto museístico que de cabida a todos los públicos y cuyo crecimiento e identidad sea el resultado de la participación del mismo.

Palabras clave

Patrimonio personal, Identidad, Educación, Museo, Integración.

Abstract

Arts and Heritage, forms a symbiosis instrumental in developing strong social skills, critical skills and self-concept. From our personal wealth is to find identity and awareness of the value, respect and preservation of heritage in its broad context.Making a brief analysis of the current situation of educational programs in non-formal education, reveals the importance and necessity of developing programs for social inclusion, accessibility and integration in functional diversity and in the different economic levels and ethnic groups. Based on this research, we develop a new concept of museum staff raised from heritage to promote integration through art from the diversity of identities. This museum focuses on the pursuit of self-concept and the establishment of links between people, creating an extensive line of research to achieve the proposed objectives.

It aims for a museum project for all ages and functional diversity and identity and whose growth is the result of public participation.

Keywords:

Personal Heritage, Identity, Education, Museum, Integration.

Introducción

Partiendo del estudio y valoración sobre los programas educativos que actualmente se llevan a cabo

dentro del ámbito cultural, más concretamente en los espacios expositivos y museísticos y específicamente dentro del ámbito artístico. Podemos determinar, que uno de los puntos de mayor desarrollo en la actualidad es la atención a la diversidad. Esta preocupación hacia la accesibilidad de los usuarios es patente en todos los ámbitos, tanto en la educación formal, como no formal e informal con el objetivo principal de solventar la inclusión, la igualdad en todo tipo de etnias o estratos sociales, y adaptación para todos los públicos en diversidad funcional.

Uno de los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de evaluar los programas educativos ofertados, es la demanda que se genera o no, a través de asociaciones o centros especializados que trabajen de forma continua con diversidad funcional, necesidades especiales, compensatorias o en peligro de exclusión. Cuando esta demanda no aparece mientras que otros proyectos si son aprovechados por grupos como pueden ser los escolares, es patente que las investigaciones que se siguen realizando se centran en este campo para una evolución constante y la realización de un mayor número de propuestas en la programación que esté destinada para este colectivo adaptándose a diversos aspectos como: niveles escolares, adaptación curricular o de ocio-actualidad.

Este trabajo de investigación en diferentes vías, suele venir derivado de las posibilidades económicas y estructurales del museo, y aunque ciertamente todos debieran de buscar soluciones adaptativas en las programaciones didácticas, necesarias para el avance y crecimiento del mismo, en este momento, la subsistencia de los museos menos favorecidos y visitados es una realidad.

A pesar de que la Educación Artística en Museos se incluye estructuralmente dentro de la Enseñanza no formal, contemplamos como las programaciones que se establecen en el los Departamentos Educativo más completos, tratan de englobar tanto la Enseñanza formal en lo referido a las adaptaciones curriculares de las enseñanzas obligatorias como la enseñanza informal en lo referente a las relaciones sociales y participativas. Así como la interacción entre los participantes y el diálogo, fomentando estrategias metodológicas que integren el intercambio de ideas. Y por último en la difusión de los programas como la red o los recursos web junto con las publicaciones como medios de información o comunicación.

Estas diferentes vías educativas y el amplio abanico de talleres, visitas y actividades que se pueden encontrar en los diferentes departamentos de didáctica, desde un tiempo atrás, tratan de abarcar el máximo número de colectivos, e incluso se acrecienta la oferta de programas específicos, tratando la accesibilidad como un modo de superación para acercar el Museo a todos los públicos.

Esta atención a la diversidad se hace patente de manera rigurosa y con gran importancia en los grandes museos españoles. Aunque viene precedida de un proceso lento y complejo en el abordaje del gran número de colectivos, este, es un hecho que enriquece y acerca la Educación Artística hacia todos los públicos.

Un cambio de papeles entre espectador y colección

Después de este breve análisis sobre la situación educativa actual en Museos, y en base al punto clave que nos compete en este caso, la educación artística para la inclusión social, nos detenemos para hacer una pequeña referencia a un artículo de Manuel Oliveira, que nos ayuda a completar cual es el foco actual de importancia en estos espacios, e introduce nuestro siguiente punto. Partimos de la idea que nos expone Manuel Olveira (2005) acerca de las actuales transformaciones en las funciones de los museos que se está centrando en la "reubicación de la función del espectador y su posición esencial en el mundo de la creación", sugiere que el propio espectador es quien va a condicionar esas transformaciones, más incluso que el propio museo y sus contenidos.

Esta, es precisamente la vía que vamos a tomar como base, para proyectar, el diseño de un nuevo concepto de museo que se centra en estos aspectos que venimos trabajando.

Este artículo de Manuel Oliveira del año 2005, hoy en día podríamos decir que es una realidad, en la cual se ha transformado el foco de importancia de las colecciones hacia los públicos. Se fomenta más la museografía didáctica, y se centra la importancia en el entendimiento y aprendizaje del espectador.

Según la clasificación de los tipos de museo que desarrollan Juanola y Colomer (2005), partiendo de diferenciaciones que proponen Díaz Balerdi (1994), Padró (2002) o Hooper-Greenhill (2000), podríamos concretar que el concepto de museo que se expone a continuación, debe ser localizado dentro de los postmuseos cuyas funciones más relevantes serian la social, la educativa y la interpretativa. Siendo los educadores los encargados de desarrollar discursos alternativos a las exposiciones y a los recursos mu-

seísticos. Siendo los visitantes, parte del proceso de construcción del conocimiento (Juanola y Colomer, 2005, 28-29).

En el artículo "¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial." De la Doctora Fontal Merillas, (UVa) podemos ver una clasificación de museos existentes que van forjándose bajo las necesidades o intereses surgidos a lo largo de la evolución museológica para intentar conformar una idea global e íntegra del concepto museo.

En este amplio abanico podríamos distinguir entre: Museo Contenedor y Custodio, Museo Comunicador, Museo Emisor, Dialogante, Foral, Educador, Mediador-Intérprete, Didáctico-Educativo, Socializador, Dinamizador, Integrador, Patrimonial y Conformador de Identidades.

Bases de la identidad, bases del patrimonio.

Contextualizando brevemente el concepto de identidad para forjar de qué modo queremos plantear las pautas en el desarrollo de un museo innovador cuyo fin sea conformar identidades, la psicología nos dice: "la identidad es una necesidad básica del ser humano". A lo largo de la vida todos los seres nos preguntamos ¿quién soy? o ¿cómo soy yo?, podemos dar respuesta a estos planteamientos pero nunca de una forma absoluta si no cambiante en cada momento o circunstancia. "La identidad es una necesidad afectiva ("sentimiento"), cognitiva ("conciencia de sí mismo y del otro como personas diferentes") y activa (el ser humano tiene que "tomar decisiones" haciendo uso de su libertad y voluntad)."

Podemos afirmar entonces, que efectivamente la identidad tiene que ver con nuestra historia de vida, que será influida por el momento y lugar en que vivimos. Por lo tanto, extremos dos vías como punto de partida:

– individuo-grupo-sociedad,
– historia personal - historia social.

El Museo que se va a desarrollar se fragua sobre la idea de Patrimonio Personal.

Se puede tratar el patrimonio desde diversos puntos de vista, hay "patrimonios" a los cuales los individuos tienen acceso como miembros de comunidades más amplias, tales como los patrimonios regionales y/o nacionales:

– Patrimonio industrial, histórico, cultural, inmaterial, arquitectónico, de la humanidad…

El concepto de patrimonio como la herencia debido a la pertenencia a una familia es lo que podríamos denominar "Patrimonio Personal" no es un patrimonio para todos, sino un patrimonio individual que conforma partes de si mismo hasta llegar al yo. Un valor que se le concede desde la persona, normalmente sentimental. No hablamos de los bienes que heredamos si no de las circunstancias, la historia personal- la historia social. Este patrimonio no se genera solo por herencia sino que puede ser un patrimonio presente cuando a una cosa u objeto la dotamos de un valor personal o sentimental. Con este término vamos a diseñar este nuevo concepto de museo. Para poder conformar identidades, se partirá del conocimiento propio, de lo que tiene valor para nosotros y del conjunto de circunstancias y situaciones que nos rodean. En este Museo del Patrimonio Personal tienen cabida todas y cada una de las personas que quieran participar en él y de él, formando así individuos-grupo-sociedad. Se trata de un espacio para compartir objetos o experiencias a las cuales se las haya dotado de un valor y contengan una historia. Una puerta abierta a la intimidad de aquellos que la quieran compartir.

Museo de diversidad autobiográfica.

La propuesta que se expone a continuación, diseña un museo educador que se centra en sus públicos, grupos y personas, trabajando desde un área educativa potente, profesional y especializada donde se apueste por el desarrollo de recursos educativos, innovación, investigación y oferta permanente de programas hacia todo rango de edad y colectivo. En él, las personas son las encargadas de construir su historia identitaria, la historia del museo, su desarrollo y crecimiento en colaboración con los educadores. Este tipo de museo, será creado a través del amalgama del patrimonio personal, es decir, un contenedor de historias de vida, objetos de valor personal e identidades que crecerá en función de la participación del público.

Evidentemente las bases de este, quedan forjadas partiendo de una mezcla de ideas extraídas del resto de museos, pudiendo denominarlo como un híbrido. Este concepto de museo gira en torno a varios focos indispensables como La Educación, Mediación, Integración o Socialización. Y aborda diferentes caminos: dinamizador, dialogante, emisor, comunicador, foral y patrimonial cuya labor principal va a ser la conformación de Identidades, la atención a la diversidad y la conservación e importancia del patrimonio.

El Museo trabaja a partir de nuestro "Patrimonio Personal", es decir, el público tiene el papel más importante, no recae sobre la obra si no sobre las personas.

Es el público quien cede una parte de si mismo para transmitirla y mostrar su valor concienciando hacia el respeto, cuidado y conservación del mismo extendiendo estos objetivos no solo al patrimonio personal sino al patrimonio en su amplio contexto partiendo de lo propio a lo global. Mediante la diversidad de historias de vida que articularán el museo, cada público podrá ir construyendo de manera interna e indirecta su autobiografía, tanto por los objetos expuestos como por las historias y narraciones en él compartidas. Estas experiencias directas en el público irán conformando la identidad del museo.

Partiendo de esta premisa, se trabaja diseñando y mediando con el personal educativo del mismo. La educación, representa una de las partes más importantes ya que el personal que forma el equipo educativo es el encargado de guiar, diseñar, desarrollar y mediar los talleres, debates, actividades y demás programas educativos en busca de los objetivos del museo.

Se trabajan los conceptos Integrador, socializador, dinamizador, dialogante y foral, porque lo que se propone es dar a conocer y respetar cada cultura, saber de dónde somos, quién somos o de dónde descendemos. Tratando de formar las historias de vida y las diversas biografías a través del patrimonio y de nuestra Identidad fomentando la integración e inclusión social de todas ellas.

Los programas educativos tendrán como finalidad la conformación de identidades, el encuentro de nuestra autobiografía. El autoconcepto, conocimiento intercultural, resolución de conflictos o adquisición del pensamiento crítico trabajando desde diferentes aspectos:

– Foral y Dialogante y Dinamizador, es decir, Comunicador. Utilizando los foros, como lugar de intercambio de información, intereses y sugerencias, donde las opiniones y la demanda irán conformando los programas que ofertará el museo.La función dialogante tendrá un papel importante ya que el museo busca la voz y la acción del público. La dinamizadora será una función significativa en cuanto al debate sobre temas de actualidad y diversas líneas para extraer de los grupos las ideas, interrogantes o conclusiones que genere en ellos un proceso de autoconocimiento.
– Se trabaja la comprensión como museo Mediador e Interpretativo por la importancia que esta tiene en la labor de un museo respetuoso ante la diversidad y los objetos patrimoniales.
– La función Socializadora se verá reflejada en el trabajo hacia el concepto de inclusión, integrando en los grupos diferentes colectivos sociales. Las identidades son muy diversas y conformarlas es el fin que se persigue, todas deben tener su lugar en el museo.
– Integrador porque se busca la conexión e intercambio de colectivos, de manera que las diferentes culturas reafirmen su identidad, que se estrechen lazos entre generaciones o etnias, gustos, aficiones, cultura, status… poder ver y aceptar diferencias, la propia descendencia o punto de partida.
– Patrimonial ya que se trabaja desde el patrimonio personal, entendiendo la historia de vida y los valores de los cuales le dotamos. Con qué objeto nos identificamos, el contexto que nos rodea, el lugar, o la sociedad, tratando de formar mediante estos aspectos nuestra autobiografía, el conocimiento personal, y autoconcepto.
– Conformador de Identidades, este es el máximo objetivo, la finalidad primordial que se persigue trabajando con todos los aspectos anteriores. Se Media para conseguir que el público se identifique con el patrimonio trabajando desde lo personal hacia lo global. Buscando establecer con él sentimientos de propiedad simbólica y de pertenencia a un grupo, y dotando de valor al patrimonio, para hallar conexiones de unión.

De este modo se inculcará la idea de conservación, cuidado y respeto hacia el patrimonio y las identidades implicando la diversidad e integración, ya que cada persona estrechará unos lazos diferentes pero la esencia y el contenido serán compartidos.

¿Porqué considerar que este sistema de historias ajenas puede interesar?

Probablemente podríamos extraer una serie de conclusiones centradas en las bases de la antropología y el conocimiento de las relaciones humanas. En el juicio sobre el interés de un asunto intervienen múltiples factores personales singulares como la educación, cultura, gustos y manías, o prejuicios. Este interés se basa en un concepto de relación entre el contenido y el receptor. Siendo por tanto de forma relativa y arbitraria. A la orden del día están todos los programas de "reality" o de historias de vida con un gran número de audiencia por encima del resto

de programas culturales o documentales. Al mismo tiempo, encontramos el gran fenómeno de los seguimientos en redes sociales, lo que nos da como resultado el alto interés en las historias ajenas, y el comportamiento de los seres.

Por tanto, vemos viable un museo que de cabida a todas las personas, a mostrar su pertenencia, su patrimonio y a la vez, indirectamente una parte de su identidad. Esto nos lleva a determinar que con la suficiente difusión de su existencia, las previsiones serian de un gran número de visitantes que se convirtieran en público potencial.Un museo que en sus pasillos alberga individualidad e historias de vida.

De qué forma se puede formar parte de este museo y acotación de espacios.

Dando unas pequeñas bases sobre la estructuración en la que se compone el museo: Inicialmente se desarrollará un contenedor web donde cualquier persona pueda rellenar un impreso, y depositar la imagen de su objeto junto con un escrito acerca de su historia patrimonial, (¿de quién era?, ¿por qué se le ha dotado de valor?, ¿de dónde procede?…). Todos los datos serán protegidos respetando así los derechos de privacidad para que solo puedan ser visitados y no utilizados con otros fines.

Estos objetos serán incluirlos en diferentes categorías para una fácil y rápida búsqueda lo más sencilla y accesible posible como base de museo virtual. Referente a los espacios expositivos, se ha determinado una división en tres módulos:

- Patrimonio cultural, investigación, programas educativos….
- Patrimonio personal.
- Espacio expositivo de talleres vivenciales, conformación de Identidades.

En el primer módulo, el Patrimonio Cultural, se expondrá de forma permanente, siendo este el contenido histórico que le de al espacio el concepto de museo.Según el Consejo Internacional de Museos (ICOM):

> "Un museo es una institución pública o privada, permanente, con o sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, y abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone o exhibe, con propósitos de estudio, educación y deleite, colecciones de arte, científicas, etc., siempre con un valor cultural."

Por lo tanto este módulo permanente contendrá una serie de imágenes y objetos con cartelas explicativas acerca de los tipos de patrimonio con ejemplificaciones, y marco teórico que nos ayude a establecer las relaciones con el patrimonio personal. Serán expuestas las bases del concepto "Patrimonio" con las diferentes catalogaciones y su desarrollo a lo largo de la historia.Este espacio irá acompañado de programas de investigación, publicaciones, conferencias y cursos o talleres.

Un segundo módulo de carácter expositivo temporal, está reservado para el patrimonio personal de los participantes web. Algunas de las piezas de patrimonio personal que habrán sido filtradas y seleccionadas del contenedor de la red serán expuestas en el espacio museístico. Para ello el equipo del museo tendrá una ardua labor en la función de valorar los intereses del público, la historia del objeto y su adecuada exposición.Estas muestras serán respaldadas, con recorridos temáticos en función de la historia del patrimonio cedido y llevarán un continuo desarrollo de programas específicos. Se realizarán estudios acerca del patrimonio personal, evaluación de los proyectos realizados y análisis estadísticos del público asistente.

Tanto en el primer y segundo módulo se desarrollarán programas educativos con los siguientes objetivos:

- Establecer conexiones o puentes entre el público y la colección para entender los valores y fomentar el respeto y cuidado.
- Se trabajarán programas de reflexión acerca de como pueden ser los dueños de los objetos y el porqué de su valor fomentando el respeto hacia otras culturas, circunstancias, situaciones o modos de vida.
- Comprensión de los valores ajenos, y el disfrute del patrimonio.
- Proceso de sensibilización a través del valor patrimonial personal.

El tercer módulo, está orientado a un espacio individuo-grupo-sociedad a la vez que expositivo donde se guarda un lugar a los resultados de los talleres vivenciales. Estos programas educativos, estarán diseñados por el área de didáctica del museo, con la finalidad de crear Identidades y posterior exposición autorizada, para la reflexión del público visitante, pudiendo desarrollar con ello nuevas actividades. Los programas vivenciales poseen el papel principal en el trabajo directo hacia el concepto de identidad que es el objetivo primordial.

A continuación se exponen brevemente la metodología, líneas de actuación y objetivos que se llevan a

cabo en la creación de talleres vivenciales y otros programas competentes del departamento de didáctica.

Breve metodología

Inicialmente, se llevará a cabo el diseño de actividades que fomenten los objetivos establecidos mediante talleres debate, discursivos y narración de experiencias donde poder escuchar, sugerir, compartir y comentar con el resto del grupo las diferentes opiniones y planteamientos.

Se proseguirá con un taller artístico donde se trabaje de forma proyectiva las historias de vida y conflictos internos para tratar el autoconcepto. Talleres de expresión para potenciar la creatividad, imaginación y toma de decisiones.

Por último, siempre se finalizará con un tiempo reflexivo para analizar sensaciones, sentimientos y opiniones del resto del grupo en torno a las cuestiones surgidas.

Estos talleres se extenderán a todo tipo de colectivos adaptando las actividades a las necesidades específicas para el disfrute de este espacio.Posteriormente, las obras de las actividades vivenciales, reflexiones, videos, etc… serán expuestos en este tercer módulo dedicado a la conformación de identidades, de modo que el público pueda conocer las experiencias y talleres animándose a participar y compartir.

Todos los talleres seguirán una metodología similar, modificando la actividad y los temas a desarrollar junto con la temporalidad del curso en función de los objetivos ya sean a corto, medio o largo plazo. Se atenderá a las diferentes edades, necesidades específicas, niveles culturales o intereses alternando las temáticas expositivas y de taller.

También se llevarán a cabo adaptaciones curriculares para grupos escolares a través del patrimonio, formando un museo accesible y creado por y para las personas, su entorno, su patrimonio y su entendimiento hacia el respeto de las diferentes identidades y momentos de la historia.

Ideario y líneas de actuación

A continuación se presenta una breve estructura del museo y los procedimientos didácticos llevados a cabo:

- Postmoderna: Ausencia de límites, si el museo está formado entre el equipo interno y las sugerencias del público, los límites no quedan establecidos, está en constante evolución.
- Creativa-artística: Muchos de los programas, talleres o actividades que se desarrollan en este espacio están sujetos a prácticas artísticas de las cuales partir para reflexionar o proyectar vivencias.
- Ha de participar de los presupuestos “constructivos” y “críticos”: La metodología del museo está formada por las experiencias propias y las críticas de los visitantes e internautas de los foros. O queda también patente en los programas educativos que fomentan el pensamiento crítico.
- Patrimonial: El museo gira en torno al patrimonio estableciendo conexiones, valores y sensibilización hacia este.
- Contextual: El patrimonio surge entre otras cosas a partir del contexto en el que nos encontramos y este es utilizado como medio de trabajo para entender y conformar las diferentes identidades.
- Actitudinal: En los programas se valoran los comportamientos y reacciones para poder trabajar sobre ellos el autoconcepto, el razonamiento y pensamiento crítico a la vez que la resolución de conflictos y la toma de decisiones.
- Emotiva: Se trabajan las emociones y las sensaciones para evaluar como sentimos y el porqué, una investigación interior para ver como somos y que queremos ser.
- Humanizante, Humanizadora, Humanista: La finalidad es la conformación de identidades, por lo tanto es punto imprescindible extraer la parte humana de las personas. Qué nos rodea, en qué momento vivimos o cómo es nuestra sociedad, con el fin de fomentar los valores y la aceptación de uno mismo.

Los programas desarrollan los siguientes objetivos

- Dar tiempo a los procesos de maduración individual, sin afán de acelerar los procesos conclusivos.
- Potenciación del razonamiento de la persona desarrollando el pensamiento crítico, y deductivo estableciendo interrogantes, creando debates y dinamizando temas participativos.
- Regulación de conductas. (¿Qué somos?, ¿Qué se espera de nosotros?, ¿Qué nos gustaría ser?, ¿Cómo creemos que nos ven los demás?) Se trabajarán diversos planteamientos de reflexión desde nuestro patrimonio personal valorando el

porqué de las cosas. Qué nos rodea y cómo es la sociedad. Siendo este, uno de los puntos más fuertes a trabajar en la búsqueda de las identidades que a menudo no quedan delimitadas.
– Conocimiento de la conciencia de uno mismo y desarrollo de la empatía (control y equilibrio de reacciones y estados de ánimo).
– Desarrollo de la sensibilidad hacia los demás y hacia el patrimonio, fomentando el respeto y el cuidado de lo ajeno. Dotando de valor a las vivencias, recuerdos, objetos o seres.
– Fomento del diálogo entre los participantes y el respeto a la opinión del otro. Establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales satisfactorias. Cohesión grupal, entre otros.
– Entender que el arte y el patrimonio también es un medio privilegiado para entender otras culturas y sus formas de interpretar el mundo.
– En el campo didáctico-metodológico, realización de estrategias emocionales y vivenciales mediante cuentos, dramatizaciones y algunas experiencias artísticas donde podamos proyectar las historias de vida.
– Fomento de la resolución de conflictos y toma de decisiones mediante programas lúdicos que conlleven elección entre diversas opciones.

La finalidad de estos talleres es el encuentro en si mismo, la definición de identidades, asociación mediante gustos, actividades de ocio, intereses… trabajando desde nuestro patrimonio propio. El desarrollo de caminos de mejora en todos los ámbitos como el autoconcepto, la mejora de relaciones sociales, empatía y razonamiento crítico entre otros.

Trabajando desde la Red, vía web

Desde la red se llevará a cabo la difusión de los espacios, exposiciones virtuales y aparecerán las publicaciones, experiencias, y programas ofertados.
– Específicamente se desarrollarán programas didácticos en línea, como juegos de aprendizaje y conocimientos sobre el cuidado, restauración y valor del patrimonio.
– Foros específicos para el segundo módulo donde al ver las obras se podrán realizar comentarios que empaticen con la persona que muestra el objeto dotándole si cabe de mayor valor por parte de los visitantes (a modo de red social adaptándonos a la actualidad y nuevas tecnologías).
– Foros de debate, donde comentar las experiencias vividas en el Museo en el tercer módulo del espacio vivencial, conformación de identidades.

Entre los usuarios pueden establecerse lazos identitarios, pudiendo utilizar como punto de encuentro El museo y sus programas. Estos como ya se ha hecho referencia anteriormente, serán variados y accesibles a todos los públicos ya que el museo trabaja precisamente este valor de la persona y su patrimonio y por lo tanto deben ser quienes conformen los programas, la evolución y el desarrollo del museo a través de sugerencias y peticiones en el espacio web que serán valoradas por el personal educativo.

Una apuesta por las personas y la integración

La labor educativa del museo se establece de forma potente y por lo tanto debe contar con un amplio y preparado equipo de educadores que desarrollen los programas de forma creativa conociendo los colectivos y tratando de conseguir aquellos objetivos que el museo plantea.Apostamos por un concepto de museo creado por el público, que crece con sus aportaciones y se desarrolla con sus ideas y su participación. Un museo humanizado, donde cada persona encuentre su lugar y donde su objeto o historia personal más preciada sea entendida como patrimonio.Como toda iniciativa necesita de un punto de partida de difusión potente, innovadora y atrayente para comenzar el camino. Un lugar para la sensibilización a favor de la integración donde tejer lazos de unión basándonos en el valor de las vidas, las personas, las pertenencias y las identidades trabajando el respeto y la diversidad.

Referencias bibliográficas

Efland, A. (2002): *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales.* Colección Arte y Educación. Paidós,. Barcelona.

Fontal, O. (2004): "La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación", en Calaf, R. y Fontal, O.

(Coords.) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*.: 81-104

— (2006): *Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza*. Pulso: 9-31.

— (2007): "¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial". En Calaf, R; Fontal, O; Valle, R. E.: *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Trea, Gijón: 27-52.

— (2009): "Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte", *REIFOP*, 12 (4): 75-88.

García, Z. (2009): ¿Como acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos, revista de turismo y patrimonio cultural,* vol. 7, n.º 2: 271-280.

López, E. y Alcaide, E. (2011): "Una historia sobre los departamentos de Educación y las educadoras en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante", en *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Ariel / Fundación telefónica, Madrid:13-30.

Morón, M. (2011): "Accesibilidad universal en el museo", en *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Ariel / Fundación telefónica, Madrid: 92-96.

Padró, C. (2011): "La culpa es del swing o ¿Por qué no hablamos de relaciones pedagógicas también en los museos? En Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales". Ariel. Fundación telefónica, Madrid: 52-55.

Espacios interpatrimoniales para la aproximación al colectivo sordo. El patrimonio como herramienta de intercambio cultural

Sara Pérez López
Universidad de Valladolid
saraoepe@mpc.uva.es

Resumen

El presente artículo reflexiona acerca de las conclusiones extraídas de la investigación que venimos desarrollando en nuestra tesis doctoral. Tras comprobar las dificultades de comprensión e interpretación de los contenidos artísticos en los museos de arte por parte del colectivo sordo, planteamos un formato de trabajo con ellos basado en su auto conocimiento, para pasar, a través de la educación patrimonial, a trabajar sobre su cultura, y de ésta a la cultura oral que les envuelve.

Los espacios inter patrimoniales son generosos lugares donde aprender y ser aprendido, donde mostrarse y mostrar elementos que son propios a cada uno de los participantes, para que el resto pueda beber de su experiencia y aportar la suya propia. De este modo se van construyendo activamente nuevos significados que quedarán reflejados en un cambio de pensamiento derivado en un cambio actitudinal hacia el patrimonio en su conjunto, a través de la sensibilización.

Palabras clave

Educación patrimonial, educación intercultural, colectivo sordo, museos.

Abstract

The present article reflects upon the conclusions derived from the research being carried out in the course of our PhD Thesis. After checking the difficulties in understanding and interpreting artistic contents in art museums on the part of the deaf collective, we suggest a working plan for them based on their self-knowledge, to work later, through heritage education, on their culture, and from this to the oral culture surrounding them.

Inter heritage spaces are generous places where we to learn and to be learnt, where to show oneself and to show the elements belonging to each of the participants, so that the rest can drink from their experience and offer their own. This way new meanings are being built actively which will be reflect don a change of thinking derived from an attitudinal change towards heritage as a whole, through awareness.

Keywords

Heritage Education, Intercultural Education, Deaf Collective, Museums.

Introducción

El deseo de conseguir optimizar nuestra visita a los museos como espectadores, nos llevó a plantear la cuestión del por qué ante nuestra presencia entre los muros que encierran diferentes representaciones artísticas, la gran mayoría de los espectadores se sienten, en cierta manera, desazonados y perdidos. La desvinculación aparente que el espectador común siente entre sí mismo y el arte, tiene una base cultural que varía dependiendo del poso educativo que haya recibido. Así si observamos la reacción de visitantes en los cuales variables como el tipo de educación, el contexto familiar o relacional, la sociedad en la que haya crecido etc. varíen, observaremos cómo el miedo a enfrentarse consigo mismos ante el arte será totalmente diferente.

El ejercicio de presentarse ante las obras expuestas en museos, especialmente de arte contemporáneo genera, en la mayor parte del público no especializado, sentimientos enfrentados puesto que el miedo al no comprender se solapa con la falta de identificación aparente con el objeto observado, generando rechazo y hastío. Sin embargo, el mundo actual en que vivimos, en el cual las imágenes están presentes en todos los aspectos de nuestra vida, resulta cuanto menos chocante pensar que obras visuales generadas en un contexto coetáneo a nosotros mismos, resulten incomprensibles y bajo un cierto halo encriptado ante los ojos de la gran mayoría de la sociedad. Este hecho es el origen de la presente investigación, encaminada a tratar de favorecer la comprensión del hecho artístico a través de la vinculación personal, interpersonal y cultural con el círculo en el cual se muestra y estudia la obra contemporánea.

Las conclusiones extraídas de la primera fase de nuestra investigación determinaron un radical cambio de rumbo en el cual el patrimonio, y en especial la educación patrimonial, son la estrategia utilizada para el trabajo con el colectivo sordo como sujetos objeto de un proyecto piloto a desarrollar en la ciudad de Valladolid, España.

Percepción visual en la educación museal. La importancia del contexto lingüístico en la comprensión de conceptos artísticos.

Partiendo de este marco, durante la primera fase del proceso de investigación llevado a cabo durante el curso 2010-2011, comenzamos por tratar de determinar por un lado si el lenguaje orienta de algún modo los recorridos de la mirada en la contemplación artística, y por otro si influye en el modo de comprender aquello que observamos. Nos centramos por tanto en el proceso seguido durante la percepción visual.

Ésta se presenta en un doble sentido, puesto que afecta al momento en el que un hecho susceptible de ser percibido está produciéndose, así como a la fijación de esa sensación en nuestro pensamiento. De este modo las experiencias pasadas y el conocimiento previamente adquirido cobran un papel que determinará cómo observamos y qué interpretamos de cuanto hemos visto. Gardner (1993) indica:"La percepción y el significado no están determinados casualmente por los objetos de mundo exterior, ni derivan de ellos sino que los significados surgen del interior y son depositados en el flujo de objetos y experiencias."

Esta interpretación del fenómeno nos lleva a entender la percepción como proceso subjetivo, puesto que depende, entre otros factores, de quién lo perciba, de su momento personal y del contexto en que la recepción de la información se esté produciendo. Podemos pues decir que la percepción se lleva a cabo en dos fases diferenciadas que podríamos resumir *grosso modo* como:

a) recogida de datos y
b) elaboración de los datos recogidos.

La primera de estas fases perceptivas se realiza a través de la mirada, teniendo un papel importante la atención. Ésta dirige nuestros ojos hacia aquellos elementos que, por una u otra razón, resultan significativos para nuestras vivencias. Cada individuo es guiado por su atención hacia uno u otro elemento dependiendo de su experiencia. Es este mecanismo el permite discriminar a los sujetos lo importante de lo que no lo es. Gracias a la activación de ésta podemos concentrar esfuerzos en recoger la información más adecuada, según el momento en el que nos encontremos. El mundo está cargado de elementos que cada individuo criba y selecciona en función de sus necesidades. Atendemos a lo que el cuerpo necesita, provocando esta necesidad que todo nuestro organismo busque solucionar aquello que precisa.

El trabajo con las dos fases de la percepción visual se lleva a cabo igualmente en dos etapas centradas cada una de ellas en los procesos ocurridos durante cada una de ellas; así durante la recogida de datos utilizamos una herramienta capaz de detectar objetivamente cuál es el recorrido que sigue la mirada, qué puntos concretos llaman la atención del observador y durante cuánto tiempo ésta se fija. En esta primera etapa utilizamos la ayuda de un *Eye tracker*. Para la fase de procesamiento de la información recogemos datos a través de test de retención de imagen e interpretación de la misma por parte de los sujetos.

Metodología empleada

El trabajo se llevó a cabo utilizando para ello una metodología cuasi experimental con un diseño de series temporales interrumpidas en dos sesiones y grupos no equivalentes, ya que se aplicó sobre un a muestra compuesta por sujetos sordos, oyentes e intérpretes de Lengua de Signos Española, con el fin de tratar de detectar si la Lengua de Signos incide en el comportamiento visuo-compresnsivo.

Las obras de arte seleccionadas para su visualización fueron escogidas en cuatro museos diferentes de la ciudad de Valladolid, de épocas distintas y códigos visuales igualmente distantes entre sí: figuración, abstracción, realismo y simbolismo. Ello debido a que estábamos interesado en observar si el código influye en la forma de observar y de enfrentarse a la obra de arte.

Se seleccionaron obras expuestas en el momento del estudio, tratando así permitir a los sujetos participantes tener algún contacto previamente con ellas. Sin embargo ningún sujeto participante había sentido curiosidad ni necesidad de visitar ninguna de las salas de la ciudad de Valladolid en las que llevamos a cabo nuestra investigación: Museo Nacional Colegio de San Gregorio (Actual Museo Nacional de escultura) con la obra *Las tentaciones de San Antonio Abad* (1553-1559) de Diego Rodríguez y Leonardo de Carrión, correspondiente al realismo; Sala Municipal de Exposiciones de San Benito con la fotografía de Jodie Bieber *Bibi Asha* (2010) en figuración; Museo Patrio Herreriano con el *Cuadro n.º 48* de Manuel Millares (1957) en la abstracción; y en la Fundación Alberto Jiménez-Arellano Alonso la *Pareja Jukun* de la cultura Jukun, Nigeria (S. XIII-XV) para el simbolismo (figs. 1 a 4).

Como instrumentos de recogida de datos se completaron pre-test, test de retención, post test se utilizó el *Eye Tracke*r, registros observacionales, registro videográfico y registro fotográfico.

Figura 1. Relación de imágenes mostradas a los participantes en el estudio. Jodie Bieber: *Bibi Aisha*, 2010. World Press Photo 2011 (Exposición itinerante)

Figura 2. Relación de imágenes mostradas a los participantes en el estudio. Diego Rodríguez y Leonardo de Carrión: *Las tentaciones de San Antonio Abad,* 1553-1559. Museo Nacional de Escultura, Valladolid.

Figura 3. Relación de imágenes mostradas a los participantes en el estudio. *Pareja Jukun*, cultura Jukun, Nigeria, siglos XIII-XV. Fundación Alberto Jiménez-Arellano Alonso, Valladolid.

Figura 4. Relación de imágenes mostradas a los participantes en el estudio. Manuel Millares, *Cuadro n.º 48*, 1957. Museo Patio Herreriano de Valladolid.

Conclusiones del estudio que abren nuevas vías de investigación

La triangulación de todos los datos obtenidos nos ha permitido concluir lo siguiente:

- No se aprecian recorridos de la mirada que se configuren en patrón en las personas sordas, oyentes o intérpretes de Lengua de Signos.
- El pensamiento crítico y reflexivo puede determinar la comprensión de la obra artística.
- Los códigos visuales no determinan la mejor comprensión de la obra.
- Si existen diferencias entre sordos, oyentes e intérpretes en cuanto a la observación artística, habiendo detectado un incremento del 81% del tiempo de visionado de los oyentes respecto de los sordos, mientras que es un incremento del 45% del tiempo de visionado de los intérpretes respecto de los sordos, es decir, un 35% menos del experimentado por los oyentes, lo que nos lleva a hablar de una economía visual por parte de los sordos frente al análisis minucioso de los oyentes. En una zona intermedia encontraríamos al colectivo de intérpretes, con una mirada que podríamos denominar híbrida entre la observada en los sordos y en los oyentes.
- Existe una ruptura entre la fase de recogida de datos y de procesamiento de los mismos por parte de los sordos, quienes lejos de comprender mejor cuanto perciben, tienen dificultades para ello, lo que nos lleva a abrir una nueva línea de investigación.
- Es preciso acercar el arte al colectivo sordo a través de elementos explicativos y mediados específicamente diseñados para ellos atendiendo a las carencias que presentan.

Los datos obtenidos, lejos de confirmar nuestra hipótesis de partida abren una nueva línea de investigación en la que el patrimonio, a través de la educación patrimonial será el protagonista de nuestro trabajo con el colectivo sordo.

Espacios interpatrimoniales. De lo individual a lo compartido para la comprensión de la identidad.

Una de las respuestas más repetidas por parte de los sujetos sordos en cuanto a lo comprendido de las obras observadas es “no lo comprendo” o “no sé que quiere decir porque no me lo han explicado antes”. Este hecho nos llama poderosamente la atención, puesto que en el caso tanto de oyentes como de intérpretes no se da tal afirmación.

Apreciamos en esta repetitiva respuesta una carencia de capacidad reflexiva, de cuestionamiento y relación con conceptos anteriormente asumidos, es decir, una carencia de pensamiento abstracto. Éste tipo de pensamiento tiene relación con conceptos genéricos, dividiéndose según las respuestas que genere en pensamiento productivo y reproductivo. El primero de ellos permite solucionar problemas novedosos de forma creativa. No sólo trabaja a través del recuerdo de otros problemas solucionados anteriormente, sino que produce nuevas respuestas. El pensamiento reproductivo no hace sino actualizar aprendizajes y modos de actuar a través de la memoria, la cual permite poner solución a un problema determinado.

Esta dificultad para establecer relaciones entre diferentes elementos que se presentan ante sus ojos, con recuerdos, nos resulta interesante ya que muestra una ruptura entre la economía visual detectada en la primera fase de nuestra investigación, y esta fase de elaboración de pensamiento.

Es conocida y estudiada la dificultad del colectivo sordo para desarrollar el pensamiento abstracto, lo que posiblemente incide en su dificultad para reflexionar críticamente y por ende para preguntarse por lo observado y cuestionarse la realidad.

Sin embargo, hemos de apuntar que no podemos generalizar a este respecto, puesto que son muchas las variables influyentes a la hora de comprender la realidad del colectivo sordo: tipo de sordera, de educación, de contexto social y familiar, grado de déficit auditivo, momento de pérdida, etc. influyen determinantemente en la respuesta de los individuos ante todo tipo de estímulo. Sin embargo, la muestra utilizada para nuestra investigación, tratamos de que abarcase todas estas posibilidades, y en el 100% de ellas esta respuesta es la recogida.

Esto nos lleva a relacionar las estructuras cognitivas con lo observado durante la investigación, ya que éstas posibilitan que el conocimiento se alcance en mayor o menor medida atendiendo a:

- La mayor o menor proximidad (familiaridad) con los objetos de aprendizaje.
- La afectividad.
- La manera en que el sujeto puede (o no) establecer vínculos con los objetos de conocimiento.
- Las relaciones vinculares (de tipo social) que favorecen o entorpecen el acceso al conocimiento.
- Los intereses personales (motivaciones)

No estamos sino hablando de lo que cada individuo es en sí mismo, de cómo se constituye su identidad y, por tanto, qué es lo que ésta le lleva a comprender. ¿Cómo podemos intervenir en el proceso de no reconocimiento? ¿Cómo favorecer el establecimiento de relaciones conceptuales en el colectivo sordo? ¿Dónde podemos buscar la clave para este trabajo? La solución a estas preguntas puede encontrarse en los conceptos de pertenencia e identidad, ambos insertos en el mismo Patrimonio.

Patrimonio es un concepto que encierra dentro de sí gran cantidad de significados en español; algunos aluden a objetos heredados, otros a bienes de interés histórico artístico, pero, ¿qué es el patrimonio? ¿Bienes? ¿Arte?, ¿Qué hace que un objeto sea etiquetado como patrimonio?

A este respecto Colom (1998 en Fontal 2003) apunta: "(el patrimonio) se puede referir (tanto) a los bienes heredados de los ascendientes como a los bienes propios adquiridos por uno mismo." Sin embargo el concepto va más allá. Siguiendo a Fontal (2003) podemos hablar de patrimonio como:

- Herencia: "la herencia del legado patrimonial puede hacer que seamos nosotros sus primeros legatarios o, por el contrario, ese legado puede llevar miles de años en proceso de transmisión (…) la propiedad de un bien o un valor está sujeta a diferentes usos, todos ellos consecuentes con la concepción que de esa posesión se tenga" (Fontal 2003: 33)
- Selección: "el patrimonio está integrado por un conjunto de bienes y valores procedentes de determinada cultura, de manera que ya deriva de una elección propia de ésta". (Fontal 2003: 34)
- Sedimento de la parcela cultural: "La cultura es objeto de una parte de la historia, junto con todo aquello que no pertenece a la producción humana. El patrimonio cultural forma parte de esa cultura, pero es sólo una selección de la misma". (Fontal 2003: 38)
- Como conformador de identidad: "El patrimonio en tanto que propiedad en herencia que parte de una selección de la cultura para convertirse en sedimento de la parcela cultural, forma parte de nuestra memoria y es, además un recurso para poder definirnos (…) en la medida que determinado elemento cultural aparece en identidades colectivas y sociales, es un patrimonio mayor (por ser compartido)" (Fontal 2003: 40).

La conjunción de los bienes con una serie de valores otorgados tanto individual como social o culturalmente, transforma el potencial patrimonio en un elemento patrimonial en el cual se proyecta no sólo nuestro pasado sino el presente y futuro de los depositarios, es decir, parte de su identidad.

Así pues vemos como el concepto patrimonio encierra una complejidad y diversidad en la que distintos factores entran en juego dando lugar a una suma de elementos que, bien dirigidos, permiten desarrollar un trabajo educativo encaminado al crecimiento personal y en valores, pero sobre todo a una conformación y reafirmación de la identidad, tanto individual como colectiva. Este punto nos da la posibilidad de intervenir y romper la carencia detectada en el colectivo sordo a través de la eclosión de una nueva forma de ver el arte contemporáneo. El proceso de identificación se convierte de este modo, en el centro de la fase en la que actualmente nos hayamos.

Este proceso parte del conocimiento y reconocimiento de la individualidad de cada sujeto en la obra observada a través de la vinculación de si mismos con diferentes elementos que a modo de punctum punzan al espectador haciendo saltar un resorte interior que le retrotrae a experiencias vividas en el pasado. Pasado y presente se conjugan en un mismo escenario de tal forma que los sujetos sordos comienzan a comprender que aquello que se les muestra ante sus ojos, tiene relación con su propia existencia de formas totalmente diferentes e individuales.

Si este trabajo es realizado en grupo, conseguimos que esos hilos que van tejiéndose entre cada uno de ellos y las obras, vayan al mismo tiempo entrecruzándose con las costuras de cada uno de los compañeros vayan asentando y confirmando. De este modo conseguimos crear diferentes redes de recuerdos, experiencias y sensaciones, que forman parte del sustrato necesario para comenzar a trabajar lo individual en lo colectivo y viceversa.

Interpatrimonios

Este modo de trabajo en el que conseguimos reconocernos en las obras y hacer que éstas pasen a formar parte de nuestras propias vivencias, no es sino un proceso de patrimonialización, entendiendo el patrimonio no como un bien, sino como los vínculos que se establecen entre los bienes y las personas según explica Fontal (2006): "[…] su objeto de estudio no son los bienes, sino las relaciones entre bienes e individuos. Por tanto, los objetivos de enseñanza y aprendizaje girarán en torno a esas relaciones: la propiedad, la identidad, la pertenencia…" (Fontal 2010: 267).

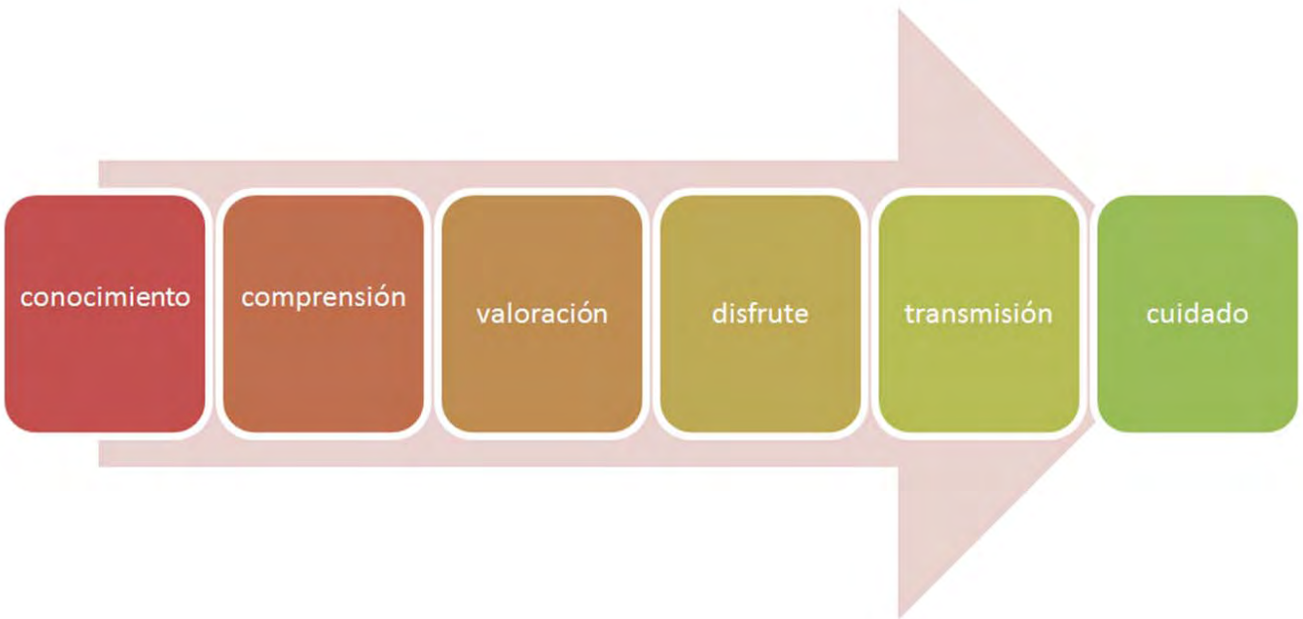


Figura 5. Gráfico: Evolución seguida en educación patrimonial.

De este modo, intervenimos en la cadena que anteriormente se había establecido eliminando el eslabón de la desidia y del no reconocimiento del sujeto sordo en la obra de arte, permitiendo la construcción del patrimonio, conocimiento, comprensión, valoración, transmisión, disfrute y cuidado, lo cual, hablando en términos educativos, y siguiendo a Fontal, no es sino Educación Patrimonial (fig. 5).

> "Desde el momento que hacemos nuestro el patrimonio cultural conseguimos implicarnos con él y, lo que es más importante, aportamos una respuesta en la comunicación que puede generar nuevas preguntas. Por eso, desde la educación patrimonial, el receptor debe ser activo, independientemente del objeto de su aprendizaje. Su colaboración comienza con su presencia física en el lugar. Desde este enfoque, la educación se plantea, por tanto, no como un proceso de comunicación que busca dar a conocer, sino como una vía de doble dirección, un soporte para la intercomunicación, un puente. (…) la educación patrimonial es, desde esta perspectiva, una actividad que pretende establecer una comunicación eficaz entre el patrimonio cultural y un determinado público." (Fontal 2003: 115-116)

Por lo tanto el trabajo centrado en la sensibilización para la identificación es el eje central de esta disciplina, incidiendo en el reconocimiento de identidades individuales primero, y colectivas en un segundo término, capaces de hacer madurar y crecer a los sujetos discentes.

El objeto potencialmente patrimonial pasará a convertirse en parte del patrimonio individual de cada sujeto y, de alguna manera, ese momento en el que comienzan a establecerse vínculos individuales, sumados entre sí, generan un escenario compartido en el que se crearán los interpatrimonios.

Los espacios inter patrimoniales son generosos lugares donde aprender y ser aprendido, donde mostrarse y mostrar elementos que son propios a cada uno de los participantes, para que el resto pueda beber de su experiencia y aportar la suya propia. De este modo se van construyendo activamente nuevos significados que quedarán reflejados en un cambio de pensamiento derivado en un cambio actitudinal hacia el patrimonio en su conjunto, a través de la sensibilización.

Si algo caracteriza estos espacios inter patrimoniales es el diálogo; sensaciones y sentimientos compartidos y traducidos en palabras que vehiculan un recorrido hacia encuentros y desencuentros de sensibilidades que consiguen conectarse, a pesar de la distancia que une a las diferentes edades, culturas, localidades o ámbitos de trabajo. Estos espacios que surgen de la unión entre distintas individualidades dan lugar a nuevas identidades colectivas, en las que cada individuo, con su bagaje cultural, tiene algo que

aportar para construir un nuevo patrimonio, el patrimonio de todos.

Un camino por recorrer.

El planteamiento que hemos presentado en el presente documento se encamina a la obtención de varios elementos:

En primer lugar, el trabajo individual con cada uno de los sujetos sordos favorece un intercambio cultural, entendiendo al colectivo sordo como una cultura en sí misma. El aporte de visiones diferentes desde la perspectiva sorda y la oyente, genera un espacio intercultural en el que se puede aprender de los modos de comprender y relacionar la experiencia propia con lo observado. La infancia, educación, relaciones sociales, etc. Son muy diferentes en una y otra cultura. Hemos de tener en cuenta un posible rechazo de entrada por parte del colectivo sordo, ya que en ocasiones nos encontramos con cierta susceptibilidad y hermetismo hacia los oyentes. El trabajo para el establecimiento de vínculos y puentes interculturales presupone la formación especializada del intermediario, quien debe ser capaz de, no sólo comunicase con ellos a través de las estrategias más adecuadas para cada ocasión, sino de hacer participar a los sujetos en esta experiencia, algo complicado en algunos casos al tratarse de personas que pueden llegar a encerrarse en su propio círculo cercano, siendo complicado lograr entrar en su mundo sordo, siendo oyente.

Por otro lado, al intervenir en grupo favorecemos la participación, ya que de algún modo tratamos de crear un ambiente que les envuelva y en el que se sientan cómodos y seguros, obviando la incomodidad que pueden sentir al enfrentarse a obras de arte sobre las que trabajaremos y con las de entrada se sienten extraños. Al comenzar el trabajo utilizando estrategias de relajación se favorece un espacio en el que fluyan las ideas y las acciones. El sentirse arropados por la compañía de otras personas sordas con una visión, modos de comunicación y estructuración conceptual semejantes a la suyas, permite también crear conciencia de grupo en el que todos puedan aportar una visión conjunta sobre el tema que se trabaje.

En tercer lugar, y en relación con el punto anteriormente expuesto, un trabajo grupal con el patrimonio y utilizando la educación patrimonial para ello, nos aporta una riqueza de matices narrativos por parte de cada uno de los sujetos participantes, ya sean estos oyentes o sordos, con las que será más sencillo identificarse, puesto que aporta un abanico más amplio de historias de vida. –hablamos aquí de espacios interpatrimoniales. Al comienzo de las sesiones cada sujeto participante se comporta como un eslabón individual, con su propia historia y más o menos permeable a todo cuanto vaya a ocurrir en un espacio y tiempo determinados. El trabajo desarrollado a través de estas interpretaciones permite que cada eslabón se vaya uniendo a otros, al encontrar en las narraciones de los compañeros elementos con los que se identifica y al tener puntos en común con su propio bagaje. Eslabón a eslabón y comenzando por la obra de arte sobre la que se trabaje, se irá creando una cadena formada por individualidades vinculadas entre sí por sus propias experiencias, es decir por sus patrimonios (recordamos aquí nuestra definición de patrimonio como relaciones entre bienes y personas).

Otro de los beneficios de este tipo de trabajo reside en el hecho de incidir en su dificultad de resolver problemas de carácter abstracto. Obviamente sin elementos de referencia sobre los que apoyarse, puede resultar muy complicado tratar de trabajar con ellos, pero al mostrarles un modo de enfrentarse a un problema, en este caso una obra artística, sin una solución aparente, les dotamos de herramientas a partir de sí mismos, de su propia vida y experiencias que les permitirá poder extraer significados y dar con la solución al problema inicialmente planteado. La educación patrimonial se constituye en el modo más eficaz de trabajo para con el colectivo sordo, puesto que actúa en el punto en el que más necesitan incidir, el pensamiento abstracto. Las soluciones parten de sí mismos y solo cada uno de ellos, individualmente podrán localizarlas.

En otro sentido, al ser más de una voz la que mostrará el significado de la obra artística, todos se beneficiarán de la aportación de distintos puntos de vista. Al situarnos desde distintas interpretaciones nuestro mundo se amplía, generando nuevos pensamientos y formas de comprender, interpretar y entender el patrimonio individual y colectivo. La interpretación que realice uno de los sujetos no tiene por qué ser real, se trata de interpretaciones que partirán de unas vivencias propias y únicas, que llevarán a lograr que, interpretando el arte, logren llegar a comprenderse a sí mismos e iniciar un ciclo de empatía y asertividad con los demás.

La integración de la identidad sorda en la oyente y en el mundo en general es otra consecuencia de este tipo de trabajo. La inicial respuesta recogida en nuestra primera fase de trabajo “no lo entiendo porque no me lo han explicado” y “no tiene nada que ver con-

migo" termina en el momento en el que conseguimos invertir este pensamiento estableciendo vínculos entre esas obras y ellos mismos. De este modo no sólo perciben que sí tienen que ver con esa obra sino que, esta creada por un oyente en un mundo oyente, tiene más elementos en común de los que en un primer momento podía pensar. Permitimos así, una integración real de un mundo en el otro a través del reflejo individual en el arte.

Por último este trabajo nos permitirá poner un eslabón más en la cadena de sensibilizaciones para con el patrimonio, puesto que si los sujetos se ven en cierta manera reflejados en las obras artísticas sobre las que trabajemos, la experiencia vivida así como lo que las obras comienzan a significar para ellos, lograrán que pasen a formar parte de su patrimonio, se produzca una identificación con ello, por lo que se inicia un proceso que comienza por una apropiación simbólica y desemboca en una sensibilización y una posterior protección del patrimonio.

La experiencia aquí narrada es sólo un ejemplo de cómo trabajando desde la educación patrimonial podemos favorecer un replanteamiento conceptual y sensible hacia el patrimonio, generando cadenas de protección con efecto multiplicador, ya que aquellas personas en las que logremos invertir el rechazo inicial a través de la sensibilización, contagiarán a sus seres más cercanos y así sucesivamente. La magia del patrimonio, a través de la vivencia de experiencias satisfactorias, tiene este elemento en común, es capaz de atrapar a quienes son permeables al auténtico significado del mismo, y convertirles en mecenas patrimoniales, nuevos portadores de experiencias y guardianes del mismo.

> "Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo".(Benjamín Franklin)

Referencias bibliográficas.

Fernández Viader, M. P., y Pertusa E. (coord.) (2004): *El valor de la mirada: sordera y educación*. Universitat de Barcelona, Barcelona.

Fernández Salinas, V. (2005): "Finalidades del patrimonio en la educación", *Investigación en la escuela,* n.º 56: 7-18

Fontal, Olaia (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet.* Trea, Gijón.

Gómez Redondo, Carmen (2012): *El Arte Contemporáneo: escenario para nuevas identidades. Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia.* COLBAA, Jaén: 1694-1702.

El patrimonio se crea y se transforma. Una investigación sobre cómo "accesibilizar" nuestro patrimonio a través de la educación

Sofía Marín Cepeda
Universidad de Valladolid
sofia.oepe@mpc.uva.es

Resumen

La educación patrimonial es una disciplina reciente. El camino recorrido desde la apertura de los espacios patrimoniales a la sociedad con las primeras experiencias de difusión, hasta la perspectiva educativa que abordamos hoy, se configura como un proceso de reflexión que nos ha llevado por diversos modos de acercarnos al patrimonio. Esa evolución ha sido necesaria para llegar a plantearnos la necesidad de accesibilizar[1] el patrimonio desde la didáctica hacia la normalización.

Presentamos nuestra investigación, situada en este contexto y orientada hacia los procesos de patrimonialización, bajo un modelo flexible que definimos para favorecer los procesos de unión y los lazos entre bienes patrimoniales y personas. En este artículo recorremos ese camino que nos lleva desde las experiencias educativas más actuales hacia nuestra investigación para la definición de un modelo educativo propio.

Palabras clave

Educación patrimonial, accesibilizar, diversidad, normalización, modelo educativo.

Abstract

Heritage education is a recent discipline. The path trodden since the opening to society of heritage spaces with the first diffusion experiences, until educational perspective we are approaching today, is envisaged as a process of reflection which has led us to diverse ways of approaching our heritage. That evolution has been necessary for us to see the need to get closer to our heritage from the fields of didactics and pedagogy. We show our research, located in this context and aimed at the processes of "patrimonialización" under a flexible model which we define to favour the processes of union, the bonds between heritage goods and people.

In this article we travel that road that leads from the most current educational experiences to our research in the definition of its own educational model.

Keywords

Heritage education, diversity, standardization, educative model.

Introducción. Del mundo de los objetos al patrimonio

> "Como el territorio, el patrimonio no existe a priori, sin embargo, todo objeto puede adquirir una función patrimonial, como todo espacio puede transformarse en territorio con la condición de que uno u otro sean tomados en una relación social de comunicación" (Di Meo, 1995: 59)

¿Cómo son vividos los objetos?, ¿Qué hace que un objeto, más allá de su realidad material, se transforme en Patrimonio?

Existen diversas formas de interpretar la amplia realidad que comprende el concepto de patrimonio.

1 Acuñamos el concepto accesibilizar entendido como el proceso por el cual trasformamos una realidad para hacerla accesible a todos.

Según la UNESCO [2], éste no se limita a sus manifestaciones tangibles (monumentos, objetos), sino también las manifestaciones heredadas, patrimonio vivo llamado inmaterial, que confiere identidad y continuidad a sus depositarios[3]. Nosotros definimos nuestra propia interpretación siguiendo los postulados de Fontal (2008). De este modo sentimos el patrimonio como las relaciones que los individuos establecen con los objetos materiales e inmateriales. Esas relaciones son vínculos de identidad, pertenencia, son lo que obtenemos como resultado de los procesos de patrimonialización. Patrimonializar es, en esencia, hacer un objeto nuestro, poseerlo y personalizarlo, valorándolo e incorporándolo como parte de nuestra identidad e historia.

Como afirma Baudrillard en su obra *El sistema de los objetos*, mientras el objeto no esté liberado de su función, el hombre no estará liberado como utilizador del mismo. No hay más revelación mientras no sirvan más que para lo que sirven. Por ello, la patrimonialización supone vincularnos a los bienes por encima de la relación necesidad-uso hacia una necesidad de complacer otras intenciones que van más allá de la materialidad, para dirigirse hacia el ámbito de lo sensible, recuerdos, testimonios, identidad, historias, herencia. Es siempre un ejercicio subjetivo del ser humano, de todos los seres humanos. Patrimonializar significa, según nuestro enfoque, establecer vínculos, lazos, entre bienes y personas. Estos lazos son emociones, recuerdos, vivencias, experiencias que hacen que un objeto deje de ser únicamente una entidad material para convertirse en parte de nuestra historia personal, social, vivencial, incorporándolo a nuestras "señas de identidad" propias. Por ello, entender el arte contemporáneo desde su dimensión patrimonial significa valorar esa cualidad simbólica de un bien con potencial valor para poder vincularse con las personas a través de la generación de nuevos significados, construyendo así identidades.

Constructores de patrimonio

> "La educación patrimonial pasa por dar valor partiendo del individuo. Es en el individuo donde se inicia la construcción del significado." (Gómez Redondo, 2011: 109)

Todos tenemos necesidad de enraizarnos, identificarnos, vincularnos a un lugar, a una cultura. Esos vínculos afectivo/emocionales con determinados bienes y objetos son universales en el ser humano, independientemente de la raza, cultura, origen, cualidades, edades y características del sujeto.

Somos diferentes, no hay una persona igual a otra, por ello los vínculos que establecemos con los bienes son inevitablemente múltiples, diversos y diferentes. Existen patrimonializaciones tan múltiples como combinaciones entre patrimonio e individuo podamos imaginar, lo cual, desde una mirada educativa hacia el patrimonio, es una verdadera fuente de enriquecimiento.

La educación patrimonial se presenta como el mejor medio para ayudar al individuo a desarrollarse plenamente en todas sus potencialidades, para generar un proceso consciente de apropiación e inserción en su medio social, así como en los procesos de conocimiento, comprensión, valoración, cuidado, disfrute y difusión de aquellos objetos materiales e inmateriales y aspectos intangibles heredados de su cultura. La educación patrimonial debe pretender la configuración de las identidades individual y social, así como la conservación y valoración de los bienes patrimoniales en la medida en que éstos son parte de nuestros referentes identitarios; cuidarlos y conservarlos es hacer lo propio con nosotros mismos como individuos y miembros de un grupo. Es decir, necesariamente se encarga de los procesos de patrimonialización, de las relaciones identitarias entre bienes e individuos.

Como depositarios y creadores de nuevos patrimonios debemos adoptar una actitud reflexiva en torno al papel que ejercemos. En línea con esto, concebir el patrimonio como un ente carente de significado para los visitantes o espectadores es arrebatarle el sentido mismo del concepto patrimonio. En nuestra investigación, tesis doctoral que comienza en el año 2010, actualmente en curso, nos preocupa el ejercicio de este pleno acceso así como la normalización en la educación patrimonial. Nuestro interés por la búsqueda de un espacio social y un enfoque educativo global para todos se extiende, más allá del ámbito formal, a las experiencias de educación en espacios de patrimonio. Todo esto supone una diversificación en los planteamientos educativos para atender las diferencias individuales en la búsqueda de unos objetivos comunes. Desde esta panorámica la necesidad de normalizar se extiende en el acceso educativo a la cultura.

Uno de los grandes retos que afronta la educación patrimonial es acercarse a nuevos colectivos. Nos en-

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

3 Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2003.

contramos, por lo tanto, en un momento clave y propicio para poner en marcha metodologías que guíen la educación patrimonial hacia la normalización y la educación personalizada, haciendo uso de nuestro rico patrimonio cultural (Marín Cepeda, 2012). Este punto es clave, puesto que en muchas ocasiones el método educativo determina experiencias inadaptadas, segregadoras y poco accesibles para todos.

La diversidad como criterio y realidad en nuestra investigación

Hace décadas, el cambio que se propició del modelo educativo del déficit hacia el modelo centrado en el contexto hizo evidente la necesidad de una mejor formación de los profesionales encargados de la educación, y una mejor dotación de recursos en las "escuelas"[4] para proporcionar las ayudas necesarias a los alumnos con capacidades diferentes y hacer así efectiva la integración educativa.

En el momento actual, en ese proceso de revisión y mejora de la terminología, se avanza hacia una educación integradora que acepte lo diverso como valor. Recientemente se acuña el término sujetos con capacidades diferentes para referirse al hecho ineludible de que todos somos diferentes y diversos, todos poseemos capacidades diferentes, desechando esa idea de que existe un grueso normal de la sociedad del que difieren algunas personas que presentan necesidades especiales.

En la investigación que realizamos desde la Universidad de Valladolid, en el marco del Proyecto OEPE[5], la diversidad es un aspecto transversal orientado hacia la normalización. La accesibilidad y la normalización en la educación, en este caso patrimonial, no es un hecho conseguido aún. Desde este punto de partida comenzamos nuestra investigación, localizando, inventariando y estudiando las propuestas y programas educativos que en su definición contemplan criterios de diseño accesible y normalización para todos, con el objetivo de conocer las metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas, detectando puntos fuertes y necesidades en sus planteamientos.

Desde el Observatorio, en el momento actual, hemos inventariado más de mil propuestas y proyectos de educación patrimonial tanto en España como a nivel internacional, lo que nos ha servido para seleccionar una muestra representativa y analizarla para detectar las brechas y fricciones que nos dan la oportunidad de mejorar nuestras prácticas educativas.

En esta fase de nuestra investigación seguimos una metodología de investigación basada en la evaluación de programas, utilizando dos métodos: un exhaustivo análisis estadístico-descriptivo de una muestra superior a doscientos programas de educación en España, y una evaluación de programas en profundidad, siguiendo una ficha de análisis diseñada para el estudio e inspirada en los postulados de grandes referentes en el estudio de casos. Una vez elaborados todos los análisis, realizamos una serie de hallazgos y conclusiones, algunas de los más relevantes presentados a continuación. Constatamos que existe un contraste significativo entre las demandas sociales actuales, reflejadas en las leyes y reclamadas por expertos, y la realidad de la práctica en torno a la educación patrimonial y la accesibilidad-normalización.

Establecemos una clasificación de las propuestas de educación patrimonial en diecinueve modelos diferentes, diferenciándose en sus planteamientos, objetivos y características, son: programas educativos, proyectos educativos, redes, planes, recursos didácticos, rutas patrimoniales, talleres didácticos, herramientas pedagógicas, proyectos de investigación, actividades únicas, proyectos de mejora, diseños didácticos, acciones educativas, concursos, cursos, seminarios, congresos, jornadas, y otros.Como ejemplo clave destacamos los programas educativos, para los que detectamos una mayor incidencia en la muestra (21,5% sobre el total). Es más frecuente encontrar proyectos que buscan mejorar o adaptar otros ya existentes, que proyectos o programas de nueva creación y con intención de generar prácticas normalizadas y estables (herramientas educativas y proyectos de mejora 13,5% en cada caso). Tan sólo un 5,4% son proyectos de investigación, un porcentaje bajo en relación con la necesidad de innovación en este campo (fig 1).

Un 35% de los programas estudiados abordan la accesibilidad/diversidad en el patrimonio cultural, seguido por su porcentaje (18,9%) de aquellos que lo abordan en la categoría patrimonial definida como Lugares creados por el hombre y la naturaleza. Estos datos son un indicador clave, reflejando que, si bien existe la conciencia de adaptar y hacer accesible el patrimonio cultural para atender a la diversidad, no localizamos en la base de datos del Observatorio programas que aborden otros tipos de patrimonio, como el patrimonio digital, o los lugares arqueológicos.

Si atendemos a las tipologías de capacidades diferentes, aquellas a las que más programas de educación

4 En referencia a espacios educativos formales y no formales.

5 I+D+i Nacional: Observatorio de Educación Patrimonial en España (Ref. edu2009/09679), dirigido por Fontal desde la Universidad de Valladolid.

patrimonial se dirigen son la discapacidad sensorial, visual y auditiva (29,7%). En la misma proporción localizamos programas para discapacidad física. Es necesario destacar que el mayor porcentaje localizado de programas que abordan las capacidades diferentes no especifican qué tipo de diversidad funcional abordan (35,1%). Además en un 13,5% de los casos no se define una tipología específica de capacidades diferentes, ni la clasificación en que se basan.

En lo referente a la calidad del diseño didáctico de los programas que componen la muestra de nuestra investigación, encontramos que un 64,8% sí define objetivos didácticos de accesibilidad, difusión y mejora, de lo que podemos extraer un interés didáctico dirigido hacia la mejora y el acceso educativo.

Concluimos que no se están cumpliendo los criterios de accesibilidad que sí aparecen recogidos en los marcos legislativos, tanto a nivel autonómico como a nivel nacional. No existe un modelo educativo definido en materia de patrimonio, educación y accesibilidad universal. Existe una gran dispersión de programas de educación patrimonial y accesibilidad, para los cuales no se ha definido un marco teórico uniforme ni consensuado para el trabajo desde criterios de accesibilidad. No obstante, encontramos patrones, líneas y criterios en estos programas educativos que nos permiten definir modelos y tipologías.

Por todo ello, damos un paso más hacia la delimitación de nuestra investigación; La realidad observada y analizada nos lleva a orientar nuestro interés y esfuerzos hacia la búsqueda de la mejora de las prácticas de educación patrimonial con y para todos, a través de un nuevo y único modelo educativo de calidad para trabajar la patrimonialización con cualquier tipo de destinatario, potencial propietario, benefactor, creador y transformador de patrimonio.

Código	Tipo de programa	f	%
PR	Programa educativo	58	25'2%
PE	Proyecto educativo	58	25'2%
CO	Concurso	18	7'8%
J	Jornadas	15	6'5%
DE	Diseño educativo	13	5'7%
O	Otros	11	4'8%
H	Herramienta	9	3'9%
AI	Actividad aislada	8	3'5%
PM	Proyecto de mejora	7	3%
P	Plan	6	2'6%
AE	Acción educativa	6	2'6%
RD	Red	6	2'6%
PI	Proyecto de investigación	6	2'6%
R	Recurso	5	2,2%
C	Curso	3	1'3%
S	Seminario	1	0'4%
		230	100%

	Tipo de discapacidad	f	Nº programa	%
NE	No especifica cuál	13	Nº 3, 7, 9, 19, 20, 22, 24, 28, 31, 33, 34, 35 37	35,1%
DF	D. Física	11	Nº 5, 6, 8, 12, 13, 18, 25, 26, 27, 29, 30	29,7%
DS (dv, da)	D. Sensorial (visual y auditiva)	11 (de ellos sólo 1 atiende a D. Visual, y 1 sólo a D. Auditiva)	Nº 6, 10, 12, 14, 17, 18, 21, 27, 29, 30. (de ellos sólo D. Visual: nº 14, y sólo D. Auditiva nº 32)	29,7% (D. Visual 2,7%) (D. Auditiva 2,7%)
DI	D. Intelectual	6	Nº 6, 11, 12, 15, 21, 36	16'2%
T	Todas las discapacidades	5	Nº 1, 2, 4, 16, 23	13,5%
DPM	D. Psíquica/mental	2	Nº 8, 15	5,4%

Figura 1. Muestra gráfica de algunos de los resultados más relevantes del estudio.

Definición de un modelo propio: un modelo de patrimonialización para todos

Una vez conocido el estado de la cuestión a través del profundo estudio de los proyectos, programas y acciones llevados a cabo en las últimas dos décadas en España, y una vez estudiadas las metodologías, los puntos fuertes y las debilidades, damos un paso más hacia el logro de un uso sencillo y equitativo para todos en la educación patrimonial, definiendo nuestro propio modelo educativo y estableciendo los principios básicos que orientan el diseño de intervenciones de educación patrimonial útiles, significativas y válidas para todo tipo de públicos, sin distinción.

Un pilar clave que define nuestro modelo es la comprensión del arte contemporáneo como nuestro potencial patrimonio en el momento actual, como herramienta útil y válida para trabajar los procesos de patrimonialización, la identidad, propiedad y pertenencia con todos los públicos.

Como expusimos al principio, patrimonializar significa, según nuestro enfoque, establecer vínculos, lazos, entre bienes y personas. Lazos que se identifican con emociones, recuerdos, vivencias, experiencias que hacen que un objeto deje de ser únicamente una entidad material para convertirse en parte de nuestra historia personal, social, vivencial, incorporándolo a nuestras "señas de identidad" propias (fig. 2).

Figura 2. Ejemplo de patrimonio personal, vínculos y lazos afectivo-emocionales con los objetos. Fotografía: Sofía Marín Cepeda.

Entender el arte contemporáneo desde su dimensión patrimonial significa valorar esa cualidad simbólica de un bien con potencial valor para poder vincularse con las personas a través de la generación de nuevos significados, construyendo así identidades. Nuestro modelo se orienta a guiar este proceso de establecer vínculos con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones (fig. 3)

Los principios de procedimiento clave que caracterizan nuestra perspectiva son, en definitiva:

- Abordar el aprendizaje significativo desde lo personal a lo global.
- Los protagonistas son los participantes, sin distinción, a través de un proceso de descubrimiento personal.
- Los participantes generan su propia ruta/visión patrimonial del museo, descubriendo y reflexionando sobre los lazos que nos unen a objetos y que nos dotan de identidad.
- La propiedad simbólica y significados de los objetos.
- Ampliar la experiencia patrimonializadora a entornos más amplios a través de la red social (internet).

Conclusiones y líneas abiertas

La atención a la diversidad de los individuos comienza con la Comunicación, como forma de mediación entre el patrimonio y las personas. Esto se debe a la transición de un uso muy limitado a ciertas élites y al turismo hacia un uso social más intensivo. Es entonces cuando empieza a concederse más importancia a los individuos y se empieza a plantear la accesibilidad para llegar a todas las personas. Además, el papel de la educación, en relación con el patrimonio, es hacer efectivo todo su potencial identitario, conocerlo, comprenderlo y valorarlo. Esta conciencia existe, aunque la mayoría de las veces este concepto se refiera sólo a un acceso físico.

El camino recorrido desde las primeras experiencias de apertura de los lugares patrimoniales a la sociedad, hasta el momento presente y el conocimiento de la realidad actual desde la perspectiva de la edu-

Figura 3. Gráfico ilustrativo del planteamiento inicial de nuestro modelo.

cación patrimonial, nos permite definir y dirigir nuestros esfuerzos hacia la normalización en este campo.

Como consecuencia de los hallazgos de nuestra investigación, en la actualidad definimos el modelo educativo que caracteriza nuestra postura, configurándose como intermediario, mediador, guiando el proceso patrimonializador de apropiación simbólica, el proceso de vincularse con un objeto a través de la generación de nuevos significados, nuevos lazos o conexiones. Una vez definido nuestro modelo comenzamos una nueva fase de investigación centrada en el diseño de una intervención específica para un contexto determinado, interviniendo y aplicándolo en museos de arte contemporáneo, demostrando que se puede trabajar la patrimonialización según nuestro modelo con todo tipo de destinatarios y capacidades diferentes, desde educación infantil, educación primaria, hasta nuestros mayores, estudiando su efectividad para normalizar a través de la educación patrimonial, luchando por cumplir con las necesidades detectadas derivadas de esta primera etapa de la investigación.

Referencias bibliográficas

Baudrillard, J. (1985): *El sistema de los objetos*. Editorial Siglo XXI, México.

Fontal, O. (2008): "La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio", en Rusillo, M. (coord.): *La comunicación global del patrimonio cultural*, Trea, Gijón: 79-110.

Gómez Redondo, C. (2011): "Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo", *EARI: Educación artística revista de investigación* (2): 108-111.

Marín Cepeda, S. (en prensa): "Patrimonios (in)accesibles. La educación del patrimonio orientada a la normalización", en Fontal, O. (coord.): *Educación Patrimonial.* Trea, Gijón.

UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.*

El Prado para Todos: Accesibilidad cognitiva en el Museo Nacional del Prado

Luciana Cánepa Hurtado
Área de Educación. Museo Nacional del Prado
elpradoparatodos@museodelprado.es

Resumen

Esta comunicación tiene por propósito dar a conocer la labor que desde los últimos años el Área de Educación del Museo del Prado a través de su programa educativo El Prado para Todos viene realizando. Buscamos minimizar las barreras de accesibilidad cognitiva y acortar las distancias que existen entre el conocimiento de la obra de arte y los diversos públicos con necesidades especiales de aprendizaje y de comunicación (discapacidad intelectual, Trastornos de Espectro Autista (TEA), Daño Cerebral Adquirido o enfermedades neurodegenerativas….) Para ello, proponemos una serie de experiencias que diversifiquen las miradas y percepciones en torno al arte para contribuir así al cumplimiento del derecho al disfrute de un bien común como es el acceso a la educación y al arte.

Palabras clave:

Museo, educación, accesibilidad, inclusión, discapacidad, autismo

Abstract

The purpose of this communication is to make known the work that from the last years The Prado Museum has developed through its educational program El Prado para Todos (Prado for everyone). We seek to minimize the cognitive accessibility barriers and bridge the gap between the knowledge of the artwork and the various audiences with special learning and communication needs (intellectual and sensorial disabilities, autism spectrum disorders (ASD), cerebral palsy, neurodegenerative diseases ....). We propose a series of experiences to widen the outlook and perceptions about art to contribute in fulfilling the right to enjoy the common heritage such as the access to education and art.

Keywords

Museum, education, accessibility, social inclusion, disability

Contexto

Museo y ciudad

Cuando pensamos en la palabra museo se nos vienen a la mente diversas ideas e imágenes: desde un espacio decimonónico visitado por entendidos y eruditos que buscan comprobar sus conocimientos directamente con los objetos, pasando por un espacio donde celebrar un evento social, o como destino de visita obligada concebido para turistas, hasta un lugar que forma parte activa del escenario o paisaje de una ciudad tanto de manera física como simbólica y al alcance de todos los ciudadanos.

Pero ¿es realmente el museo un lugar significativo o por lo menos útil dentro de una ciudad? Y si así lo

creemos, ¿todas las personas de una sociedad tienen la misma posibilidad de disfrutar de él? El museo debería formar parte de la vida activa de un ciudadano dentro de su entorno, para convertirse en un lugar entendido como espacio público con significado.

El escenario ideal sería transformar el museo en un lugar de significación adaptado y accesible a todos los miembros que conforman una sociedad. Esto puede ser considerado realmente una utopía dado los diferentes intereses y motivaciones de cada individuo o grupo en una sociedad. Lo que está claro es que cada uno debe tener la posibilidad de optar libremente a su uso, utilidad y disfrute.

El museo es un espacio arquitectónico de contenido obsoleto cuando no entabla relación con su entorno y contemporaneidad, cuando no forma parte de la vida activa y enérgica del tiempo presente, cuando su pasado es el protagonista de su presente y futuro, y no a la inversa. Se intenta que su condición de patrimonio cultural común forme parte de ese protagonismo que la ciudad necesita.

El antropólogo Marc Augé define lugar como "un espacio dentro del cual pueden leerse algunos elementos de las identidades individuales y colectivas de las relaciones entre los unos y los otros y de la historia que lo componen". Y, define como no-lugar al "espacio donde no pueden leerse ni identidades, ni relaciones, ni historia como son por ejemplo las vías aéreas, aeropuertos, autopistas…" (Augé, 1993:238) Ambas definiciones no son absolutas, pudiendo un lugar convertirse en un no-lugar, y viceversa, determinado únicamente por la percepción y concepción del sujeto. Y ¿qué hace que un espacio público como un museo se convierta en lugar, ¿qué ingrediente especial es necesario?, ¿cuál es el vínculo o conexión que debe haber entre el espacio y el sujeto para que el sentido de lugar significante surja y conecte con éste?

Para lograr esta conexión hace falta la apropiación de este espacio público, una apropiación que se origina en la relación de elementos comunes. El proceso de apropiación implica identificación, y ésta a su vez implica motivación y ¿qué llama la atención a los diversos individuos de la ciudad-contenedor? Probablemente sean imágenes cercanas, lenguajes visuales y orales comprensibles, preocupaciones actuales, entornos dialogantes. Es allí donde se puede trabajar, a partir de acciones significativas haciendo uso de una acción transformadora que termine en identificación simbólica.

Con ello, se reafirma la función principal bidireccional de todo sujeto al transformarse en ciudadano, lo que le permita ejercer el derecho/deber de cambiar, modificar y alterar un espacio en lugar, en su propio lugar, y al mismo tiempo ser transformado por éste, apropiando y apropiándose, a través de su individualidad y experiencia. Así, el museo, puede llegar a ser varios museos simbólicos para cada persona, de acuerdo a lo que ésta busca en él, convirtiéndose en un lugar que en definitiva sea accesible, basado en la adquisición de valores cognitivos, subjetivos y contemporáneos.

Museo accesible

> "el éxito de un museo no se mide por el número de visitantes que recibe, sino por el número de visitantes a los que ha enseñado alguna cosa. No se mide por el número de objetos que expone, sino por el número de objetos que los visitantes han logrado aprehender en su entorno humano. No se mide por su extensión, sino por la cantidad de espacio que el público puede de manera razonable recorrer en aras de un verdadero aprovechamiento. Eso es el museo. Si no, no es más que una especie de "matadero cultural", del que se sale reducido en forma de salchichón" (Rivière, 1989:9)

La accesibilidad al conocimiento en un museo debe basarse en propiciar y facilitar vínculos de aprendizaje entre la obra-objeto y el visitante-sujeto. Actualmente, este visitante ha ampliado su tipología al espectro más amplio posible. Así, hoy en día, se busca garantizar el acceso a la cultura a todos, condición además de exigida por diversas leyes y recomendaciones de ámbito nacional como internacional, por una concienciación, aunque mejor dicho, reivindicación del derecho al disfrute y a la participación de todas las personas de pleno derecho como son quienes tienen algún tipo de discapacidad y/o enfermedad.

Se intenta ir superando los paradigmas de tipo rehabilitador y asistencial relacionados con la discapacidad por un modelo integrador y más recientemente social e inclusivo que garantice una calidad de vida cuando menos en iguales condiciones a las de cualquier ciudadano. Para ello, se trabaja desde diversas entidades sociales y culturales por propiciar entornos donde generar verdaderas experiencias al alcance de todos.

Estos cambios hacen que la adecuación física de los espacios museísticos y sus respectivos soportes comunicativos no sean el único reto a superar en el tema de accesibilidad sino que además se vea nece-

saria la creación de mecanismos y herramientas educativas que permitan a las personas con diversas capacidades sensoriales e intelectuales un acercamiento real y valioso hacia el arte. En este sentido, el museo puede convertirse en un lugar donde se cumpla esa tan mencionada y subrayada accesibilidad universal.

En diversos museos se viene trabajando bajo este propósito desde hace ya varios lustros. Ejemplo de ello son el museo Louvre o la National Gallery de Londres en los que la accesibilidad es entendida no como acción específica y concreta sino como una característica global de la institución.

Precisamente la National Gallery de Londres al igual que otros museos británicos cuentan con el denominado *Disability Equality Scheme*, documento exigido por ley, que reúne todas las políticas de accesibilidad desde una perspectiva que involucra e implica a todas las áreas de la institución. Para ello, cuentan además con el continuo asesoramiento de entidades relacionadas directamente con la discapacidad y las artes. Para poner en marcha este plan general de accesibilidad cuentan con un equipo, the access group, creado desde el 1995, que se encarga de coordinar y llevar a cabo planes de acción o *Disability Action Plans* que garanticen un claro compromiso y responsabilidad pero sobre todo una adecuada organización. (Culbard, K, 2009:32)

Ante referentes de trabajo como éstos que llevan muy bien insertados mecanismos organizativos que esencialmente saben trasladar la teoría a la práctica, en el Museo del Prado buscamos estelas de las que guiarnos y que al mismo tiempo nos permitan abrir nuestro propio camino en el ámbito de la accesibilidad cognitiva.

Justamente esta comunicación es una oportunidad para revivir lo que hemos realizado a lo largo ya de algunos años dentro del programa El Prado para Todos. Siempre apresurados, siempre a contra tiempo, buscamos momentos para reflexionar, escribir y compartir lo que hacemos desde nuestra parcela de trabajo dándonos cuenta que vamos avanzando en compañía de nuestros públicos, nuestros profesionales y de otros museos compañeros de viaje.

El Prado para Todos

Programa impulsado por el Área de Educación del Museo del Prado a través del creamos vínculos duraderos entre el museo y la diversidad de públicos con necesidades especiales. Por ello, desde el año 2006, realizamos una serie de actividades específicas dirigidas a personas con discapacidad intelectual, Trastorno de Espectro Autista (TEA), Daño Cerebral Adquirido y con aquellos públicos con enfermedades de tipo neurodegenerativo (Alzheimer).

En el año 2007 ampliamos el alcance del programa promoviendo una serie de actividades inclusivas dirigidas a personas sordas o con discapacidad auditiva (hipoacúsicas). De esta manera, se intenta que este colectivo participe con personas oyentes haciendo factible y real una integración por parte de ambos públicos, lo que a su vez proporcione una mayor visibilidad y normalización.

Como resultado de estas actividades específicas e inclusivas realizadas a lo largo de estos años y gracias a la continua y necesaria comunicación con diferentes instituciones se nos han ido planteado nuevos retos. Por un lado, la puesta en marcha de proyectos específicos con entidades amigas y colaboradoras y por otro lado la creación y desarrollo de diversos recursos y materiales adaptados con el fin de facilitar el acceso al conocimiento a nuestros públicos.

Acciones específicas: Objetivos ¿Qué queremos? ¿Qué buscamos?

Nos centramos en propiciar experiencias diversas que contribuyan a

> "recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida donde la comprensión del arte y de su papel en la civilización, no resulta favorecida con elogios, ni ocupándose exclusivamente en grandes obras de arte reconocidas como tales. La comprensión que intenta la teoría será lograda mediante un rodeo: regresando a la experiencia de lo común o rondando las cosas para descubrir la cualidad estética que tal experiencia posee". (Dewey, 2008:11)

Con ello, nuestro esfuerzo debe relacionar la experiencia de una obra de arte con lo cercanía de la cotidianidad y contemporaneidad, a través de acciones basadas en la colección del museo desde un enfoque que traspase su cualidad tangible y rotunda hacia el verdadero sentido de su creación. Si cumplimos esta premisa contribuiremos a la creación de experiencias con sentido, significantes para el visitante, traducidas para fines prácticos en el deleite y disfrute de su entorno cultural (al comprender y generar dife-

rentes formas de apropiaciones de las obras de arte) y social (al interactuar en un medio meramente social como el museo).

Hemos realizado siete ediciones o cursos. La primera de carácter experimental, la segunda, tercera y sucesivas en continua reflexión con un punto claro: la persona como eje de la experiencia. Trabajamos con diversas instituciones como centros de educación especial, centros ocupacionales, asociaciones, centros de días, de atención socio-sanitario, o de referencia estatal, etc. En cada una de ellas y junto a nuestro equipo multidisciplinar, formado por profesionales de diversas disciplinas como bellas artes, psicología, magisterio, logopedia y filosofía, hemos puesto en marcha experiencias adaptadas llevadas a cabo tanto en las sedes de los centros como en el mismo recinto museístico. Actualmente nuestro trabajo se enmarca dentro de los siguientes objetivos:

- Facilitar el acceso al conocimiento y a la cultura.
- Cumplir con la vocación didáctica del museo, a través de acciones que despierten el interés por el conocimiento a través del patrimonio artístico que alberga.
- Potenciar el desarrollo cognitivo-emocional y creativo través de propuestas pedagógicas, artísticas y de estimulación cognitiva, adaptadas a las características de los visitantes.
- Brindar un recurso que impulse a los diversos centros, a los profesionales y a sus usuarios a hacer uso del arte como medio de conocimiento, de expresión, de crecimiento personal, de estimulación y de integración.
- Favorecer la diversidad de lecturas, de apreciación, de disfrute, de experiencias en torno al arte.
- Normalizar las actividades del museo.
- Crear entornos favorables que faciliten una inclusión real a través de una mayor visibilidad de estos colectivos en la vida diaria, asumiendo una clara responsabilidad ética y social.

Metodología de trabajo. ¿Qué hacemos?

A lo largo de los años nuestras acciones se han ido encaminando principalmente hacia claros objetivos didácticos fundamentados en la evidente capacidad de aprendizaje de estos públicos y en nuestro marco referencial al pertenecer al área educativa del museo. Hablamos de educación en la diversidad.

Intentamos que los profesionales, como intermediarios que son, puedan encontrar en el museo un aliado como recurso de conocimiento y de disfrute para sus usuarios. Se trata pues de iniciar experiencias que generen a su vez nuevas experiencias que reflejen las que proponemos. Asumimos de esta forma nuestra responsabilidad y nuestra capacidad para generar y formular desde ideas hasta proyectos de trabajo a largo plazo que reconfiguren la imagen del museo, generando nuevas formas de conocimiento, convirtiendo la colección en narrativas culturales que produzcan puntos de vistas del pasado traídas a nuestro presente. (Hooper-Greenhill, 2007:2)

Precisamente, desde el inicio y de forma empírica hemos trabajado con propuestas participativas buscando educar desde la óptica postmoderna "reflejando el pasado en el presente, la existencia de múltiples interpretaciones, diferencias y conexiones entre culturas" (Efland, Freedmand y Stuhr, 2003:92) sin olvidar las aportaciones precedentes vinculadas a la educación artística.

Nuestra propuesta metodológica está basada en la creación de prácticas en las que otorgamos y cedemos el protagonismo a quien Dewey llama "criatura viviente"[1], la persona, el sujeto con raciocinio y sentido reflexivo, capacidad que el museo ayudará a construir desde una perspectiva cercana y útil insertando la experiencia artística como continuación de los procesos y las funciones vitales básicas. (Aguirre, 2000:294)

Las actividades específicas se organizan en tres fases de igual importancia para lo cual la implicación de los centros o instituciones es imprescindible:

Fase de preparación

Es la etapa de conocimiento entre cada uno de los centros y nosotros el museo. Nosotros somos quienes nos acercamos y vamos en busca de nuestros públicos, salimos de nuestro espacio formal hacia la comunidad, el museo se personifica, se humaniza en el educador quien más bien cumple el rol de mediador, de puente.

En estos encuentros conocemos las expectativas y las experiencias previas con arte y museos Compartimos dudas, ideas y también miedos. Conocemos además las características, intereses y la experiencia de vida de cada grupo para adaptar las actividades, los conceptos, el diálogo y los materiales. Por ello,

1 Término utilizado por Dewey para referirse a la persona, que al tener un estrecho contacto con su entorno, es capaz de crear arte como prueba concreta de su capacidad para equilibrar su instinto (criatura) y razonamiento (viviente y consciente) (Dewey, 2008).

siempre buscamos que el grupo dentro de sus particularidades sea homogéneo, que sus miembros estén acostumbrados a trabajar habitualmente en dinámicas similares lo que permita al educador poder articular y dirigir la actividad creando experiencias en los que todos en menor o mayor medida puedan participar, no solamente de forma oral, sino también de forma gestual, corporal… Se trata de dar cabida a toda la diversidad de aportaciones.

Además de las cuestiones de índoles más organizativas, es primordial valorar la oportunidad que esta fase tiene para los centros, ya que es en este momento en el que se pueden proponer y sugerir diversas acciones vinculadas por ejemplo al currículo escolar en los centros educativos o a la programación habitual de cada centro ocupacional. En otras palabras, intentamos, desde que nos ponemos en contacto con ellos, recordar que nuestra propuesta didáctica no es concluyente, sino por el contrario puede adaptarse en la medida de lo posible a las necesidades de cada centro. Así, se fomenta un trabajo colaborativo continuado y transversal. Ejemplo de ello es la actual colaboración entre el museo y la asociación Pauta que detallaremos más adelante. Resumiendo, esta etapa es de conocimiento, de personificación, diálogo, adaptación, y de transformación de la propuesta de ser un gran relato a la de pequeño relato (Efland, Freedmand y Stuhr, 2003:189).

Fase de ejecución

En esta fase hacemos tangible lo concertado en la fase anterior. Trabajamos en dos sesiones o jornadas articuladas por un hilo conductor secuencial, coherente y complementario, lo que aporta mayor significación y lo más importante, en estos públicos, otorga mayor continuidad, siendo pedagógicamente más efectivo. Así, se crean vínculos sustanciosos tanto cognitivos como emocionales, entre el museo y los participantes.

Día 1. Actividades en los centros

Esta primera actividad que se realiza en las diversas sedes es crucial y determinante. Los participantes se emocionan, se sorprenden, se cuestionan al vernos en su centro habitual. El simple hecho de salir y de ir a su encuentro nos apertura a la comunidad. La imagen del museo como institución seria y formal es transformada, es apropiada en múltiples visiones alejadas de esa seriedad. El museo se desmitifica, ejerce su carácter público, que se interesa por dar pero sobre todo por recibir.

Lo que ocurre en cada centro es un cúmulo de momentos únicos, de situaciones en los que se comparten pensamientos, emociones, sensaciones, todas espontáneas, libres. El museo es recurso, Velázquez y Goya son compañeros de trabajo, reviven. Son sus obras los puentes para significar y empatizar.

Trabajamos desde conceptos genéricos vinculados con el continente y contenido del museo para posteriormente adentrarse al tema de cada propuesta temática relacionada con las vivencias y motivaciones de los participantes. En la propuesta didáctica “Espacios con Rojos”, por ejemplo. partimos del concepto del lugar y del espacio del museo, vemos su exterior e interior, vamos construyendo y personificando su pasado y presente, a quienes lo crearon y a quienes hoy trabajan en él, transformando el algo en alguien. También en esa misma propuesta, enlazamos el espacio con la potencia del color rojo en los espacios reales como en los representados, buscamos su significado denotativo y connotativo, aprendemos a leer arte, a explorar, a observar.

Nos adentramos en las historias de los cuadros, se comentan, se cuestionan, despiertan recuerdos, memorias. Entre comentarios, diálogos y conversaciones se va construyendo el conocimiento a través de simples preguntas: ¿qué veis?, qué hay allí?, ¿qué creéis?, poniendo en valor sus palabras. También se va ejercitando la memoria, la asociación de conceptos, el lenguaje, la atención y concentración… todas ellas habilidades que en algunos grupos se han ido debilitando.

Proponemos actividades creativas sean plásticas o de estimulación cognitiva relacionadas con los conceptos tratados en la primera parte. La expresión artística es parte esencial en los procesos de aprendizaje puesto que aprendemos haciendo. Damos libertad y al mismo tiempo pautamos, este equilibrio es el reto de cada día. No pretendemos ser Diego Velázquez, pero sí podremos aprender de su inspiración de artista y de su capacidad creadora, del proceso.

Partimos del conocimiento pero éste se transforma hacia algo personal. Creamos infinidad de relatos, de Meninas únicas cuyos artistas son capaces de experimentar, explorar, crear y sobre todo de creer en sí mismos.

En otra de nuestras propuestas, en Espacios y Escenarios”, dirigida a personas con Alzheimer, trabajamos en torno a una intervención de reminiscencia. A través de *El Baile* de Valeriano Domínguez Bécquer tramamos historias del pasado, recuerdos entrañables que los participantes van relacionando con su presente. El pueblo, las costumbres, los objetos –algunos ya obsoletos– son nuestros aliados protagonistas de

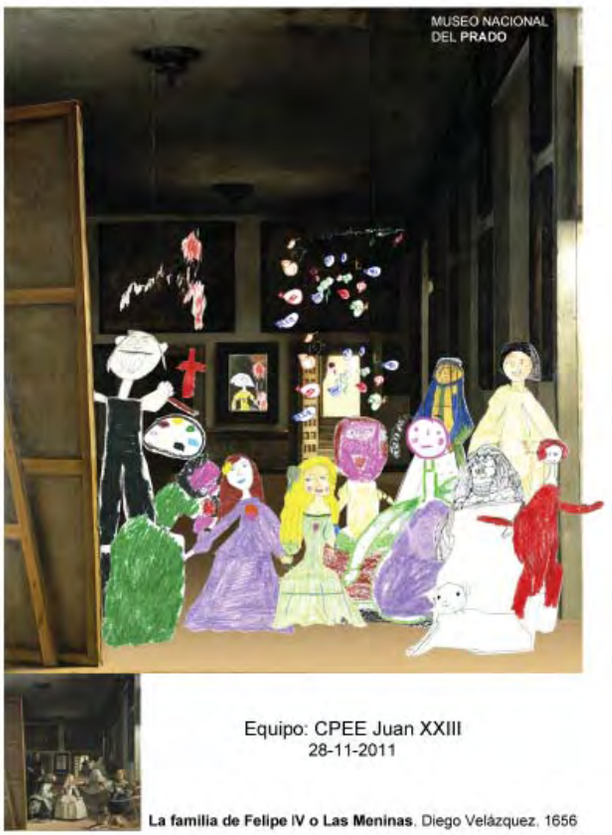


Figura 1. Retrato grupal de Las Meninas con los trabajos artísticos de un centro participante. Museo Nacional del Prado.

nuestros viajes. Tocamos un mortero, un molinillo de café, una plancha de esas antiguas, un guarda llaves y así vamos recordando, rememorando cómo eran esos tiempos, imaginamos a los campesinos representados a nuestro lado. Se nos vienen a la mente personajes como los serenos, las recetas antiguas, canciones añejas de siempre. Incluso hacemos música, bailamos. El museo es a veces un medio para olvidar por un momento realidades no tan amables, y de paso aprendemos algo nuevo, "bonito", "lindo", términos que a veces rechinan o que parecen vacíos pero que en los participantes y para nosotros están llenos de sentido.

Día 2. Actividades en el museo

Las actividades en el museo no son meras visitas didácticas. Si bien se articulan a través de realizar un recorrido por diversas salas, es en realidad mucho más que eso. Es acercarse al lugar donde poder comprobar los conocimientos adquiridos el primer día, es el lugar donde poder sentirse parte de una sociedad plural y diversa, es el lugar donde poder disfrutar de un bien común, es el lugar donde descubrir sensaciones nuevas, es otra realidad fuera de la rutina.

El recorrido por las salas se realiza no sin antes fomentar, recordar y motivar al grupo a sentirse cómodos, invitamos a explorar y a estar atentos a lo que nos dicen las obras.

El tiempo transcurre entre momentos que nos llevan al pasado con instantes presentes que surgen de interactuar en el espacio-museo. Vamos conociendo sus espacios, su realidad cotidiana, la gente que lo visita y la gente que trabaja allí, la vida que transcurre en este lugar apropiado. Observar, no sólo ver, y encontrar conexiones con el presente. Para ello, nosotros somos compañeros de viajes y ayudamos a ir tramando nuestros relatos.

Nos ayudamos con recursos elaborados para nuestras propuestas como por ejemplo nuestro mapa adaptado, material que nos ayuda a situarnos, nos orienta y también nos servirá para volver a andar en otro momento por esas huellas que vamos dejando en las salas. Eso queremos, que los participantes puedan regresar con familiares o amigos a disfrutar, a mostrar y demostrar lo vivido en el Prado. Precisamente, los recursos han formado y seguirán formando parte del programa porque nos ayudan a centrar la atención.

Seguimos avanzando y entre la multitud encontramos a *Adán y Eva* de Durero. Conmueven, asombran, desconciertan. ¿Por qué están desnudos? pregunta alguien. Comentamos entre todos la representación. Recordamos la historia, cuestionamos incluso las creencias religiosas. Vamos desvelando al artista que hay detrás, quién era, por qué los representó así. Vamos conduciendo la mirada por todos los detalles de las

Figura 2. Utilizando el recurso de Las Meninas en sala. Museo Nacional del Prado.

obras, desde los pies hasta la cabeza, aprendemos todos y descubrimos incluso detalles de los que no nos habíamos percatado. Aquel escorzo del codo de Eva es impresionante. Jugamos a situarnos como Adán y Eva para propiciar otra forma al aprendizaje, esta vez por otro camino para estimular nuestros sentidos.

Seguimos nuestro recorrido, un viaje por personas, por lugares, por siglos y épocas lejanas pero que ahora mismo tenemos delante de nuestros ojos. Los comprendemos porque aprendemos a ver y porque nos sentimos cómodos.

Ahora vamos con un grupo de personas mayores con Alzheimer. Invitamos al diálogo recordando el museo de ayer. Anécdotas relacionadas con el Prado y aquellas épocas pasadas: "¡Cómo ha cambiado este lugar!" exclama una mujer al llegar y ver la fachada de la puerta de Jerónimos, nuestro acceso. Otros con gestos de cariño nos hacen notar que nos recuerdan de la sesión anterior. Están cansados ya (comprendamos que llegar es un verdadero logro para algunos, es ejercicio físico y mental), sin embargo están emocionados, unos se visten con sus mejores galas para la visita. Eso llena de sentido el trabajo que algunos denominan visitas guiadas y que nosotros llamamos experiencias significativas.

Nos adentramos en las obras, recordamos lo vivido previamente en el centro y estimulamos así la memoria a corto plazo. Nos situamos, descansamos en los bancos, nos preparamos para andar. Trabajamos la percepción, la comprensión desde la obra pero sin olvidar nunca que por sobre todo es una experiencia de disfrute y evocadora de recuerdos propios y ajenos, los plasmados en las obras.

Es interesante comprobar la forma en el que los profesionales muchos rendidos por la rutina laboral van descubriendo las capacidades que creían perdidas en sus usuarios. Se ve en sus rostros la sorpresa y al mismo tiempo alegría porque son sus visitantes los que responden de forma natural y sin darse cuenta, muestran la parte menos deteriorada, su parte sana. Saben mucho más de lo que creían. En ese camino queremos seguir, en conseguir una estimulación cognitiva diluida en momentos más grandiosos. Los profesionales ven que sus usuarios pueden reconocer y reconocerse, que los hemos despertado al menos por un momento. Así pues, el museo abre caminos y es fuente de información para tratamientos psicosociales y cognitivos más ambiciosos y duraderos en el tiempo.

Al final de todos nuestros recorridos volvemos al lugar desde donde empezamos, a nuestro mostrador. Allí descansamos, dejamos por un momento reposar y liberar todo lo vivido. Por aquello de apropiarse de algo físico para recordar lo pasado y revivirlo, entregamos a cada grupo un recuerdo tangible. En algunos son sus trabajos artísticos insertados como ilustraciones en un cuento. En ellos se reconocen y no lo pueden creer todavía. A nuestros mayores les dejamos un libro del recuerdo con el que puedan recordarnos. A otros grupos entregamos un retrato grupal de sus Meninas. Éstas llegan a ser nuestro vínculo y recuerdo para ellos. Son incluso un recuerdo de viaje y de equipaje, como cuando un participante se lo pidió a su profesor como postal de su vida en España antes de volver a su país.

Fase de valoración

Esta fase suele ser la que más relegamos, sin embargo es la que nos ayuda a avanzar. Es la etapa para recoger, apuntar y rehacer-nos. Además de los métodos convencionales de valoración, buscamos conocer de primera mano la opinión crítica de los profesionales que trabajan de forma más continuada con nuestros públicos. Como forma de impulsar precisamente ese intercambio, en este último curso hemos llevado encuentros entre profesionales. Han sido momentos para ver y reconocernos entre ellos, para compartir y para formular vías y formas de trabajo, todas válidas si se potencia el factor humano, la cercanía, la continuidad, el diálogo. Muchas ideas y proyectos en proceso de reflexión y concreción.

Recursos a través de proyectos específicos

Como consecuencia del trabajo de estos años, nos hemos ido planteado nuevos retos enfocados a la creación y desarrollo de recursos y materiales adaptados. Ejemplo de ello son los pictogramas y las guías visuales sobre nuestras Meninas, mapas con recorridos adaptados, fichas de obras trabajadas, cuadernos del recuerdo, etc. cada uno de ellos diferente según los requerimientos de los participantes.

Ésta es la línea en la que seguimos trabajando con el propósito de que los centros puedan ampliar el alcance de la experiencia en el museo a otros usuarios, lo que a su vez vaya generando y propiciando una mayor autonomía y apoyo a los profesionales. Precisamente a ellos ofrecemos asesoramiento continuado como parte del trabajo diario. Profesionales entusiastas con los que compartir e intercambiar nuestro trabajo.

Figura 3. Viñeta con ilustraciones de los 9 co-autores de la guía visual sobre el museo. Museo Nacional del Prado.

Un proyecto que ejemplifica esta labor es el que llevamos a cabo en colaboración con la Asociación Psicopedagogía del Autismo y Trastornos Asociados, PAUTA. Desde el 2010 estamos elaborando una guía visual que recoja la experiencia de 9 personas con autismo en el Museo del Prado. En este trabajo las personas con autismo son parte activa de todo el proceso desde la fase de preparación. Sus comentarios, vivencias e ilustraciones formarán parte del contenido. De esta forma, queremos que el material sirva como recurso de referencia y de apoyo en entornos educativos así como de recurso autónomo contribuyendo a la normalización, a la concienciación y sobre todo a la diversidad de apreciaciones y percepciones en torno al arte.

Para ello, hemos realizado una serie de actividades y experiencias con el grupo en las que hemos abordado diversos aspectos relacionados con el museo: su entorno, su arquitectura, sus accesos, sus colecciones, visitantes...implicando a los profesionales que trabajan en él (vigilantes de seguridad, de sala, restauradores, copistas, educadores…). Hemos vivido cada experiencia para luego transferirla y convertirla en nuestra material. Estamos en ese proceso.

Precisamente, la vídeo-instalación *Spectaculum Spectatoris* de la exposición "El Prado por Francesco Jodice" fue el referente utilizado con el grupo durante la última experiencia. A través de ella, pudimos adentrarnos hacia la diversidad de visitantes que acuden al museo, trabajar la forma en que el artista rememora a los antiguos fotógrafos y transforma al visitante en protagonista convirtiéndolo en obra de arte. ¿Y cómo lo hicimos? Conociéndolo a través de la utilización de pictogramas, recreando su proceso creativo y realizando diversos trabajos artísticos los mismos que formarán parte de la guía visual del Prado. Finalmente pudimos visitar la muestra acompañados del propio artista con quien realizamos diversos vídeos[2]. Fue pues un trabajo producto de la implicación de diversas áreas o departamentos del museo. Una oportunidad para conocer y extrapolar las estelas, la marca dejada por el trabajo colaborativo dentro de nuestra casa.

2 Para mayor información: www.asociacionpauta.org

Esbozadas conclusiones finales

Estamos convencidos de que el contenido artístico y cultural del museo es el instrumento perfecto y el principal motivador para despertar en nuestros públicos el interés por el conocimiento y por el arte, haciendo de las obras verdaderos recursos útiles y sobre todo contemporáneos que contribuyan a fomentar la capacidad expresiva además de favorecer la integración en nuestra comunidad.

Hemos aprendido y seguimos aprendiendo de cada uno de los profesionales y de los participantes de nuestras propuestas. Nosotros como programa somos resultado de este cúmulo de vivencias. Nuestro reto además de propiciar esas presencias tan necesarias es el de reflexionar sobre cómo a través del museo como micro-mundo se pueda ir transfiriendo, redefiniendo y representando la discapacidad transformándola en diversidad. (VV, AA, 2008)

Proponemos el museo como lugar vivo, donde confluyen diversos aprendizajes y múltiples encuentros, a partir de los que propiciar una cada vez mayor relación entre la persona y su entorno social. Se trata de integrarnos no sólo en el mismo espacio sino de incluirnos con miras a conocernos y hacernos partícipes de lo que acontece en el museo.

En este sentido, asumimos la inclusión como la facultad que tenemos de poder disfrutar de una cultura compartida y construida con y para todos, en donde hoy por hoy, el simple hecho de no proponer oportunidades o posibilidades de participación al alcance de todos es establecer barreras.

Referencias bibliográficas

Aguirre, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la expresión estética*. Universidad Pública de Navarra, Pamplona.

Augé, M. (1998): "Lugares y no lugares de la ciudad", en Maderuelo (dir.): *Desde la ciudad. Arte y Naturaleza*, Huesca. 237 -248

Culbard, K. (2009): E*xplore Handbook. Improving Access to Galleries for Disabled and Deaf People*. Eileen Daly, Londres.

Efland, A.; Freedman, K., y Stuhr; P. (2003): L*a educación en el arte postmoderno*. Paidós Arte y Estética, Barcelona.

Dewey, J. (2008): *El arte como experiencia*. Paidós Estética 45, Barcelona.

Hooper-Greenhill, E. (2007): *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Routledge, Londres.

Organización Mundial De La Salud (2011): *Informe Mundial sobre discapacidad*. OMS

Rivière, G. (1993): *La museología. Curso de museología/Textos y testimonios*. Akal, Madrid.

VV.AA. (2008): *Rethinking Disability Representation in Museums and Galleries*. RCMG, Leicester.

VV.AA (2010): *Re-presenting Disability. Activism and Agency in the Museum*. Routledge, Londres.

Contenidos, metodologías y prácticas: formación de profesores como agentes de valoración del patrimonio cultural

Samira Bueno Chahin
Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de São Paulo
samira_chahin@yahoo.com.br

Resumen

La comunicación presenta los pormenores del contexto de la política de valoración realizada en el CPC-USP y de las características metodológicas desarrolladas en el trabajo de formación de profesores, con objetivo de exponer la propuesta en marcha y cambiar experiencias con otras prácticas presentadas en el Congreso.

Palabras clave

Formación de profesores, patrimonio cultural, metodología de educación, extensión universitaria.

Abstract

This paper presents the details of the policy context of the valuation made at the CPC-USP and methodological characteristics developed in the work of teacher training, aiming to present the proposal up and exchange experiences with other practices introduced in this Congress.

Keywords

Teacher training, cultural heritage, education methodology, university extension.

El CPC (Centro de Preservação Cultural), de la Universidad de São Paulo, fue creado a finales de los años 80[1] con el objetivo de organizar un programa integrado de preservación y restauración del patrimonio cultural de la Universidad que poseía un conjunto valorable de bienes hasta entonces insuficientemente protegidos o casi abandonados. Entre ellos, se destacaba la reciente descubierta de pinturas parietales de la Casa de Dona Yayá[2] desde dónde se ha originado el proyecto Canteiro Escola que, además de la restauración de las pinturas del bien, se ha dedicado a la formación de mano de obra especializada para la conservación y restauración de los bienes universitario a través de la concesión de becas a alumnos interesados en este tipo de formación profesional. Otra de sus principales acciones iniciales, fue la organización del inventario de bienes muebles de la Universidad que ha resultado en la catalogación del conjunto de obras raras de las

1 Entre 1886 y 2002, el CPC fue llamado como Comissão de Patrimônio Cultural. Aunque hay habido cambio de su nombre, el regimiento del centro y también su subordinación a la Rectoría de Cultural y Extensión Universitaria se mantuvieran desde su creación (CPC USP, 2002).

2 La Universidad posee diecisiete edificios considerados bienes de interés cultural por los institutos oficiales de preservación y valoración de patrimonio en São Paulo: el DPH, Departamento del Patrimonio Histórico de la ciudad de São Paulo, y el CONDEPHAAT, Comisión de Defesa del Patrimonio Histórico y Artístico, de la provincia de São Paulo (CPC, 2002).

bibliotecas universitarias y en la realización de un curso de formación para los agentes bibliotecarios (CPC, 2002).

Desde su fundación, el Centro se ha dedicado a la manutención y difusión de sus bienes culturales, postulando como una de sus responsabilidades la extensión de los conocimientos universitarios sobre preservación y valoración del patrimonio cultural. De esta manera, hoy el CPC es un espacio para la elaboración de reflexiones y acciones sobre investigación, conservación, experimentación y comunicación de los testigos culturales pertenecientes a la Universidad de São Paulo. Sus cuatro programas[3], en marcha, se vuelven al diálogo público con la sociedad civil atribuyendo al Centro un papel diferencial en la estructura de la universidad.

Inserido en el programa memoria y uso calificado del patrimonio, el proyecto de educación patrimonial[4] realizado en el espacio de la "Casa de Dona Yayá" se responsabiliza por la organización de visitas y actividades educativas, actuando junto a escuelas y otras instituciones e involucrando las distintas franjas etarias. Su estructura se ha organizado inicialmente en dos ejes: 1. visitas guiadas al bien seguidas de actividades lúdico-educativas realizables en los jardines de la Casa; 2. talleres temáticos sobre patrimonio cultural junto a las escuelas del barrio.

La demanda de visitantes –o mismo de grupos de personas reunidas por proyectos, trabajos o investigaciones en general– interesados en conocer detalles sobre las características y datos históricos del bien ha originado las acciones del primer eje. El objetivo de su realización es el reconocimiento de la Casa por sus características diferenciales que la configura como un bien de interés cultural, dando a conocer el edificio e insiriéndolo en la historia y en las redes de valor cultural presentes en el cotidiano de los visitantes. Es decir, una práctica de atención al público común entre las institucionales culturales que suelen tener personal y material informativo especializado para la recepción de visitantes y otros interesados, como investigadores y escuelas.

El según eje de actuación, la realización de talleres educativos específicos para las escuelas del barrio[5], fue desarrollado con la finalidad de involucrar la comunidad local en acciones de valoración cultural. Sus proyectos de trabajo, elaborados en conjunto con los coordinadores pedagógicos de las escuelas, son anuales y desarrollados en ocho encuentros que ocurren entre los espacios de la Casa de Dona Yayá, la escuela y sitios de interés cultural de la ciudad.

Desde los análisis de los resultados obtenidos con las acciones de los dos ejes presentados, la inhabilidad de los responsables comunitarios por los grupos (profesores, coordinadores etc.) en el trato con el patrimonio cultural, desde cuestiones conceptuales a cuestiones prácticas, fue identificada como una debilidad para el éxito de grande parte de las actividades educativas. Además, la exploración del espacio escolar como generador de acciones de valoración cultural fue percibida como una potencialidad para lograr los objetivos centrales del CPC que ha identificado como una carencia de los programas de formación permanente para los profesores de la enseñanza básica la inexistencia de reflexiones sobre el patrimonio cultural como un campo específico de trabajo y no solamente un tema complementario de las disciplinares escolares.

Desde tal identificación y partiendo del cumplimento de la función social de la Universidad de São Paulo como articuladora entre investigación académica y extensión de los conocimientos a la sociedad, a los dos ejes iniciales del proyecto de educación patrimonial del Centro se ha añadido un tercer: un proyecto especial para la formación de profesores y otros agentes involucrados en la valoración patrimonial.

Un curso para formación de profesores

En el contexto de la progresión entre las acciones de valoración del patrimonio cultural universitario ubicadas en el programa del Centro de Preservación Cultural –sobre todo como resultado de las visitas orientadas en la Casa de Dona Yayá y del trabajo junto a las escuelas del barrio– fue identificada como una di-

3 Los programas en marcha son: reflexiones sobre patrimonio cultural; conservación y restauración de bienes arquitectónicos e integrados; banco de datos sobre patrimonio cultural; memoria y uso calificado del patrimonio cultural. En la página web del Centro es posible obtener informaciones más detalladas: www.usp.br/cpc.

4 La Educación Patrimonial como acción de valoración del patrimonio ha emergido en Brasil junto a las discusiones sobre la importancia de la institucionalización y profundización de los conocimientos y prácticas de preservación del patrimonio. En 1983 se han iniciado las acciones con el 1º Seminario "Uso Educacional de Museus e Monumentos", que tuve plaza en el Museo Imperial, en la ciudad de Petrópolis, Rio de Janeiro. Además, los Parámetros Curriculares Nacionales (MEC, 1997) hechos como orientación para la educacional brasileña a finales de los años 90 prevé la Educación Patrimonial como tema transversal de clases de Historia (HORTA, 1999).

5 Para cada una de las tres escuelas seleccionadas anualmente es desarrollado un proyecto de trabajo distinto, en acuerdo con la demanda curricular presentada al Centro por los coordinadores pedagógicos.

ficultad para el éxito de estos proyectos el bajo nivel de capacitación de algunos atores –monitores, profesores y otros agentes responsables por la interacción entre el bien y los visitantes– en el tratamiento de las cuestiones sobre el patrimonio. Personas, coordinadoras de grupos, intencionadas a trabajar con los bienes culturales pero sin formación técnica y específica sobre las dimensiones del patrimonio. Personas que, a menudo, reproducían discursos equivocados o llenos de imprecisiones sobre la constitución del bien (tangible o intangible) casi siempre restringiéndolo a la idea de monumento y rechazando grande parte de sus características fundamentales que hoy son cánones de la literatura sobre el concepto ampliado de patrimonio.

Con la identificación de esta nueva demanda, se puso en marcha un proyecto específico para la formación de estos agentes intermediarios que, por las limitaciones de capacidad de atendimiento del Centro, fueran restrictos a profesores de la red pública de enseñanza. Un proyecto interdisciplinar, diseñado para profesionales de diversos campos (profesores de historia, geografía, matemáticas, artes etc.) y embasado en una directriz general desde la cual se ha planteado el abordaje educativo y patrimonial de los contenidos y métodos.

Directriz general y objetivos del curso dentro del programa

El dibujo preliminar del proyecto ha partido de la afirmativa de que ni somos nuestras herencias, ni lo que adquirimos, pero la relación dinámica entre los dos procesos (FREIRE, 2011: 32). La valoración del patrimonio cultural, así, pasaría por el reconocimiento de las relaciones individuales cotidianas como parte de un sistema de cultura amplio que, entre muchas acciones, atribuye valor a las herencias que nos fueran dejadas por otras generaciones y que las preservamos como bienes culturales hoy. Un legado que en su tiempo hizo parte de un sistema cultural[6], y que hoy hace parte del sistema actual como huella de una tradición o una experiencia.

La ubicación de la cultura individual, y por supuesto colectiva, del ciudadano en el presente[7] fue el punto desde donde se salió para construir el diálogo sobre los bienes que nos fueran dejados y siguen siendo mantenidos como patrimonio social. La cuestión planteada fue ¿hasta qué punto algunas dimensiones del cotidiano que hoy vive el ciudadano podrá originar un bien protegido en el futuro? El proyecto, así, partió de la lectura de la cultura presente de cada uno de los participantes para lograr el entendimiento de los bienes como un legado que hace parte de un sistema cultural, aunque sea, en muchos casos, solamente como elemento representativo.

La directriz educativa, en primer momento, exigía instrumentos desde los cuales fuera posible la construcción de las nociones patrimoniales seleccionadas a partir de la experiencia de los participantes sin que hubiera una estructura didáctica jerarquizada y informativa, es decir, sin que se partiera de una comunicación previa sobre lo que es un bien según los criterios técnicos y científicos especializados[8]. Al revés, se planteaba que uno pudiera reconocer la importancia de los bienes desde sus propias referencias culturales. En consecuencia, la estructura conceptual y metodológica del curso fue organizada para lograr el cumplimento de la directriz expuesta, además de un conjunto de objetivos generales planteados en acuerdo con la propuesta del programa del Centro:

– Contribución para la formación permanente de profesores de la red pública de enseñanza por

6 O todavía hace parte de nuestro sistema cultural actual. En Brasil, por ejemplo, el Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN) ha registrado como bien cultural nacional el hacer del "queso mineiro". El queso sigue haciendo parte de la tradición gastronómica brasileña, producido y consumido en el cotidiano de la región sudeste, principalmente. Para saber más acerca del "modo artesanal de fazer queijo de minas nas regiões do Serro, da Serra da Canastra e do Salitre", consultar su ficha de registro en <http://www.iphan.gov.br/bcrE/pages/folBemCulturalRegistradoE.jsf>

7 El entendimiento de la relación entre el tiempo y la constitución del patrimonio desde el cual se ha embasado el proyecto es explicada por una creencia en la condición humana que transformar el pasar del tiempo en una continuidad: "Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e a se fazem seres histórico-sociais. / Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo que ficassem petrificados e nos quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica." (FREIRE, 2004: 92).

8 "Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada." FREIRE (2004: 83) apunta que la educación dialógica – es decir, embasada en el diálogo – no signfica la negación o ausencia de u programa de contenidos, pero una inversión de la organización educativa tradicional que se principia, jerárquicamente, por la información de contenidos pre-determinados.

medio de la extensión de los resultados de las prácticas universitarias a la sociedad;
– Contribución para la capacitación de los profesores de la red pública de enseñanza como agentes de valoración del patrimonio;
– Incentivo al involucramiento del patrimonio cultural local como tema de proyectos didácticos en las escuelas del barrio; e incentivo a la ampliación del uso de las teorías, dimensiones y prácticas del campo del patrimonio cultural en la construcción de los proyectos didácticos;
– Valoración del patrimonio universitario (tangible e intangible) junto a la comunidad.

Los objetivos específicos fijados como metas para el aprendizaje de los participantes del curso fueran:
– Reflexión sobre los posibles significados del patrimonio cultural relacionándolos a posibilidades didácticas en el contexto del programa de educación formal;
– Caracterización de las dimensiones del patrimonio cultural y reflexión sobre las políticas públicas de su valoración;
– Conceptuación de educación patrimonial y de sus potencialidades didácticas en el cotidiano escolar;
– Elaboración de proyectos de trabajo en educación patrimonial específicos para las actividades desarrolladas en el programa de la escuela a cual pertenecen.

De esta manera, el proyecto del curso de formación pretendía hacer con que los profesores se volvieran agentes de la preservación orientando trabajos en nivel local y promoviendo interacción entre programa escolar y cultura, valorándola en el cotidiano de aprendizaje del alumno. El curso fue fundamentado en una estructura que ha enfatizado la concepción ampliada de patrimonio y ha utilizado el medio ambiente de la ciudad (Pelejero, 2003) como soporte para el desarrollo de los contenidos que fueran agrupados en cuatro dimensiones conceptuales[9]: bienes tangibles; bienes intangibles; institucionalización patrimonial; constitución y representación patrimonial.

Marco conceptual y contenidos

La ampliación de la concepción de "patrimonio histórico y artístico" para "patrimonio cultural", que ha ultrapasado los límites de la dimensión tangible presente en la idea de herencia cultural está prevista en la Constitución Federal brasileña, del 1988: el artículo 216 usa la expresión "patrimonio cultural" sustituyendo la expresión patrimonio histórico y artístico" del documento constitucional del 1937. En consecuencia, en finales de los años 90, la preservación de las manifestaciones culturales en Brasil empieza a incorporar, más allá de monumentos de "piedra y cal", otros registros y expresiones culturales de las distintas etnias que constituyen la sociedad brasileña.

> "... os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico." (Constituição Federal Brasileira, art. 216).

Los resultados de la renovación conceptual y legislativa alcanzan los trabajos de preservación contribuyendo para la asimilación de nuevas dimensiones intangibles a las políticas oficiales de salvaguarda del patrimonio nacional. La educación cultural, asumida por su característica sistémica, incorpora la exploración de las potencialidades interdisciplinares del nuevo abordaje del campo del patrimonio en experiencias didácticas que se vuelven al programa de la enseñanza básica trayéndole a su universo la valoración de los aspectos intangibles, presentes en los saberes y haceres populares[10].

De esta manera, la labor de educación patrimonial fue presentada a los profesores participantes del curso como un sistema de valoración desde lo cual los diversos agentes (escuelas, museos, centros culturales, institutos gubernamentales, medios de comunicación etc.) poseen papel fundamental para el éxito del reconocimiento y salvaguarda de la cultura, tangible e intangible del país.

9 Seleccionadas entre los muchos abordajes existentes y posibles.

10 Según Furnari y Pelegrini (2006: 31): "A perspectiva reducionista inicial, que reconhecia o patrimônio apenas no âmbito histórico, circunscrito a recortes cronológicos arbitrários e permeados por episódios militares e personagens emblemáticos, acabou sendo, aos poucos, suplantada por uma visão muito mais abrangente. A definição de patrimônio passou a ser pautada pelos referenciais culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis".

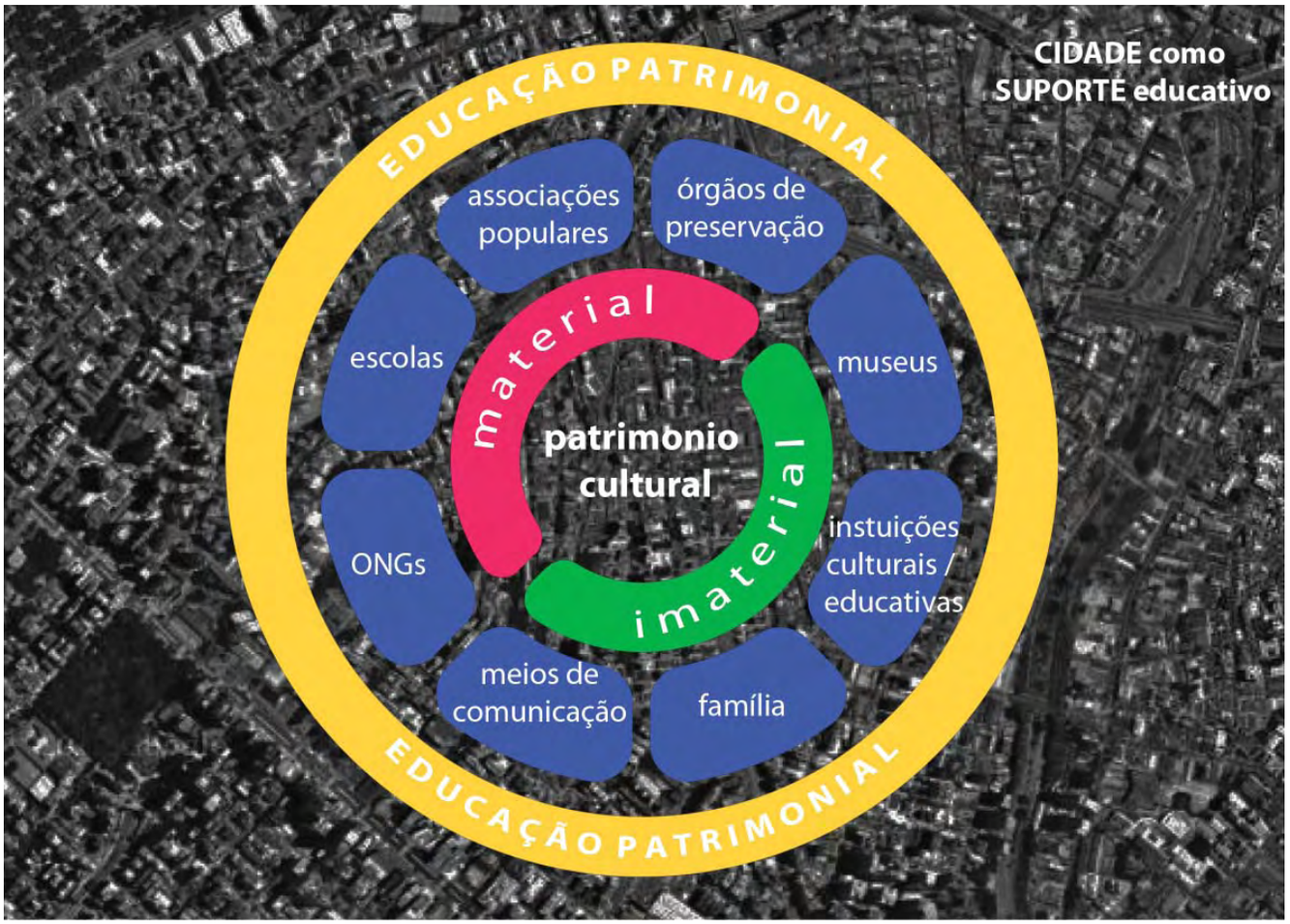


Figura 1. Educación Patrimonial como una labor colectiva e integrada de valoración.

La estrategia planteada ha asumido que los bienes patrimoniales no deberían ser interpretados exclusivamente por sus características peculiares, pero incluso por el contexto social en que se inserían. Para tal contexto la ciudad como ámbito educativo (PELEJERO, 2003) fue seleccionada como plan de mediatización y relativización para las lecturas sobre el patrimonio, siempre relacionándolo por sus características como objeto cultural a la vida social donde está ubicado.

> "A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo." (FREIRE, 2004: 84)

El abordaje de los conceptos fundamentales y de los contenidos seleccionados fueran agrupados en cuatro módulos, llamados "itinerarios didácticos", a partir de los cuales conceptos, metodologías y prácticas fueran reunidos en torno de una temática de trabajo que siempre enfatizaba la inserción del patrimonio en la ciudad. La intención fue organizar caminos desde los cuales se pudiera tejer la trama de sistemas que componen el patrimonio como un organismo (FREIRE, 2004: 95) relacionando cada una de las dimensiones a prácticas comunes en acuerdo con la directriz general planteada para el proyecto: entendimiento de la cultura del individuo, en nivel local y en el presente, como un círculo más pequeño de un conjunto de anillos concéntricos que llegan, en sus diámetros más grandes, a los cánones universales propios del campo del patrimonio cultural en nuestra época.

Los "itinerarios didácticos" propuestos fueron:

A.Ciudad | patrimonio | restauro.
Entendimiento de la dimensión tangible del patrimonio cultural desde análisis y reflexiones sobre las características tectónicas de edificios restaurados contrapuestos a edificios todavía no restaurados, proble-

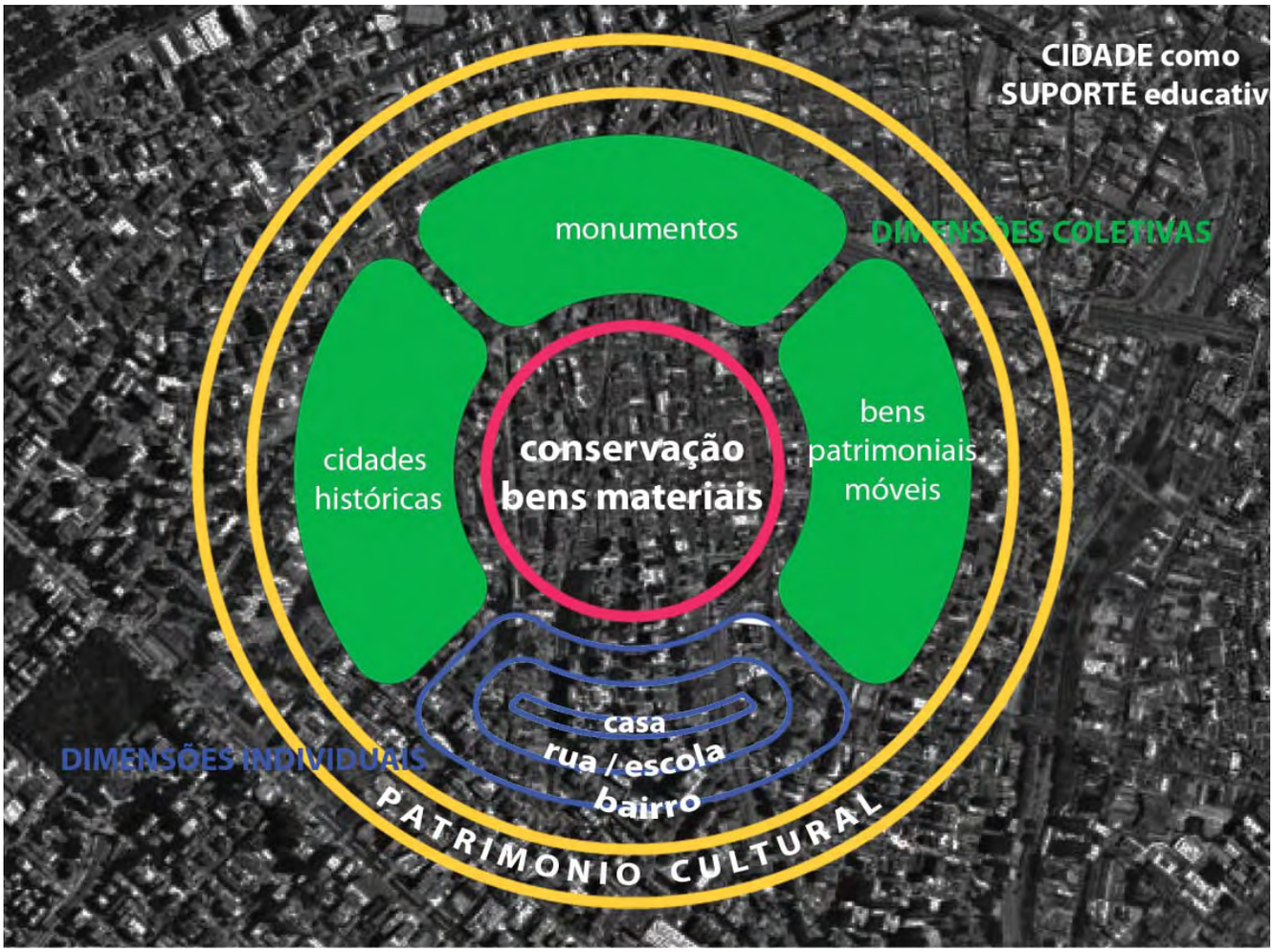


Figura 2. "Itinerario didáctico" ciudad|patrimonio|restauro.

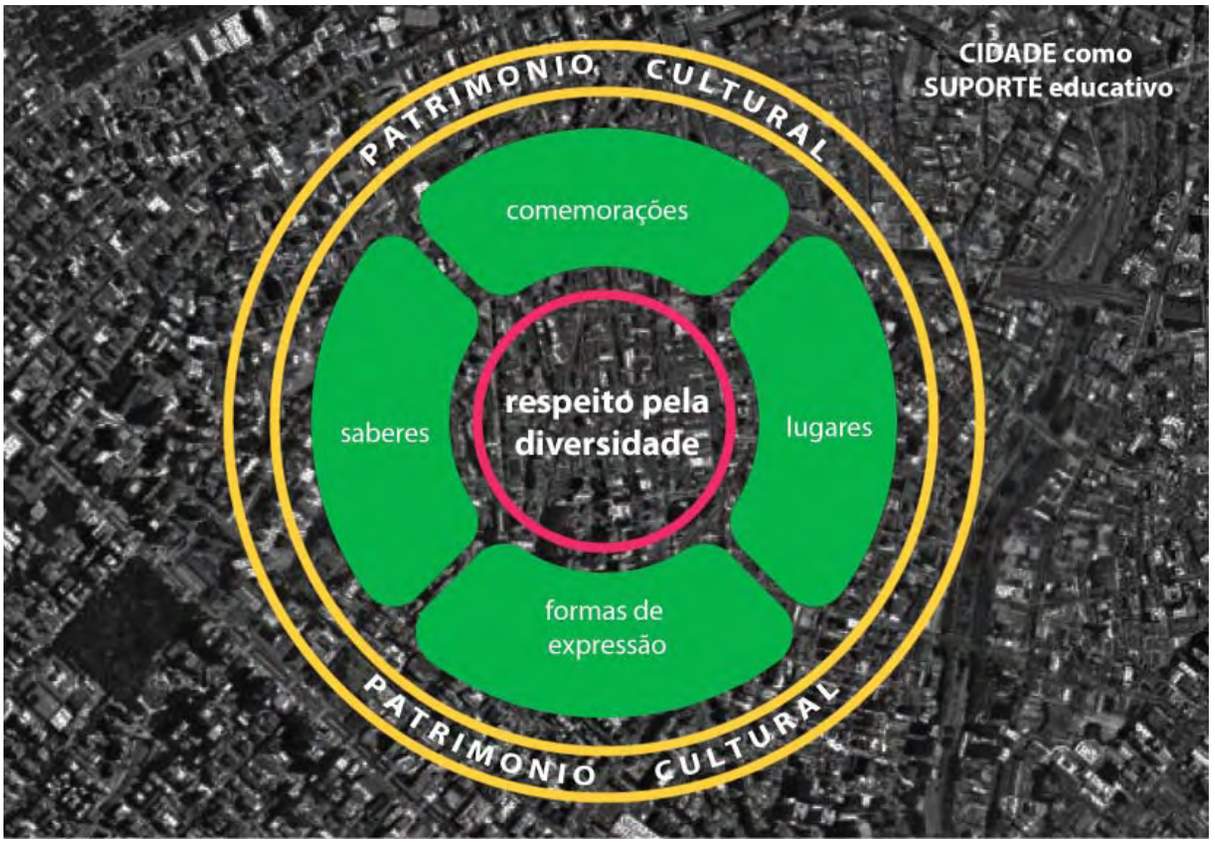
matizando las intervenciones y las remociones de la pátina histórica de las arquitecturas.

B. Ciudad | patrimonio | música.
Abordaje de la dimensión inmaterial del patrimonio a través de la expresión musical brasileña. Conceptuación de patrimonio intangible y de sus cuatro categorías de registro como bien nacional (formas de expresión, celebraciones, lugares y saberes).

C. Ciudad | patrimonio | museos.
Reflexión sobre la constitución de los discursos oficiales del Estado que seleccionan y atribuyen valor al patrimonio cultural. Exploración de las posibilidades didácticas de los museos como espacios educativos a partir de debate sobre el valor y la producción de los documentos históricos.

D. ciudad | patrimonio | memoria.
Reflexión sobre el registro y representación del patrimonio cultural como herencia y lugar de memoria. Identificación y observación de los distintos documentos de la herencia patrimonial (arquitecturas, objetos de arte y del cotidiano, cartas, fotografías, etc.). Decodificación de la ciudad como un objeto patrimonial vivo: observación directa de algunos momentos de su existencia a través de la percepción de los factos por medio de charlas informales con los habitantes, registro de expresiones y actitudes.

Esta organización de los contenidos ha resultado, no de una división temática, pero de la construcción de interfaces de trabajo con el patrimonio siendo cada uno de los "itinerarios didácticos" desarrollados como recorridos transversales por el sistema de relaciones presentes en el patrimonio cultural. El curso



Figuras 3 y 4. En la parte superior, "Itinerario didáctico" ciudad | patrimonio | música. En la parte inferior, lectura de un sistema: bienes como elementos de un organismo complejo.

defendió un abordaje que ha buscado inserir los elementos (bienes de interés cultural) en un organismo complejo (patrimonio cultural), tangible e intangible, constituido por distintas interferencias.

Metodología

En acuerdo con el planteamiento conceptual del proyecto, la vinculación ciudad/patrimonio –ciudad como contexto del patrimonio y como ámbito educativo– ha creado como metodología la división en dos partes de cada uno de los "itinerarios didácticos": aproximación conceptual y salida experimental.

En el primer momento, de aproximación conceptual, fueran trabajadas dos tipos de actividades: talleres temáticos y producción colectiva de material didáctico.

En momento posterior y finalizando el "itinerario didáctico", las salidas experimentales.

El momento de aproximación conceptual ha expuesto las líneas generales sobre la producción investigativa, científica y institucional, sobre la temática relativa al "itinerario didáctico" en cuestión. En el taller temático fueran leídos textos y los participantes invitados a traer para la mesa de debates experiencias personales de sus prácticas educativas que tuvieran interfaces con la problemática expuesta. La finalización de este primer momento, fue hecha con la idealización colectiva de instrumentos y materiales didácticos que facilitaran el proceso de aprendizaje.

Como expuesto en la directriz general, el curso fue planteado como una vivencia de los contenidos de manera que las especificidades aportadas por cada uno fueran activas en la construcción del espacio de formación ofrecido por el curso que ha concentrado sus atenciones y esfuerzos en crear un ambiente de trabajo en lo cual los profesores desarrollaran programas y materiales específicos para sus propias actividades. Es decir, la estrategia de trabajo elegida fue la de no formular previamente los programas y materiales para que los profesores los usaran en sus actividades, pero al revés, incentivarles a hacerlos cada uno el suyo.

En el proceso de producción colectiva de los materiales didácticos, ha sido organizado un conjunto de referencias sobre productos de diversos proyectos de educación patrimonial. La "mesa de referencias" con los materiales seleccionados fue discutida durante los encuentros con el objetivo de hacer lecturas sobre otras realidades de proyectos de trabajo percibiendo el contexto en el cual cada uno fue concebido e identificándolos por sus características esenciales. El objetivo de estas actividades fue la problematización del uso (o adaptación) generalizado de materiales sin que hubiera una identificación del cuadro cultural propio del colectivo de personas participantes de las actividades de educación patrimonial, alertando a los profesores sobre los riesgos de alejamiento y pasteurización de los valores patrimoniales crecientes en la importación de modelos insensibles a las particularidades culturales local.

En consecuencia, las propuestas individuales fueran proyectadas desde la intersección entre las informaciones obtenidas en el taller temático y las experiencias del contexto escolar que han sido traídas por los profesores participantes de manera que los productos finales fueran múltiples y específicos a cada una de las realidades.

Las salidas experimentales fueran planteadas como momentos de observación de como los contenidos presentados y debatidos en cada uno de los "itinerarios didácticos" podrían ser sostenidos en las dinámicas de la ciudad invitando a los participantes a experimentaren el patrimonio en el cotidiano de su realización además de lo observaren como tema de trabajo. Para cada uno de los módulos fue concebida una salida específica y adecuada a la temática del "itinerario didáctico"[11].

Con la finalidad de involucrar los participantes en investigaciones y en el cambio de materiales e informaciones, el proyecto ha utilizado una página web[12] como apoyo para las actividades extra-aula.

Resultados obtenidos

El cumplimiento de las metas fijadas como objetivos específicos fue casi satisfactorio. La participación de los profesores con reflexiones y contribuciones para las actividades en general fue demostrada con la cantidad de aportaciones y, sobre todo, con la realización de los proyectos didácticos individuales. Así que la reflexión sobre el patrimonio cultural y las posibilidades didácticas presentes en el contexto de la educación formal, la conceptuación de educación patrimonial y la elaboración de proyectos individuales fueran metas logradas.

11La salidas fueran: caminada por el centro histórico de la ciudad de São Paulo con parada en puntos seleccionados, como actividad final del primer "itinerario didáctico"; visita a la celebración a Ogun hecha para marcar el inicio de las actividades de la "escola de samba" Vai-Vai, finalizando los debates sobre patrimonio tangible del segundo "itineraio didáctico"; visita al Museo Paulista, en el tercero "itinerario didáctico" sobre institucionalización del patrimonio; visita a la ciudad histórica Santana de Parnaíba como finalización del cuarto "itinerario didáctico".

12 www.formacaoemeducacaopatrimonial.blog.com.

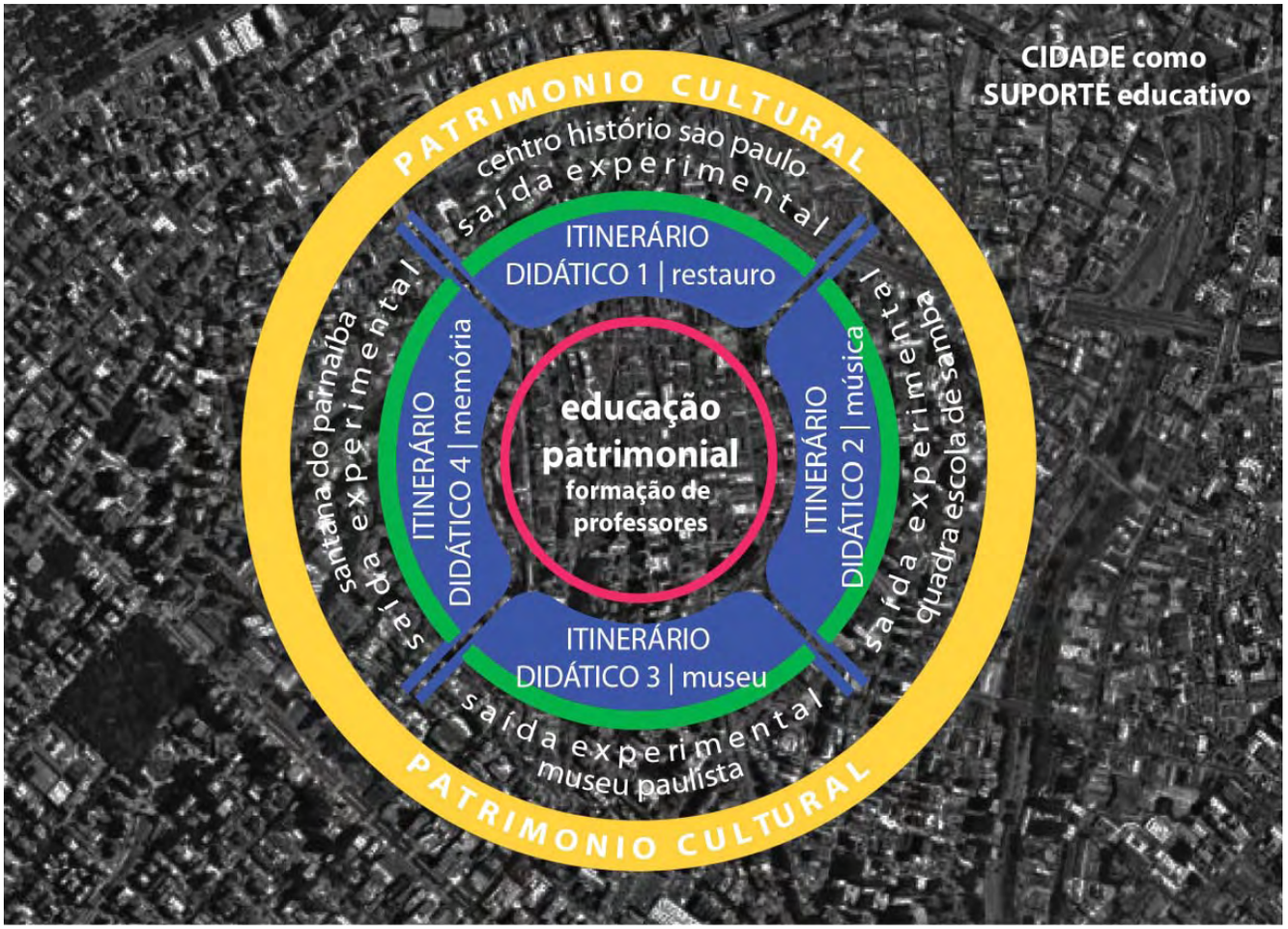


Figura 5. Estructura metodológica del curso.

Entre las hablas de finalización se destacaran las que identificaran el conjunto de encuentros como un proceso en lo cual estaban todos contribuyendo con sus proyectos específicos para un trabajo interdisciplinar, y que se percibían como futuros agentes de amplificación de esta labor en sus escuelas.

Sin embargo, la evaluación del proceso ha identificado como debilidad la pequeña profundización en los conocimientos específicos canonizados en el campo del patrimonio cultural. Aunque tenga sido posible percibir el avance de los participantes en el uso de las dimensiones calificativas del patrimonio, no fue posible que se detuvieran en lecturas y discusiones específicas. La principal razón que puede ser apuntada para esta debilidad del curso, entre otras, es la escasez de tiempo necesario para el abordaje profundizado de los contenidos utilizando la metodología dialógica y considerando el pequeño conocimiento previo de los participantes.

Referencias bibliográficas

Ascencio, M., y Pol, E. (2003): "Aprender en el museo" *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36: 62-77.

Azanha, José Mario Pires (2006). *A formação do professor e outros escritos*. SENAC, São Paulo.

Casco, Ana Carmem Amorim Jara (2006): "Sociedade e Educação Patrimonial. Patrimônio", *Revista Eletrônica do Iphan. Dossiê Educação Patrimonial*, 3 <http:// www.labjor.unicamp.br/patrimonio/secao.php?id=1&ds=20> [1-12-11].

Choay, F. (2001): *A alegoria do patrimônio*. UNESP, São Paulo.

Constituição Da República Federativa Do Brasil (1988).

CPC USP (2002): *Bens imóveis tombados ou em processo de tombamento da USP*. EDUSP, São Paulo.

Cury, Isabelle (org.) (1999): *Cartas patrimoniais*. IPHAN, Rio de Janeiro.

Freire, Paulo (2003): *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, São Paulo.

— (2005): *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra, São Paulo.

— 2004): *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, São Paulo.

— (2011): "Oitava Carta. Patrimonio cultural e educação", *Educação patrimonial: orientações ao professor*. IPHAN-PB, João Pessoa: 32-35.

Funari, P. P.; Pelegrini, S. (2006). *Patrimônio Histórico e Cultural*. Jorge Zahar, Rio de Janeiro.

HEREDUC (2002): *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*. Comenius Programme, Bruxelas.

Horta, M.de L.; Grunberg, E., y Monteiro, A. Q.(1999): *Guia Básico de Educação Patrimonial*. IPHAN, Brasília.

MEC (1997): *Parâmetros Currriculares Nacionais*. Ensino Fundamental. MEC/SEF: Brasília.

Menezes, Ulpiano Bezerra (1992): "A história, cativa da memória?", *Revista Instituto Estudos Brasileiros*, 34: 9-24.

Pelejero, Montserrat Morales (1984). *El niño y el medio ambiente: orientaciones y actividades para la primera infancia*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Série C1. Oikos Tau, Barcelona.

— (2003). La ciudad como ámbito educativo. Editorial Planeta, Barcelona.

Paoli, M. C.; Almeida, M. A.: "Memória, cidadania, cultura popular", *Revista do IPHAN*, 24: 185-193.

Thornberg, Josep Muntañola (1980): *Didáctica medioambiental: fundamentos y posibilidades*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Oikos Tau, Barcelona.

— (1984a): *El niño y la arquitectura: manual introductorio de la enseñanza de la arquitectura y del urbanismo en las escuelas*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Série B5. Oikos Tau, Barcelona.

— (198b): *El niño y el medio ambiente: orientaciones para los niños de 7 a 10 años de edad*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Série C2. Oikos Tau, Barcelona.

— (1984c): *Adolescencia y arquitectura: actividades didácticas sobre el medio ambiente para los 12-17 años de edad*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Série C4. Oikos Tau, Barcelona.

Thornberg, J. M., y Sáez, H. C (1981): *Actividades didácticas para los 8-12 años de edad*. Colección Didáctica del Medio Ambiente. Série C3. Oikos Tau, Barcelona.

Datos del proyecto

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: conteúdos, metodologia e práticas.
Centro de Preservação Cultural – Universidad de São Paulo [www.usp.br/cpc].
Proyecto y coordinación de las actividades: Arq. Samira Bueno Chahin, investigadora en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de São Paulo.
Apoyo general: Arq. Gabriel de Andrade Fernandes, técnico especialista en el Centro de Preservación Cultural de la Universidad de São Paulo.
Responsable institucional: Prof. Dr. José Tavares de Lira.
Número de participantes: 31 profesores de la enseñanza básica.
Duración: 36 horas, entre mayo y junio de 2012.

Un punto de encuentro entre los que trabajan con el patrimonio y los que proyectan y reflexionan sobre él: el Máster de Rehabilitación de la UAX

María Isabel Sardón de Taboada
Escuela Politécnica Superior. Universidad Alfonso X el Sabio
msarddet@uax.es

Resumen

Esta ponencia recoge el trabajo de 70 profesores y 130 alumnos del Programa de Máster Universitario en Rehabilitación, mantenimiento y recuperación de la Edificación de la UAX, que durante los 5 años de existencia ha podido experimentar una manera distinta de enfocar la formación en este campo, y que a través de él han ofrecido atractivos proyectos de rehabilitación, de muy variados temas, y desde los distintos enfoques profesionales, muchas veces cooperantes entre sí, a la par que un universo de investigaciones en temas puntuales un tanto olvidados. Todos ellos recogen mucho del panorama actual de esta actividad en nuestro país, y cuentan con la metodología y el sello común del Programa, enfrentando profesionalmente un quehacer tan actual e importante como el de la Rehabilitación de la Arquitectura con mirada hacia el futuro.

Palabras clave

Patrimonio, formación, conocimiento, intervención, preservación.

Abstract

This paper collects the work of 70 teachers and 130 students in the Master's Degree Program in Rehabilitation, maintenance and recovery of the UAX Building, which during the 5 years it has been able to experience a different way to approach training in this field, and through it have offered attractive rehabilitation projects, a wide variety of topics and from different professional approaches, often cooperating with each other, at the same time a universe of research on specific topics rather forgotten. They gather much of the current landscape of this activity in our country, and have the methodology and the common seal of the program, dealing professionally present a truly remarkable and important as the Rehabilitation of Architecture with a look toward the future.

Keywords

Heritage, training, knowledge, intervention, preservation.

Introduccion

Ante el auge y la actualidad de la actividad constructiva orientada hacia la recuperación de la edificación, tanto en el campo del Patrimonio, como en el de la Edificación existente, la Universidad Alfonso X el Sabio se planteó, hace 5 años, tratar de responder a la pregunta que da título a esta ponencia y que supone el eje central de un documento que analiza, decide y dirige toda intervención en dicha arquitectura; convirtiéndose con ello en el gran regulador de esa actividad profesional.

La respuesta llegó mediante la creación de un Programa de Postgrado a nivel de Máster, que sirviera

por un lado, para completar la formación profesional básica de los participantes en la creación del mencionado documento: arquitectos y arquitectos técnicos, y por otro que realmente facultara y entrenara a dichos profesionales en éste ámbito del quehacer arquitectónico que requería aprender a trabajar en un equipo multidisciplinar en el que los responsables del Proyecto deben de partir de los testimonios que, sobre el hecho arquitectónico, les otorguen otros profesionales que analizan y descubren los diferentes aspectos que formaron parte de la idea primigenia del edificio, ayudándoles así a entenderlo en tal profundidad, que luego puedan tomar decisiones que les lleven a su mejor recuperación y puesta en valor.

Como el Programa nació de esta pregunta, el final y la conclusión lógica del Máster debía de ser la redacción exquisita de un Proyecto de éstas características. Los Proyectos Finales de Máster presentados a lo largo de éstos 5 años, resumen la búsqueda de esas condiciones óptimas perseguidas en todo el Programa a través de las premisas metodológicas y conceptuales planteadas por los distintos profesores del Máster, alrededor de 70 profesionales consagrados en este campo, que durante estos 5 años brindaron su experiencia y punto de vista, compatibilizándola con la diversidad de aspectos y temas arquitectónicos que engloba este campo. Esto ha dado como resultado una riqueza y variedad en los temas propuestos, realmente representativa e interesante. A lo que se suma la singularidad y el sello propio de cada uno de sus autores: 130 jóvenes profesionales venidos de las diversas realidades constructivas y patrimoniales de toda España.

¿Habremos con ello contestado la pregunta?, lo que sabemos, es que hemos reflexionado muy a fondo sobre ella, buscando la mejor respuesta técnica y conceptual para este Patrimonio. Y que el resultado ha sido más que interesante (fig. 1)...

Figura 1. Clase teórica del MUR en Espacio “Di Vino”. Toro. Autora: I. Sardón

Objetivos

Desde un primer momento, el programa del Máster estuvo enfocado a trabajar con dos tipos de profesionales muy diferentes entre sí y que solían ser los que actuaban en los edificios: los primeros, profesionales con una formación de alto nivel académico pero escasa en cuanto a la gestión y a la realidad práctica de la obra, y los segundos, con una formación tan vinculada al ejercicio práctico que carecía de bases teóricas para sustentarla. Por lo que las obras de Rehabilitación se convertían muchas veces en “elefantes blancos” interminables y otras, en meras actuaciones de “reforma”, perdiéndose en el camino piezas y espacios originales que hubieran puesto en valor el edificio, mucho más allá de su mero cumplimiento funcional.

El programa se planteó entonces estos dos objetivos:

- Completar la formación de profesionales vinculados a este campo con una amplia base teórico-conceptual, histórica, normativa y científica que tomen decisiones sobre soluciones constructivas y de recuperación arquitectónica, con un conocimiento profundo sobre el objeto real en el que intervienen: el edificio con su tipología arquitectónica, su historia constructiva, sus técnicas y sistemas constructivos, su entorno urbano y sus circunstancias económicas y de uso; así como sobre lo que le pasa; es decir las patologías que sufre dicha edificación, elemento a elemento, localizando causas y alcance de los daños para aplicar las soluciones.
- Adquirir un conjunto de técnicas y metodologías, así como un acercamiento a los últimos materiales y adelantos existentes en el mercado para una aplicación idónea de soluciones constructivas a la realidad analizada del estado de la edificación, así como a su gestión y puesta en obra.

Se trataba finalmente de especializar al profesional y profesionalizar al especialista. Por lo que abrió su universo de trabajo a dos profesiones que representaban, en cierta medida, estas dos realidades: arquitectos y arquitectos técnicos, aceptando la participación de otras disciplinas vinculadas a las intervenciones de

edificios, como podían ser los ingenieros, arqueólogos, restauradores o historiadores (fig. 2).

Novedades del programa

Un mismo punto de partida para los trabajos de Patrimonio y Edificación

El programa del master no diferencia el enfoque del trabajo por el valor patrimonial que pueda tener el edificio a intervenir. Lo aborda como un mismo problema, y si lo diferencia de la obra nueva, en nuestro caso se trata de "pintar sobre un lienzo ya trazado, con unas pautas y unas leyes que no fueron aportadas por nosotros, que hay que descubrir para recuperar lo valioso y adaptarlo al futuro". Toda edificación existente merece una reflexión previa, incluso la arquitectura popular y la vernácula, esa reflexión es la que nos lleva a su puesta en valor. Toda pieza, por más pequeña e insignificante que sea es parte fundamental de la recuperación de un conjunto histórico pues califica y define al mismo. Por lo tanto, no hay gran arquitectura o pequeña arquitectura, a la hora de intervenirla, lo que hay es "buena" o "mala" arquitectura, en la tipología que sea. Y por lo tanto nos podemos encontrar con tipologías grandilocuentes que no nos aporten nada histórica y técnicamente o nos podemos encontrar con "pequeñas" arquitecturas que sean una joya como testimonio histórico y arquitectónico de su época.

Vinculación estrecha con el quehacer profesional real de los alumnos

El master propone constantemente, a través de su metodología, una reflexión y un acercamiento en cada uno de los temas de sus asignaturas, a la realidad profesional que enfrenta cada alumno. Por lo que los temas de análisis son siempre abiertos y sugeridos, aceptando en gran medida sugerencias de temas, que por una razón u otra pudieran estar más cerca del conocimiento de los alumnos. Se trata entonces, de terminar de formar a los alumnos de cara a la experiencia previa que puedan aportar y de cara a las exigencias que su ejercicio profesional pueda estar solicitándoles. Por ello, en algunos de los temas de investigación se aceptan casos de encargos profesionales reales. El Máster aporta su metodología, su consulta o corrección, pero no hace

Figura2. Visita a la Empresa de Restauración de Madera REARASA. Zamora. Autora: I. Sardón

que partan de cero. La idea es que el año que estén vinculados al programa no detengan o paralicen sus actividades profesionales relacionadas con el tema central del Máster, sino todo lo contrario, que lo potencien y lo depuren.

Fomento de la multidisciplinareidad y de la colaboración profesional

El programa sugiere, y brinda facilidades para la formación de grupos de trabajo multidisciplinar, fomentando con ello la creación de vínculos profesionales entre los alumnos, para que mantengan una estrecha cooperación. Además promueve la formación de una red profesional en el contacto con los especialistas y profesores, tratando de extender ese contacto más allá del programa. Por otro lado el universo de alumnos con los que ha contado, abarca todo el territorio nacional, por lo que la red es nacional y, en algunos casos, internacional.

Compartir el conocimiento

El universo de alumnos con los que ha contado el Máster, abarca todo el territorio nacional y en algunos casos, incluso, se han traspasado fronteras. Por ello, al fomentar compartir los conocimientos de las investigaciones individuales realizadas por los alumnos, se permite que los resultados de las mismas se amplíen a dimensiones mayores, abarcando problemáticas más extensas y variadas. Esta innovación ha tenido

Figura 3: Visita de Obra a la Restauración de las Fachadas de la Colegiata de Toro. Autora: I. Sardón

dos resultados muy positivos: primero el ampliar los horizontes de conocimientos específicos de nuestros alumnos y segundo elevar el nivel de la investigación de los mismos, ya que al conocer que se trataría de trabajos que finalmente se harían públicos el nivel de exigencia es mayor (fig. 3)

Estructura del programa

Teniendo en cuenta los objetivos y las novedades propuestas por el Máster, se estructuró un Programa que recogiera 3 grandes campos o aspectos de esta labor profesional:

- La primera, dirigida hacia la formación teórica y metodológica que tiene que ver con la primera fase de acercamiento a una arquitectura ya existente: todo lo que tuviera que ver con la realidad presente del edificio: lo cuál nos lleva a tratar temas de localización geográfica y socio-económica, entorno, normativa urbanística y de protección, tipología e historia constructiva del edificio, entendimiento del sistema constructivo original y los oficios presentes, patologías y estado de deterioro, etc. En consecuencia, todo aquello que permitiera establecer un Diagnóstico, lo más acertado posible, sobre el aprendizaje global del edificio y su estado actual. Para que la futura intervención tuviera el fundamento adecuado.
- La segunda, se dirige directamente a lograr establecer una metodología o una forma de trabajo para esa intervención, tanto en la fase de Proyecto, como en la de Ejecución de Obra. Por lo que abarca temas que van desde el planteamiento del proyecto, partes, metodología, desarrollo de soluciones constructivas, utilización de materiales específicos, presupuesto y puesta en obra.
- Para terminar en una tercera, que lo que busca es lograr tener contacto y contar con la información adecuada para localizar los distintos campos de especialización o entornos de trabajo profesional que se generan alrededor de éste campo, brindando con ello la posibilidad de establecer una red profesional relacionada con la Intervención en la Arquitectura.

Todas las asignaturas en el Programa dan el contenido a estos tres campos.

Metodología

Clases presenciales

Que permiten al alumno el contacto directo con expertos de reconocida trayectoria y experiencia en cada tema, quienes alternan sus sesiones teóricas con análisis de casos reales de su bagaje profesional.

Trabajos prácticos

Tienen por objeto la profundización de los conocimientos expresados en cada asignatura, por los ponentes, mediante el desarrollo de Trabajos Monográficos de investigación sobre determinados temas propuestos en cada asignatura y realizados de forma individual por el alumno. El tema elegido deberá tener estrecha relación con la realidad profesional y/o personal del alumno, es decir deberá tratar temas reales de problemas enfrentados profesionalmente o temas vinculados a su lugar de origen o del lugar donde ejerce profesionalmente. Para ello cuentan con un guión del mismo, al comenzar cada una de las asignaturas, para que la base del análisis sea la misma para todos los alumnos, y una vez terminados los mismos, la información de los temas tratados por todos pueda ser compartida.

Clases de demostración

Dadas por especialistas en oficios tradicionales que cada vez se van perdiendo más, en el ámbito de la construcción. Lo que permite a los alumnos un ade-

cuado acercamiento a la ejecución y puesta en obra de dichas actividades.

Prácticas de Laboratorio

Que permiten a los alumnos una visión más directa de los distintos ensayos que se pueden realizar en el ámbito del diagnóstico de patologías en edificios y de que manera estos ensayos químicos y físicos nos ayudan a determinar claramente un diagnóstico final en el estado actual del edificio.

Visitas de Obra

Visitas a obras abiertas con los técnicos responsables de las mismas, para apreciar en vivo y en directo la labor de intervención sobre el edificio y los criterios tomados por la Dirección.

Prácticas en Empresa

Para finalizar el programa formativo, los alumnos realizan una incursión en una empresa especializada en rehabilitación o restauración de edificios, permitiéndoles con ello ver por dentro el funcionamiento de la misma y los posibles puestos que un profesional con su formación puede alcanzar.

Red de contacto professional

En el último modulo, el Máster dedica aun tiempo a conferencias de profesionales y empresarios de distintos campos y tipos de empresas, así como instituciones estatales relacionadas con el campo de la rehabilitación y restauración de edificios, con el ánimo de que muestren a los alumnos su "experiencia vital" para llegar a los puestos que ocupan. No hay contenidos teóricos, no hay parte formativa, lo que tenemos es el "qué hacer, o cómo hacer" para llegar a esos campos.

Módulo de Optatividad

También se ofrece dentro del Máster dos módulos optativos dirigidos uno a la Sostenibilidad y Gestión de Residuos de una obra de esta categoría, requerimientos actuales para cualquier proyecto, y a la Valoración económica del Patrimonio arquitectónico que se interviene, también de vital actualidad (fig. 4).

Figura 4: Clase de demostración de Revocos a la Cal por Oriol García. Madrid Autora: I. Sardón.

Trabajos prácticos

Trabajos de Investigación de las Asignaturas

Los trabajos de investigación completan la formación teórica y práctica de los estudiantes, en la visión de que el conocimiento adquirido mediante recursos propios, es un conocimiento de gran valor y con la visión de integrar en su formación la experiencia profesional previa o la familiarización que pudieran tener con algún tema a analizar por residencia.

Durante el desarrollo de las asignaturas, los estudiantes trabajaron en los siguientes temas:

– TP1. Asignatura: Conceptos, normativa y gestión urbanística: Tema de trabajo: "Análisis del Plan Especial del Casco Histórico de distintas ciudades españolas". En actualidad se han revisado cerca de 50 Planes Especiales, comenzando por las ciudades de residencia de los alumnos, como entorno natural de trabajo, y siguiendo con ciudades capitales como Madrid o Barcelona, ciudades intermedias como Sevilla, Valencia o Bilbao y ciudades con "encanto" como Jeréz de la Frontera o Toro.

– TP2. Asignatura: Sistemas constructivos y oficios tradicionales: Tema de trabajo: "Monográfico sobre un Sistema constructivo u Oficio tradicional". Los temas analizados en este campo han sido muy variados, desde los Sistemas con Tierra de

España, Entramados Españoles, Bóvedas y Cúpulas españolas, Sistemas de Forjados de Madera, etc. hasta los Esgrafiados Segovianos, Revocos Madrileños, Azulejos de Cuerda Sevillanos, etc.

– TP3. Asignatura: Análisis de Patologías Constructivas: Tema de trabajo: "Investigación y clasificación de una Patología constructiva". Los temas presentados se han relacionado con los temas investigados en el TP2, así ante un trabajo sobre Muros de Entramados de madera, se ha estudiado la patología que se puede observar en los mismos, o ante el trabajo de Bóvedas, las patologías que las mismas presentan. Presentando también Monográficos sobre Patologías de la Piedra, Humedades, Ataques Químicos, etc.
– TP4. Asignatura: Inspección Técnica de Edificios: Tema de trabajo: "Realización de una ITE" En este caso el trabajo a desarrollar es directamente la realización de una Inspección Técnica real a un Edificio.
– TP5. Asignatura: Proyecto de Rehabilitación: Metodología y Gestión: Tema de trabajo: "Estado Actual del Edificio elegido para el PFM". Otro trabajo de aplicación práctica, constituye los Estudios Previos del Edificio elegido para ser Rehabilitado o Restaurado mediante el Proyecto Final del Máster.
– TP6. Asignatura: Soluciones Constructivas para Dirección de Obra: Tema de trabajo: "Diseño de una Solución Constructiva para una Patología específica". Este trabajo se vuelve a vincular con los temas del TP2 y el TP3, pudiendo continuar con la línea de investigación en un sistema constructivo, con su patología y finalmente el diseño de su solución constructiva.
– TP7. Asignatura: Materiales para Rehabilitación: Tema de trabajo: "Búsqueda de nuevos materiales para la Solución Constructiva diseñada". Se enlaza nuevamente con el tema del TP6 y los anteriores, constituyendo la guinda del análisis del sistema constructivo elegido en un principio.

En el resto de Asignaturas pendientes: Campos Profesionales y Especialización y las dos Optativas, se realizan ejercicios vinculados al tema de la asignatura y que sirvan para apoyar la idea concreta del posible campo de especialización del alumno, así como de su tema de PFM, así por ejemplo en Campos Profesionales se hace un Plan Estratégico para una posible empresa de Rehabilitación, en Sostenibilidad, se hace el Plan de Residuos para el PFM y en Valoraciones se tasa el Edificio del PFM.

La variedad de estos trabajos, constituye la riqueza del Máster y el resultado obtenido en estos cinco años ha sido estupendo.

Participantes del programa

Alumnos

Podemos observar en la siguiente relación la diversidad del origen de cada uno de los participantes en el programa, lo que permite esa diversidad de criterios y resultados en los trabajos y Proyectos Finales presentados:

– Curso 07/08: 20 alumnos. Perfil: 7 ARQ. 9 AQT. 1 ITI.
Procedencia: 4 Madrid, 3 Granada, 2 Huesca,1 Jaén, Sevilla, Segovia, Ciudad Real, Vigo, Lugo, Zamora, Tenerife, Zaragoza, Vitoria.
– Curso 08/09: 29 alumnos. Perfil: 5 ARQ. 24 AQT. Procedencia: 6 Madrid, 3 Salamanca, 3 Valencia, 3 Coruña 2 Zarazoza, 2 Sevilla, 2 Granada, 1 Bilbao, San Sebastián, Sevilla, Segovia, Toledo, Las Palmas de Gran Canaria, Palma de Mallorca, Vitoria.
– Curso 09/10: 41 alumnos. Perfil: 8 ARQ. 33 AQT. Procedencia: 18 Madrid, 2 Alcalá de Henares, 3 Sevilla, 2 Valencia, 1 Coruña, 3 Zarazoza, 2 Alicante, 2 Granada, 1 Burgos, 1 San Sebastián, 4 Las Palmas de Gran Canaria, 1 Valladolid, 1 Portugal.
– Curso 10/11: 28 alumnos. Perfil: 10 ARQ. 18 AQT.
Procedencia: 8 Madrid, 2 Alicante, 3 Málaga, 1 Bilbao, 2 Valencia, 3 Sevilla, 2 Granada, 4 Las Palmas de Gran Canaria, 3 Salamanca.
– Curso 11/12: 12 alumnos. Perfil: 4 ARQ. 8 AQT. Procedencia: 4 Madrid, 1 Alcalá de Henares, 1 Toledo, 1 Bilbao, 1 Valencia, 1 Sevilla, 1 Burgos, 1 Las Palmas de Gran Canaria, 1 Salamanca.

Profesores

El cuerpo docente está formado alrededor de unos 70 profesionales entre arquitectos, químicos, ingenieros de minas, aparejadores, carpinteros, estucadores, empresarios, consultores, promotores, investigadores e historiadores. Todos ellos miembros destacados de la red profesional que trabaja con el Patrimonio y la Edificación. Cuenta, a su vez, con un conjunto de presti-

giosos catedráticos, doctores y profesores universitarios que completan el aspecto académico y brindan las metodologías para las posibles investigaciones. Tomado en cuenta, finalmente, las relaciones con la Administración, que se ven representadas por importantes funcionarios de diversas instituciones públicas relacionadas con este campo de trabajo y que completan el contexto profesional que hay que conocer.

Asesores

El Programa del Máster contó, desde el principio, con la asesoría de profesionales relacionados con asociaciones ligadas al trabajo con el Patrimonio: la Asociación Española de Gestores del Patrimonio Cultural (AEGPC) y la Asociación de Empresas de Restauración del Patrimonio de España (ARESPA). Cuyo conocimiento de ésta realidad y patrocinio han permitido este acercamiento vital a la realidad empresarial y económica del trabajo en Patrimonio y Rehabilitación (fig. 5).

Figura 5. Visita de Obra a la Rehabilitación de la Plaza de Toros de Toro. Autora: I. Sardón

Proyecto final de máster

Finalmente, y tratando de contestar la pregunta planteada al inicio, se concreta la formación recibida en el Máster, presentando y defendiendo un Proyecto Final de Máster, que consiste en desarrollar un Proyecto de Rehabilitación completo, sobre un tema elegido por cada alumno y aprobado por la Dirección del Máster. El desarrollo de dicho Proyecto es tutorizado por profesores y debe de tener la documentación real que se tendría que presentar para cualquier encargo profesional de esta magnitud. Se exige la realización de Estudios Previos y de una toma de decisiones consensuada con la dirección del Máster, para finalmente desarrollar el Proyecto de Ejecución de manera individual y libre, terminando con una defensa del Proyecto presentado, como si de un Concurso o una Licitación se tratara.

Metodología del Proyecto

La metodología propuesta por el Máster ordena tanto la parte formal del Proyecto, como su contenido. Y fija como objetivo el desarrollo completo de este documento vital. Resaltando el trabajo en dos aspectos que muchas veces son escasos o están presentes como cumplimiento, pero alejados de la realidad de la Ejecución y la economía del Proyecto: Se trata de los Estudios Previos en los Proyectos de Rehabilitación de escala menor, y del tema de la Seguridad, Gestión de Residuos, y demás documentos dirigidos a la Gestión de esa Ejecución. En éste último caso, son los Proyectos de gran envergadura los que por encargarse la Ejecución a otros responsables de esta fase terminan desarrollando ellos el Proyecto en esta parte; reforzando la idea de que los Proyectos son un mero trámite y no el Documento Vital para acometer cualquier intervención de este tipo.

Por lo tanto, el esquema metodológico propuesto para la Fase de Elaboración del Proyecto es la siguiente:

Primera parte de estudios, diagnóstico y planificación

1. Información y toma de contacto
   Objetivos:
   - Marco Real: Entendimiento de las características y circunstancias del edificio.
   - Estudio de la Tipología: Encontrar bases y puntos de apoyo para la toma de decisiones de Proyecto.
   - -istoria del Edificio: Entender la evolución constructiva del mismo, así como la naturaleza de todas sus intervenciones.

2. Análisis patológico
   Objetivos:
   - Trabajo de campo
   - Observación directa del edificio
   - Personalización el edificio, entendimiento de sus condiciones

3. Diagnóstico
   Objetivos:
   – Entendimiento del problema específico
   – Evaluación del Estado Real

4. Propuestas de actuación
   • Descripción del Estado Actual del Edificio:
   • Exposición de lo que quiero hacer:
   Objetivos:
   – Magnitud del Problema
   – Planificación del Proyecto
   – Valoración de la Obra

Segunda parte de desarrollo del proyecto

– Descripción y explicación de lo que haré:
– Mediante las Memorias correspondientes
– Planos del Estado Reformado
– Documentos de la Puesta en Obra:
   • Mediciones y Presupuesto
   • Pliego de Condiciones
   • Planificación de Obra
   • Estudio de Seguridad (medidas)
   • Control de Calidad
   • Gestión de Residuos
   • Manual de Uso y Mantenimiento

Proyectos presentados

Los temas elegidos a lo largo de estos años han sido muy variados, lo que ha constituido una variedad sin precedentes de posibilidades y maneras de abordar el tema de la Rehabilitación de Edificios y la Restauración de Patrimonio. Entre los más singulares podemos mencionar:

1. "Plan Director de los Talleres y Depósitos Ferroviarios de Cajo (Santander). Proyecto de Rehabilitación de Edificio de la Rotonda".
   Autora: M. Blanco Puente. Aqt. Alumna del MUR
   Una propuesta de recuperación de una arquitectura industrial olvidada en un espacio urbano recuperable para la ciudad. Un exquisito trabajo de detalle en el edificio singular de la rotonda: el lugar del mantenimiento de las locomotoras (figs. 6 y 7).

2. "Rehabilitación de Secadero de Tabaco en la Vega de Granada".
   Autora: K. Medina Granados. Arq. Alumna del MUR.
   Un exquisito trabajo en el intento de recuperar una ruta que pusiera en valor los últimos edificios testimoniales de la actividad del secado del tabaco en la Vega de Granada. Un proyecto que resuelve un nuevo uso para estos edificios "coladera".

3. "Proyecto de Restauración y Recuperación de la Iglesia de Iznalloz (Granada)".
   Autor: J. Guzmán Fernández. Arq. Alumno del MUR.
   Un análisis completo sobre la arquitectura renacentista andaluza para hallar las bases que le permitieran realizar una propuesta personal y arriesgada para completar una iglesia que nunca fue completada por circunstancias históricas (figs 8 y 9).

4. "Proyecto de Rehabilitación de Edificio de Viviendas en Lisboa".
   Autor: G.F. Freire Capelo Tavares. Arq. Alumno del MUR.
   Magistral ejemplo de redacción de Proyecto para la recuperación de un edificio de estructura "pombalina", en una de las zonas históricas de Lisboa, y claro ejemplo de los puntos en común en la recuperación de los Centros Históricos europeos.

5. "Rehabilitación y puesta en valor de la Iglesia de San Luis (Granada)".
   Autora: M. Maldonado Montávez. Arq. Alumna del MUR.
   Un Proyecto que plantea no sólo la recuperación de una Iglesia, sino de todo un entorno cultural, con la propuesta global de su conjunto y la solución detallada de su torre (figs. 10 y 11).

6. "Plan Director y Proyecto de Rehabilitación de la Fachada de la Casa-Asilo San José en la Playa de las Canteras (Las Palmas de Gran Canaria)".
   Autora: I., Díaz Bolaños. Arq. Alumna del MUR
   La recuperación de una arquitectura maltratada por las constantes intervenciones de adaptación a su uso social, y un proyecto sensible y actual que recobra una arquitectura original escrita con letras mayúsculas (figs. 12 y 13).

7. "Restauración de Cubiertas y Fachada de Villa Urbana Regionalista en el Centro Histórico de Salamanca".
   Autora: M.J. Materos Pérez. Aqt. Alumna del MUR.

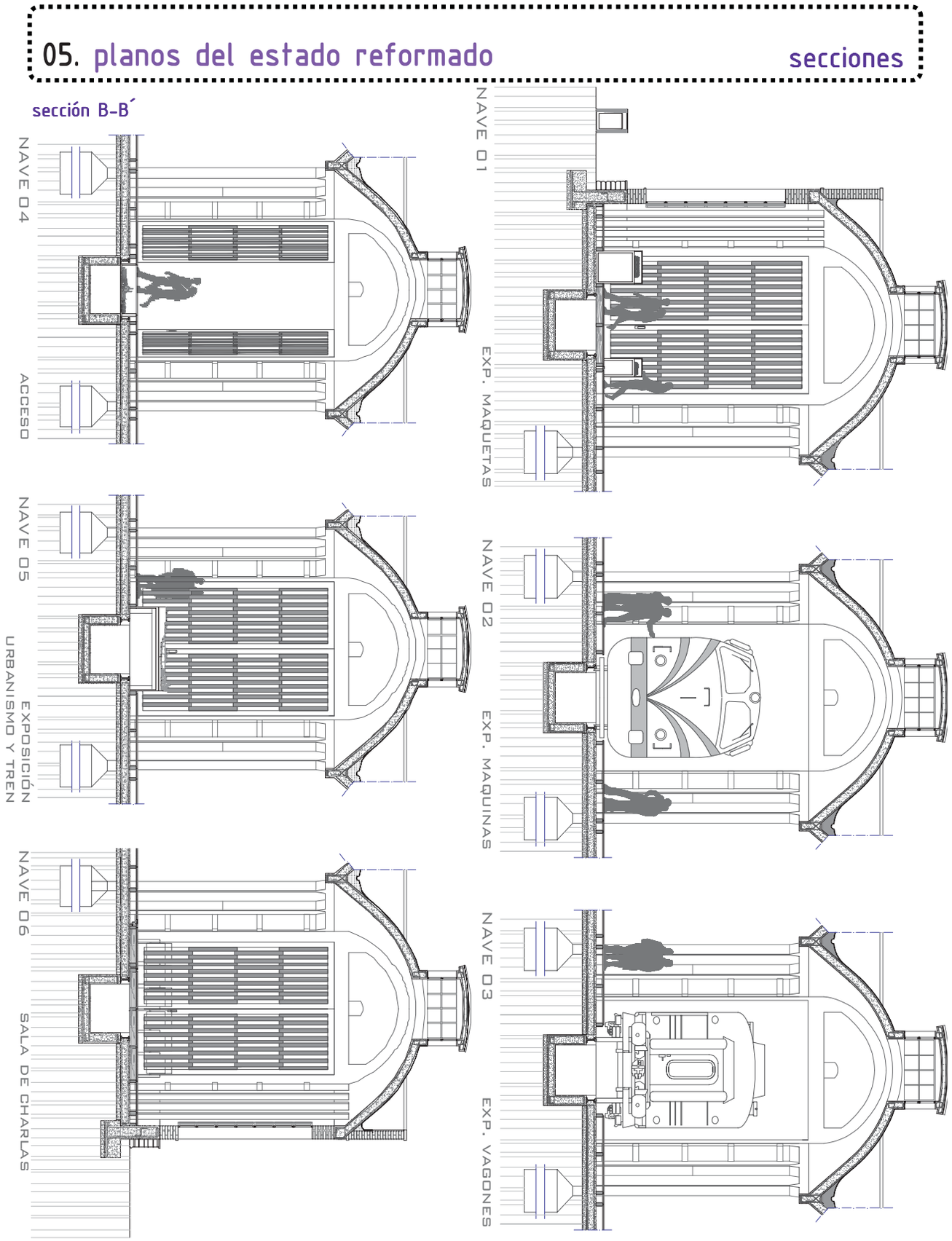


Figura 6. Propuesta de Actuación Rehabilitación de los Talleres y Depósitos Ferroviarios de Cajo (Santander). Autora: M. Blanco Puente. Alumna del MUR

06. plan director-propuesta de actuación

plano de ordenación

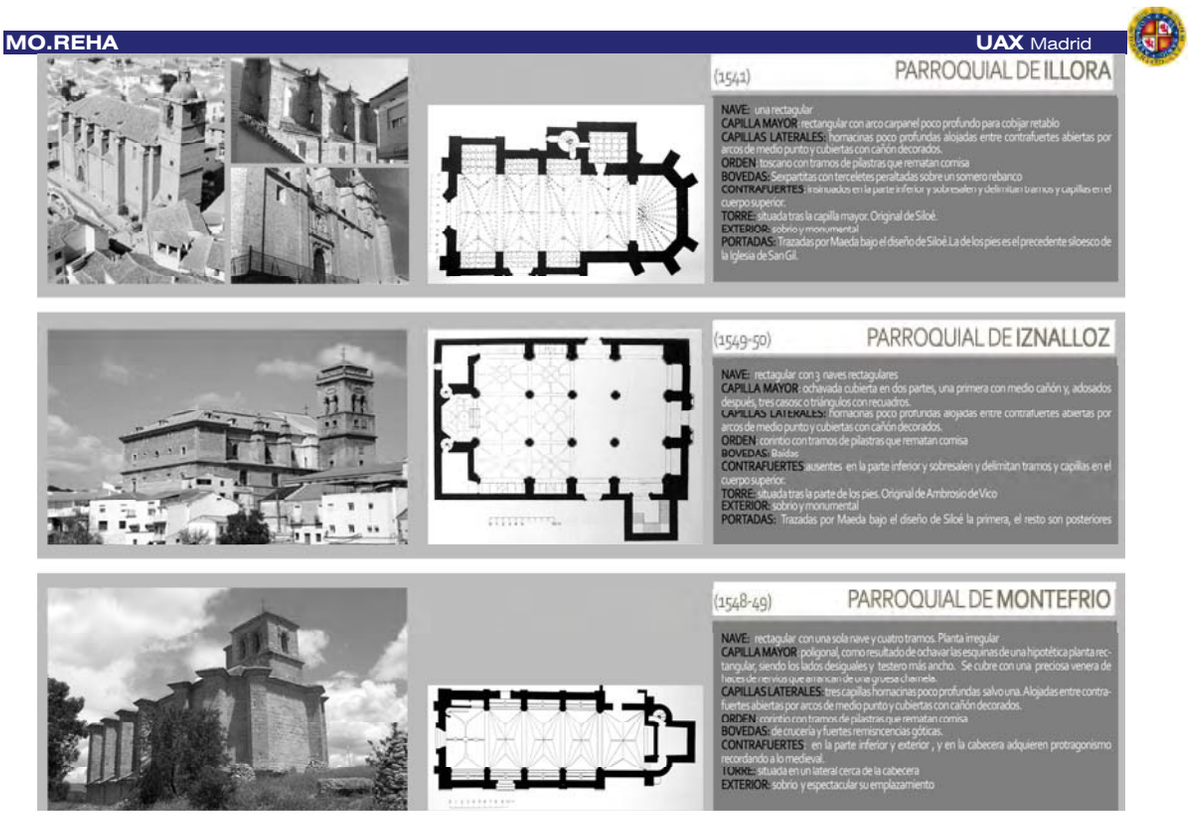
Figura 7. Estado Reformado Rehabilitación del Edificio de la Rotonda. Talleres y Depósitos Ferroviarios de Cajo (Santander). Autora: M. Blanco Puente. Alumna del MUR.

MASTER OFICIAL: REHABILITACIÓN, MANTENIMIENTO Y RECUPERACIÓN DE EDIFICIOS
U A X UNIVERSIDAD ALFONSO X EL SABIO. Instituto de Postgrado. MADRID

PROYECTO DE RESTAURACIÓN Y RECUPERACIÓN
IGLESIA PARROQUIAL DE NUESTRA SEÑORA DE LOS REMEDIOS
ESTUDIOS PREVIOS
IZNALLOZ (GRANADA)

GUZMÁN FERNÁNDEZ, José V. arquitecto

Mayo 2008 Curso 2007- 2008



Figuras 8 y 9. Estudios Previos (superior) y análisis de antecedentes (inferior). Proyecto de Restauración y Recuperación de la Iglesia de Iznalloz (Granada). Autor: J. Guzmán Fernández. Alumno del MUR.

Figura 10. Propuesta de Rehabilitación y puesta en valor de la Iglesia de San Luis (Granada). Autora: M. Maldonado Montávez. Alumna del MUR.

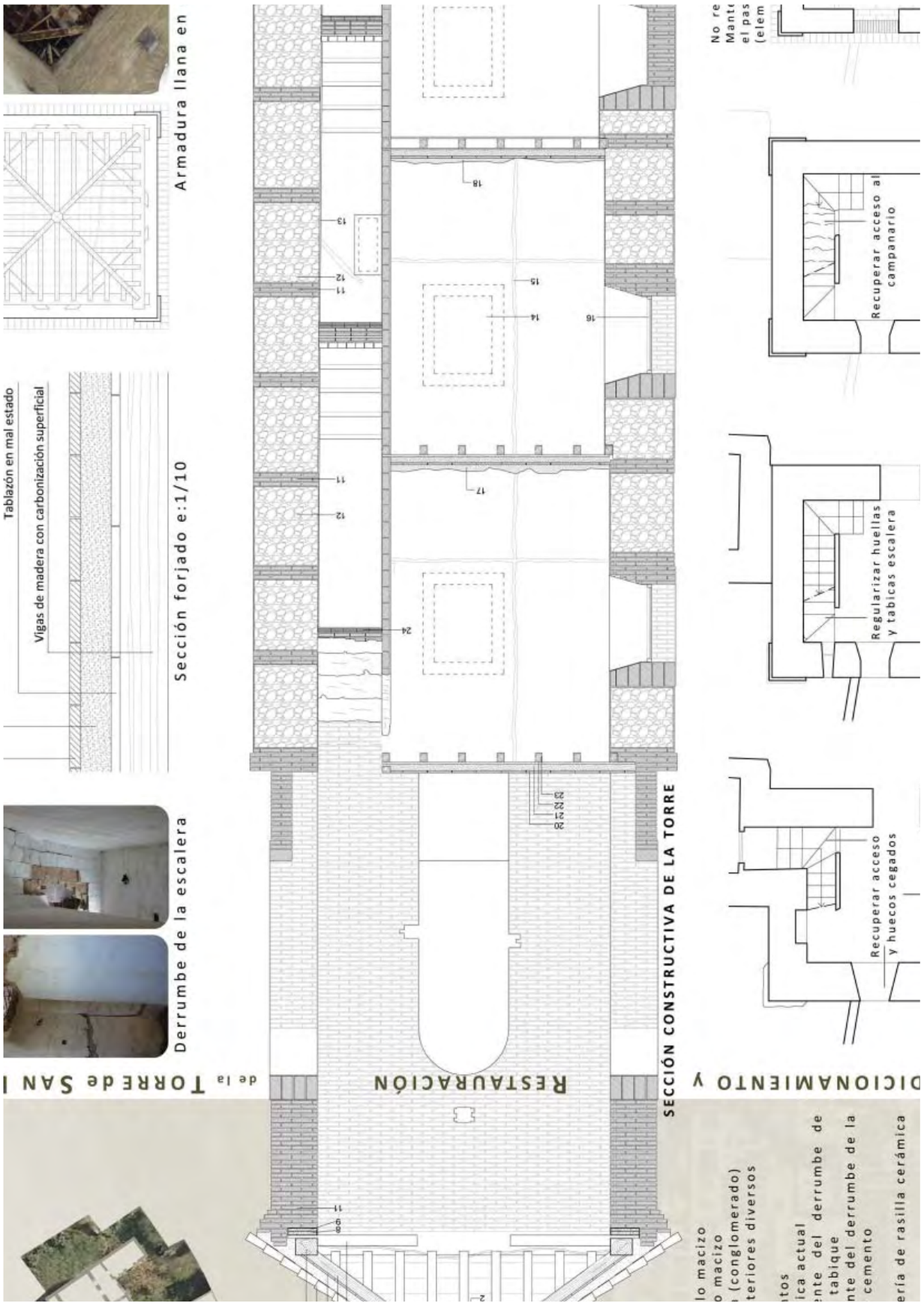


Figura 11. Detalle de Ejecución de Rehabilitación y puesta en valor de la Iglesia de San Luis (Granada). Autora: M. Maldonado Montávez. Alumna del MUR.

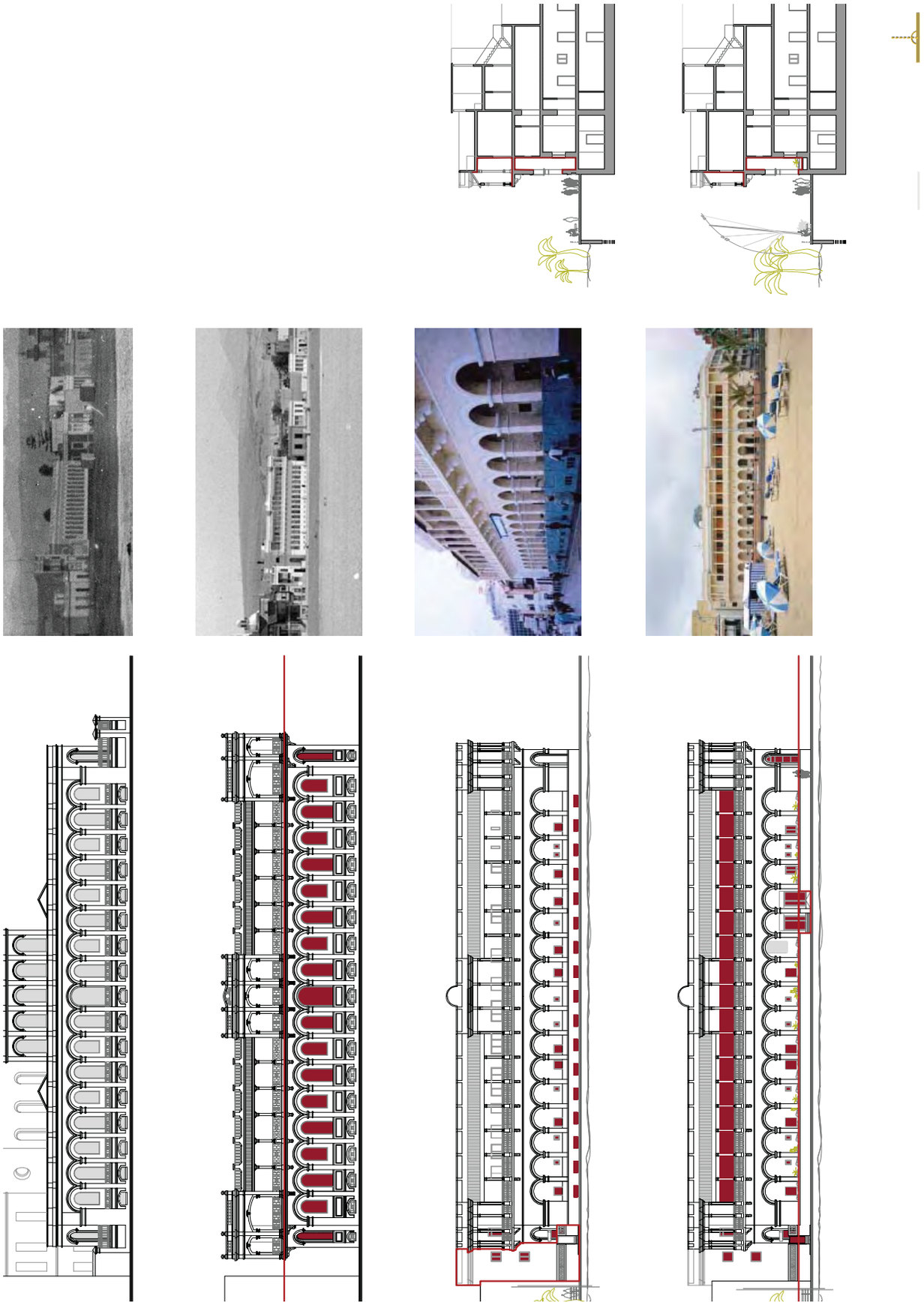


Figura 12. Antecedentes. Proyecto de Rehabilitación de Fachada de la Casa-Asilo San José. Playa de las Canteras (Las Palmas de G.C.Autora: I. Díaz Bolaños. Alumna del MUR

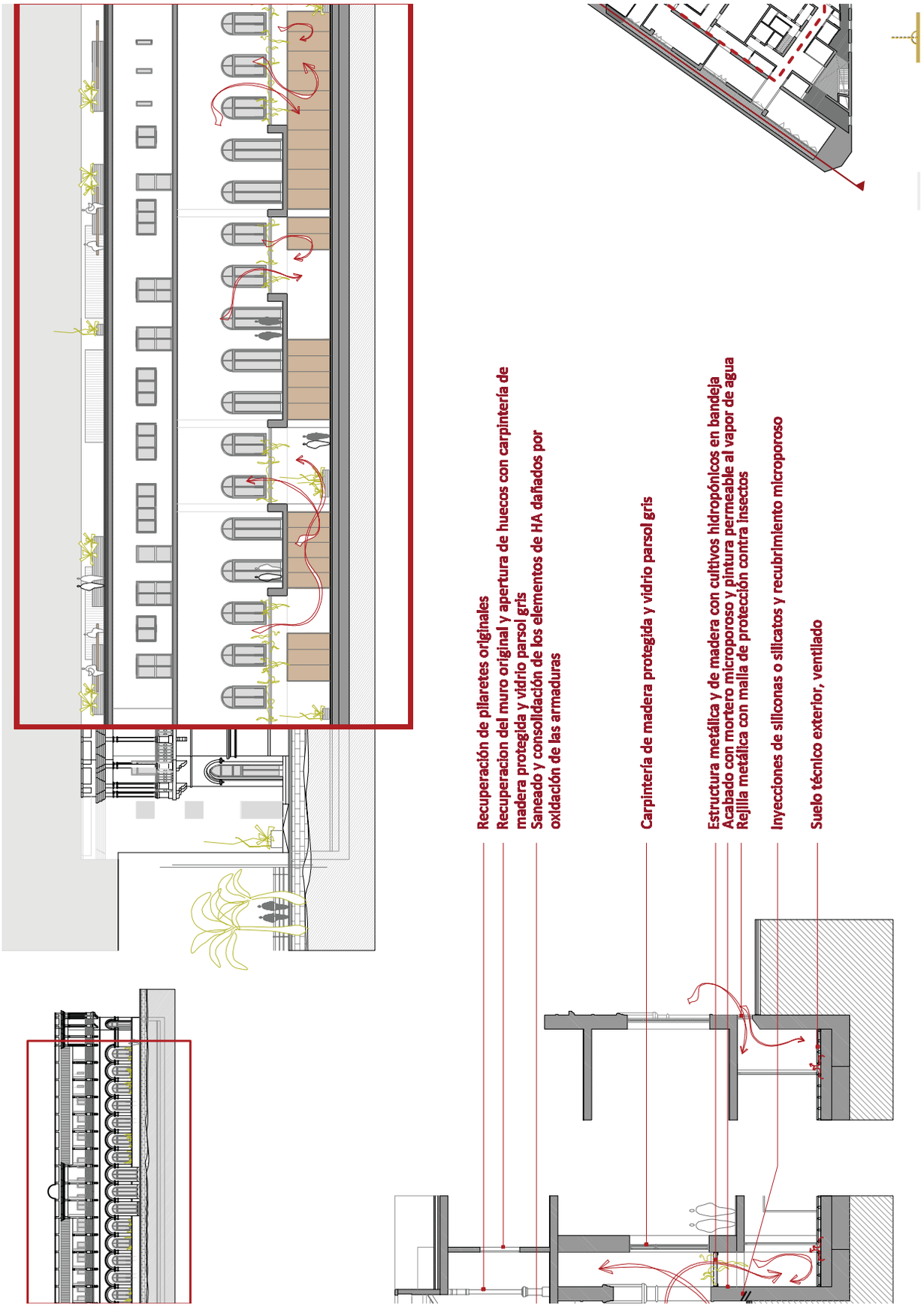
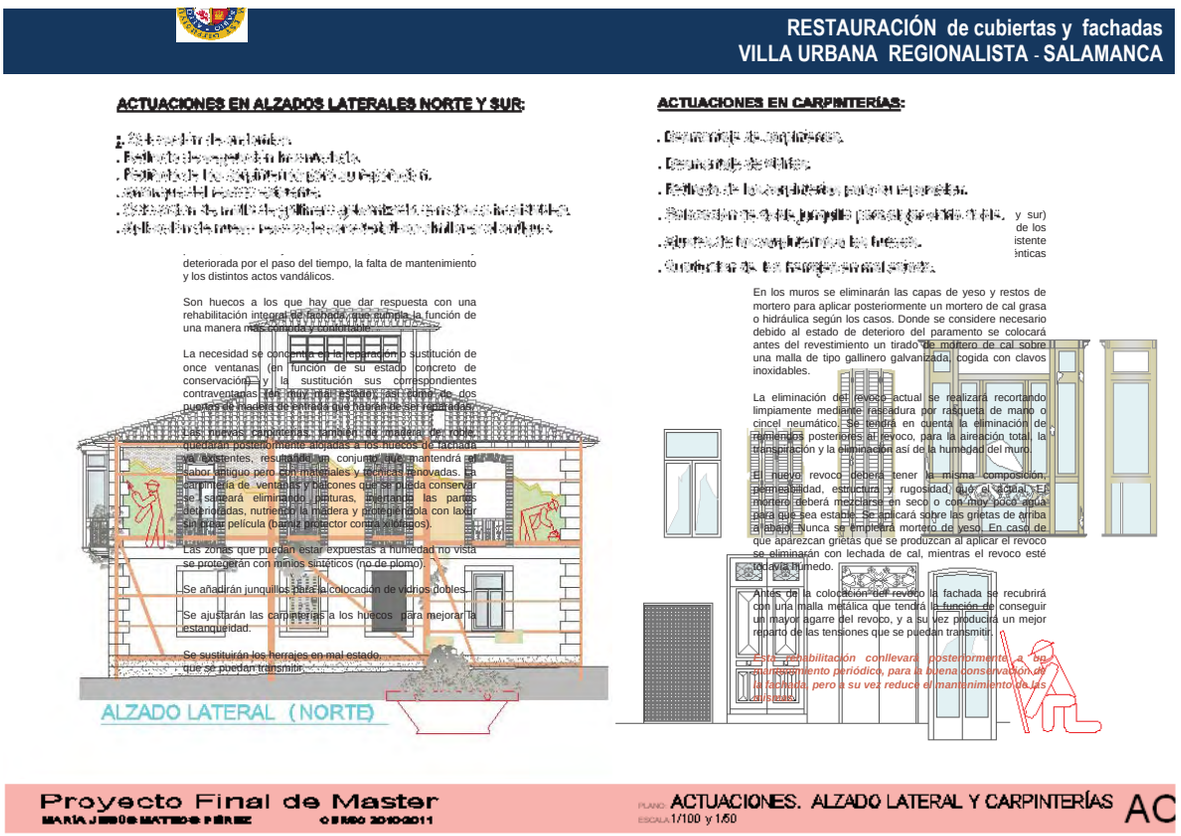


Figura 13. Detalle. Proyecto de Rehabilitación de Fachada de la Casa-Asilo San José. Playa de las Canteras (Las Palmas de G.C.Autora: I. Díaz Bolaños. Alumna del MUR.



Figuras 14 y 15. Restauración de Cubiertas y Fachada de Villa Urbana Regionalista. Centro Histórico de Salamanca: Patologías (superior) y actuaciones (inferior). Autora: M.J. Mateos Pérez. Alumna del MUR

Ejemplo de un Proyecto de Rehabilitación que no trata sólo los grandes temas, sino también de la puesta en valor de los oficios, cuando éstos fueron resueltos de forma magistral, como los que encontramos en esta casa regional olvidada en medio de una ciudad histórica (figs. 14 y 15)

Conclusiones

Creemos haber alcanzado un tipo de profesional más completo en el ámbito de la Intervención en el Patrimonio construido:

- Por un lado, se les ha propuesto acercarse a cualquier nivel de edificio, para que mediante su estudio puedan situar: su tipología arquitectónica, su historia constructiva, sus técnicas y sistemas constructivos tradicionales, su entorno urbano y sus circunstancias actuales.
- Se les ha dado una metodología para analizar y diagnosticar el estado actual y las patologías que sufre la edificación, elemento a elemento, causas a causa, daño a daño para que con la profunda comprensión del mismo, posteriormente, se busquen las soluciones adecuadas.
- Se les ha preparado para tomar decisiones efectivas y reales, basadas en una metodología y en una técnica que respalde su trabajo de proyecto y ejecución, así como un acercamiento a los últimos materiales y sistemas constructivos existentes en el mercado consiguiendo, con ello, la aplicación idónea de soluciones arquitectónicas para una edificación ya existente, proveniente de otra época y realidad.
- Se ha remarcado las metodologías de organización de su puesta en obra y de gestión y defensa económica de la misma.

Todo ello, bajo una misma pauta, en la que lo más importante debe de ser el correcto diagnóstico del estado del edificio, que nos permita una posterior intervención adecuada a su puesta en valor, recobrando la importancia de la redacción de un Proyecto, correcto, completo y definido hasta el detalle. Que abarque los temas de la puesta en obra y los temas económicos, tanto como los conceptuales. Sin diferenciar escala o categorías definidas por sus valores histórico-artísticos, sino bajo la premisa de entender al patrimonio arquitectónico con una visión final de conjunto, que independientemente de sus valores, requiere que aportemos soluciones técnicas y científicas para su recuperación. Entendiendo a la arquitectura como hecho cultural, que, sin desconocer sus tipologías y escalas, nos permite a todos, reconocernos en ella como sociedad.

Realidad aumentada y educación patrimonial

Remedios Moril Valle
Universidad Católica "San Vicente Mártir". Valencia

Javier Campos LLeó
Ediam Sistemas

Objetivos de la comunicación

Esta comunicación refleja la puesta en marcha de una iniciativa para introducir la utilización de la novedosa tecnología de la Realidad Aumentada (RA) en el campo de la educación patrimonial y de su didáctica específica.

En ella, se proponen el uso de dispositivos móviles para el aprendizaje de los contenidos patrimoniales, basándonos en el hecho de que cada vez se demanda más que el aprendizaje pueda llevarse a cabo en cualquier lugar y momento, ya sea de manera real o virtual. Las actitudes actuales de los estudiantes ante el conocimiento se han modificado y el tipo de percepción y de relaciones que establecen con los contenidos educativos son diferentes. Nos encontramos ante un tipo de alumnado, que se ha denominado "generación móvil" por su rápida integración en este tipo de tecnología.

Posible índice o estructura de la misma

La Realidad Aumentada como una tecnología con aplicación en la educación patrimonial. La denominada Realidad Aumentada es aquella tecnología que permite a las personas ver información virtual sobre un mundo real, una especie de realidad mixta que integra el espacio real y el virtual. Ésta permite trabajar imágenes, animaciones, objetos en 3D, videos y también textos. Este tipo de tecnología nos permite aumentar nuestro grado de información a través de la utilización de elementos multimedia.

Entre los recursos que se podrían utilizar estarían:

a) Los códigos QR: son un sistema de codificación en 2D que pueden vincular contenidos *on line* para ofrecer una mayor información. En educación patrimonial presentan la ventaja de agilizar el acceso a direcciones web o vídeos. Se trata de una manera de conectar fácilmente el patrimonio *off line* con ese otro patrimonio recogido *on line*.
b) Entornos 360: visitas virtuales mediante un dispositivo móvil. Los entornos 360 permiten al usuario disfrutar de una experiencia "inmersiva" en un entorno en el que físicamente no está. De esta manera, el alumno/profesor puede enriquecerse de dicha información visual, textual o auditiva tanto para el aprendizaje, como para la preparación y mejora de contenidos didácticos.
c) Guías didácticas de geolocalización. La realidad aumentada y los códigos QR son las tecnologías más apropiadas para este tipo de didáctica. Por ejemplo, podemos visualizar a través del dispositivo móvil, estructuras en 3D que estuvieron ahí hace 200 años o visualizar o escuchar contenidos web relacionados con una calle en la que estamos.
d) Sistemas de Audio: La adición del audio como soporte de ayuda a la accesibilidad de la información sobre el patrimonio a cualquier persona (audio guías, personas con discapacidad…), permite al usuario obtener información tanto de localización como del entorno que le rodea. Tecnologías como el GeoAudio ofrecen información, a través de las coordenadas del GPS, sobre elementos del patrimonio cultural.
e) Reconstrucciones de objetos patrimoniales en 3D. Podremos partir de información visual (fo-

tos, dibujos, etc.) para que el sistema genere contenidos 3D que es posible categorizar en bases de datos y de esa forma visualizar cómo eran los edificios antiguamente.

f) Traducciones a través de los dispositivos móviles. La accesibilidad a los contenidos podrá ser mejorada con los sistemas de traducción en tiempo real que en la actualidad se están diseñando y creando dentro de la Realidad Aumentada, de manera que los visitantes que quieran acceder a información sobre cualquier elemento patrimonial, podrán conocer en su propio idioma, dichas fuentes de información.

Experiencias prácticas

Se llevará a cabo una demostración de cómo se pueden utilizar las tecnologías señaladas como recurso didáctico en la educación patrimonial y una visión de cómo, aunando la tecnología de la RA y los conocimientos de la didáctica del patrimonio, se puede ofrecer a los docentes recursos motivadores e innovadores para la enseñanza de estos contenidos.

Conclusiones

- El aprendizaje sobre los contenidos patrimoniales actualmente no tiene fronteras ni horarios.
- Se demuestra la potencialidad del uso de la realidad aumentada en la educación en general, siendo uno de los entornos con mayores posibilidades didácticas, la educación patrimonial.
- Con estos recursos se genera una herencia cultural digital para las generaciones venideras, que permitirán en el futuro, nuevas formas de enseñar y de aprender.

En crisis permanente: cuando la accesibilidad del Patrimonio depende de otros condicionantes distintos a los exclusivamente económicos. Arte y discapacidad en el Museo de Bellas Artes de Granada.

Josefa Cano García
Facultad de Bellas Artes de Málaga
p.cano@uma.es

Gema Rocío Guerrero Higueras
Museo de Bellas Artes de Granada
gghigueras@yahoo.es

Resumen

La Red de Museos Públicos Andaluces no contempla programas específicos que atiendan a los sujetos con algún tipo de discapacidad, imposibilitando el disfrute de la experiencia estética y su participación social de un modo normalizado.

Nuestra entidad venía concertando visitas didácticas semanales durante el curso escolar desde el año 2006, con centros educativos y distintas etapas. Desde el Departamento de Difusión del Museo de Bellas Artes de Granada, se apuesta en el año 2010 hasta hoy por una serie de experiencias con Centros Ocupacionales de Granada y provincia.

Incluir en nuestra propuesta a sujetos con discapacidad funcional suponía un interesante reto profesional, a la vez de un requerimiento moral y perceptivo obviado. La presente propuesta de comunicación es el relato de las limitaciones y dudas que existieron al inicio, de las experiencias culturales realizadas y de las conclusiones extraídas por parte de todos los que participaron en ellas.

Palabras clave

Arte, Educación, Discapacidad.

Abstract

The Network of Public Andalusian Museums does not contemplate specific programs that attend to the subjects with any type of disability, disabling the enjoyment of the aesthetic experience and his social participation of a normalized way. Our entity was coming coordinating didactic weekly visits during the school course from the year 2006, with educational centers and different stages. From the Department of Diffusion of the Museum of Fine arts of Granada, he competes in the year 2010 up to today for a series of experiences with Occupational Centers of Granada and province. To include in our offer to subjects with functional disability supposed an interesting professional challenge, simultaneously of a moral and perceptive obviated requirement. The present offer of communication is the statement of the limitations and doubts that existed to the beginning, of the cultural realized experiences and of the conclusions extracted on the part of all those who took part in them.

Keywords

Art, Education, Disability.

> "Recuerde el lector aquel significativo diálogo entre el elefante y la hormiga acomplejada.
> – ¿Cuántos años tienes, elefante?, pregunta la hormiga.
> – Yo tres. ¿Y tú?
> – Yo también tengo tres, pero es que he estado malita." (Santos, 2006)

Nunca llega: la accesibilidad cultural es sólo teórica

¿ Cuándo llegara de facto la filosofía de la diversidad a las instituciones culturales?

¿Por qué no se plasma accesible el patrimonio? ¿Que impide que las exposiciones o los planteamientos museísticos contemplen ese requerimiento ético, ya advertido legislativamente?

La normativa es clara, existe, está presente: ¿Qué obstaculiza su ejecución?

Todo está en crisis: hablamos de dificultades económicas mundiales, recortes sociales, laborales…. Los valores democráticos en plena trasformación….pero ¿y antes? En tiempos menos aciagos… ¿Por qué se seguía obviando la accesibilidad, disfrazada de buenas intenciones políticas?

"El Arte es para todos", nos vienen contando desde hace tiempo. Bonita idea…

> "Pero ¿qué ocurre cuando las instituciones propugnan leyes sociales que hagan accesibles y normalizados espacios y recursos y son ellos más tarde los primeros en incumplirlas? Las estadísticas lo confirman. El público que acude de modo mayoritario a un museo representa a un tipo concreto de sociedad: nivel cultural medio, medio-alto con tiempo de ocio respaldado por un nivel económico y profesional también elevado.
> Asumimos desde pequeños que los museos (y por ende gran parte los recursos culturales de nuestro entorno) son lugares aburridos, tétricos, pesados y lo que parece más importante: incomprensibles. Espacios en los que no nos suponemos reflejados y a los que sentimos no pertenecer. La apreciación de obras relacionadas con la propia cultura y características del visitante al museo influye en su aceptación, pero mucho más aún en su comprensión y valoración por el hecho de encontrarse más próximos y, a su vez, sentirse identificados con lo que quieren dar a conocer. Un lugar para "mayores muy listos" al que no es imprescindible ir. Asumido este velado principio de comportamiento social ¿Quién acaba accediendo finalmente por tanto al "éxtasis artístico"? ¿Por qué no acude a nuestras propuestas museísticas colectivos inmigrantes, asociaciones no gubernamentales, discapacitados…? ¿Por qué no acuden los alumnos más que de modo "obligado" en las salidas escolares? ¿No les gusta el Arte o no hacemos nada porque les interese? ¿Quién es representado y de que modo en las exposiciones y planteamientos estéticos, en una sociedad que propugna la tolerancia, la pluralidad y la diversidad como aspecto positivo a impulsar?
> Los datos vuelven a confirmar nuestras sospechas: muchos de los museos y espacios expositivos no tienen en cuenta dentro de sus programas educativos y resto de ofrecimientos de difusión, colectivos poco relacionados con el "entendimiento artístico" (Guerrero, 2011: 1-2).

¿Es una cuestión meramente económica o hay algo más?

Quizás encubra una intención más "indecente": ¿Para qué? ¿Qué van a aprender?

Puede que el argumento más correcto debiera formularse de este modo: ¿Van a aprender lo que nosotros deseamos que aprendan: fechas, estilos, autores….? ¿Que no es más que lo que legitimamos desde nuestra óptica del "entendido" del "cultivado" del experto…?

Si no son capaces de fijar estos datos ¿Para que nos vamos ha "molestar" en adaptar nada? Total son una minoría….que patalea veces….pero pocos a lo sumo.

> "¿Sería justo organizar una carrera en la que participase un cojo, un enfermo con tendinitis en el quinto metatarsiano, un atleta, un corredor con una bola de hierro atada al pie, otro con el pie sujeto a una estaca…? Sería una grave injusticia comparar los resultados y atribuirlos al mérito exclusivo del esfuerzo de cada uno. No se puede cerrar los ojos a la diversidad. No se puede actuar de espaldas a ella, si se quiere tener éxito y, sobre todo, si se quiere actuar conforme a la equidad. Cada persona es única, irrepetible e irremplazable (…) Una evaluación idéntica, en la que todos tengan que demostrar lo que han aprendido, no es precisamente la más justa. Nadie se imagina un consultorio médico en el que el profesional atienda simultáneamente a veinticinco pacientes. No sería ni siquiera imaginable que pretenda aplicar un mismo tipo de receta a todos, después de un diagnóstico visual" (Santos: 2005)

El concepto de Cultura Visual deja en evidencia tales planteamos. En las imágenes hay mucho más de lo que formalmente podamos extraer. Nos interesa ampliar el objeto de nuestra atención. Analizamos y reflexionamos ante las piezas (o debiéramos hacerlo) desde otra posición, buscando nuevas relaciones, nuevos interrogantes y nuevas respuestas.

> "El Arte no sólo tiene que ver con los efectos aislados de las cualidades formales y existen diversas teorías estéticas que pueden y deberían inspirar la enseñanza (….) Las concepciones posmodernas de la estética entonces, implican una relación social entre las personas mediada por la cultura visual. Dewey tenia razón: llegamos a conocer el arte a través de la dinámica de la experiencia; pero la experiencia ha cambiado" (Freedman, 2006: 71-72)

La educación a través del Arte avanza inexorablemente por otros caminos…. muchas veces en sentidos opuestos a los que transitan los conservadores de museos (especialmente si estos pertenecen a instituciones públicas….pero eso sería otro largo debate).

Todos somos diversos

> "La palabra "DISCAPACIDAD" de por sí denomina algo negativo, carente, "NO CAPÁZ DE....", si a ello le sumamos toda la carga social que implica dicho rótulo, tenemos como resultado algo que podría asociarse con una especie de "estigma" (cuyo significado es: Marca o señal en el cuerpo. Señal de deshonra)
>
> En general las personas tienen dos tipos de reacciones básicas frente a un sujeto con algún tipo de discapacidad visible: rechazo y exclusión, o lástima.
>
> Todos nosotros somos capaces para algunas cosas e incapaces para otras tantas, sin embargo como esas "no capacidades" no son "visibles" al resto de la sociedad las escondemos, no asumiendo nuestras limitaciones, nos dedicamos a "Mostrar" nuestras capacidades, lo que encierra una trampa compartida y consensuada. ¿Pero que sucede con las personas cuya no capacidad es visible?"(Llompart, 2007: 2)

¿Cómo podemos hacer accesible y visible de forma educativa las manifestaciones culturales atendiendo a la diversidad del que nos visita sin dejar de incorporar y menospreciar el acceso de estos colectivos ahora "disimulados"? (Nos referimos en este punto a lo "disimulado" y no ocultado, que puesto los museos como advertimos con anterioridad, insisten en el Arte como patrimonio público y para todos, pese a que éste interesante objetivo no se concrete en la realidad).

> "Cuando se habla de diversidad se reconoce la identidad de cada persona. Si, por el contrario, se establece un prototipo de normalidad, todas las variaciones respecto al mismo se convierten en defectuosas. Un camello es un camello. Perfecto. No es un animal que tenga que catalogarse por su semejanza a un modelo. ¿Qué pensar de quien considerase deforme a un dromedario por tener dos jorobas en lugar de una sola como le sucede al camello? ¿Sería lógico que pretendiese eliminar una de ellas para que se asemejase al deseado modelo? ¿Sería justo que maltratase al animal con golpes, insultos y exigencias a las que no puede responder? ¿Sería justo que le castigase por su "maldita diferencia"? Lo mismo podríamos decir de quien pensase que la gallina es un águila defectuosa y pretendiese hacerla volar a base de un absurdo y estéril adiestramiento. Un camello es un camello. Un dromedario es un dromedario. Una gallina es una gallina. Un águila es un águila. Estas afirmaciones que parecen obviedades cercanas al ridículo están frecuentemente negadas cuando, en la escuela por ejemplo, tratamos a los niños y a las niñas como si fuesen iguales, como si tuviesen que acomodarse a un prototipo.
>
> Quienes se alejan de ese modelo, de ese arquetipo, parece que tienen alguna deficiencia, alguna tara. Son, por consiguiente, niños defectuosos" (Santos, 2006).

Cómo trabajar la diversidad. Pretensiones desde nuestra institución y limitaciones previas

Pretensiones

Educar como modo de integración cultural y personal

> "Se trata de la integración del hombre, único ser capaz de cultura y educación. El concepto

implica dos caras de un mismo proceso. Por un lado es la integración (incorporación) del hombre a la cultura; por otro el de integración de la cultura misma. No es mas que una interacción: al recibir la cultura el hombre se integra en ella, pasa a formar parte de de ella: pero como al mismo tiempo es capaz de reelaborarla y de crear mas cultura, se va formando e integrando a si mismo como persona." (Nassif, 1975: 30).

"La manera en que los estudiantes ven y experimentan el mundo depende no sólo del mundo, sino también de lo que ellos aportan al mundo (…) si las artes se ocupan de algo, es de asegurar, desde lo que vemos, cierta cualidad a la experiencia humana. La visión es puesta al servicio del sentimiento. A veces el sentimiento es delicioso. A veces es doloroso. Pero siempre es, en su mejor logro, emocionante (…) En cuatro palabras, la educación artística trata del enriquecimiento de la vida" (Eisner, 2002: 54)

El sujeto siente que pertenece a esa cultura cuando ésta le tiene en cuenta. Cuando requiere de su participación, de su ilusión. La cultura por su parte requiere del sujeto para reconstruirse y perpetuarse. Es la clave de la socialización. Tu me das yo te doy. Tú me aportas, me reconoces, me sigues….yo a la inversa. ¿Qué ocurre cuando el camino es unidireccional? Yo propongo, impongo, decido…tu acatas o simplemente estas fuera.

"Las barreras sociales implican la exclusión porque, de modo más o menos encubierto y siendo o no conscientes de ello –tanto la institución como quienes la visitan–, las personas que no encajan en lo que entendemos por "normal" quedan fuera del público objetivo para el que se diseña un espacio o actividad. Es decir, mientras en teoría se potencia y valora la participación en actos sociales y culturales, en la práctica asociaciones e instituciones ponen trabas al acceso a sus actividades de personas con capacidades diferentes (Alberich, Aldaz y Fernández, 1996: 116-120).

Participar, interaccionar y desempeñar roles sociales

El rol social deberá ser ajustado a las actividades que sean las normales para un grupo específico de edad: aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, afectivos, espirituales, etc. Se orienta a la participación del alumno o alumna y a la ejecución de tareas en situaciones de la vida real.

"La realidad bruta es inhabitable. Solo podemos vivir en una realidad interpretada, convertida en casa, dotada de sentido, humanizada. El agua es H2o, pero para nosotros, que sentimos sed, posee un sentido nuevo. Es motivo, preocupación, espejismo, metáfora. La sed transfigura un fragmento de la realidad, permitiendo que el agua aparezca dotada de un valor. En un planeta muerto, sin bebiente alguno, el agua habría perdido todas sus propiedades vitales, los valores que muestra pavoneándose ante nuestra conciencia sentimental" (Marina, 1996: 17).

¿Cómo debe sentirse alguien que no puede acceder a algo que le satisface simplemente porque nadie ha pensado en "invitarle"? Todos recordaremos en algún momento de nuestra infancia haber sentido ese desplazamiento involuntario: juegos en los que no fuimos elegidos los primeros o fiestas a las que nadie nos advirtió que podíamos ir….Ahora que somos sujetos bien posicionados intelectualmente, olvidamos con facilidad la empatía del momento infantil.

Desarrollar habilidades artísticas en las personas con discapacidad

Para aquellas personas a las que les resulta difícil transmitir sus ideas, expresar sentimientos o entablar relaciones, las actividades artísticas pueden ofrecer un medio ideal para ello. Por ejemplo, un sujeto con problemas de lenguaje puede descubrir en la pintura un medio adecuado para transmitir aquello que le es difícil comunicar verbalmente, y por lo tanto, restablecer sus vínculos sociales.

"La diversidad no es una desgracia, ni una lacra, ni un lastre, ni un problema o una maldición. Hay que considerar la diversidad como una ocasión de enriquecimiento, como una oportunidad de aprendizaje, como una bendición de los dioses. Afortunadamente somos diferentes, aunque tengamos la misma dignidad de personas y los mismos derechos como ciudadanos…Para atender la diversidad es necesario modificar las concepciones y las actitudes de los profesionales, largamente habituados a un planteamiento homogeneizador. Pero es necesario también contar con los medios necesarios

> para actuar de una manera flexible, adaptada y oportuna que se convierta en eficaz"(Santos, 2005).

Pero la persona con alguna discapacidad, muchas veces se ve privada en mayor o menor medida -sobre todo por una subvaloración de su persona- de actividades normalizadas para el resto, como aquellas relacionadas con el arte y la cultura.

De acuerdo con lo expuesto, una de nuestras intenciones a través del desarrollo de este programa educativo, es facilitar la libre accesibilidad, democratizada en todo caso, al disfrute de la experiencia y la sensibilización artística en actitud de contemplación y reflexión (adaptando el lenguaje a las necesidades específicas de los alumnos y alumnas) de las obras del museo.

"Se trata de poner el acento en lo singular de cada uno, valorar al artista teniendo siempre presente que se es artista independientemente de la discapacidad, y con esto no se trata de negar sino de correr el "foco" y comenzar a ver a la persona en su totalidad" (Llompart, 2007: 3).

Centro Ocupacionales de Granada y provincia demandaban desde hace años una atención educativa por parte de nuestra institución. El Museo de Bellas Artes de Granada venía concertando visitas educativas durante todo el curso escolar de lunes a viernes desde el año 2006 con centros educativos y distintas etapas: Educación Infantil de Segundo Ciclo, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Incluir en nuestra propuesta educativa sujetos con discapacidad intelectual suponía un interesante reto profesional junto a un requerimiento ético. En numerosas ocasiones nos han planteado la necesidad de ser atendidos de forma educativa y lúdica de manera continuada, lo que incrementa de modo positivo su integración social y su autoestima personal al sentirse incluidos en la oferta cultural de nuestra comunidad.

> "La situación existencial de las personas con déficits en algún campo de su desarrollo presenta, en general, graves carencias. Su personalidad se desarrolla según las experiencias y vivencias que experimente y generalmente su desarrollo es limitado e incompleto. Si bien muchos niños y niñas están escolarizados en instituciones más o menos adecuadas, permanecen en ellas hasta los 16 años, luego de los cuales y en la gran mayoría de los casos, se abre para estas personas un periodo de menor contacto con el mundo exterior y con otros pares, cuando no de soledad y falta de estímulos" (Polo, 2002: 408).

Limitaciones previas

La Discapacidad Intelectual es definida hoy día como una entidad que se caracteriza por la presencia de:

- Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual
- Limitaciones significativas en la conducta adaptativa
- Una edad de aparición anterior a los 18 años.
- Al identificar las capacidades y debilidades, los puntos fuertes y débiles de la persona en una serie de áreas o dimensiones que abarcan aspectos diferentes, tanto de la persona como del ambiente en que se encuentra. Estas dimensiones o áreas son las siguientes:
- Las capacidades más estrictamente intelectuales.
- La conducta adaptativa, tanto en el campo intelectual como en el ámbito social, o en las habilidades de la vida diaria.
- La participación, las interacciones con los demás y los papeles sociales que la persona desempeña.

La única característica que coliga a los usuarios que atendemos de centros ocupacionales es su discapacidad intelectual (en mayor o menor grado) A esto debemos unir las características propias de los visitantes (como sujetos antes que discapacitados) y los derivados de otras discapacidades asociadas (autismo, discapacidad motórica…) e incluso enfermedades mentales (esquizofrenia….)

La situación se complicaba por tanto a medida que avanzábamos en nuestra intención.

Algunas de las cuestiones surgidas durante la gestación del proyecto son las que siguen:

¿Sólo atenderíamos a sujetos con discapacidad intelectual? ¿No atenderíamos en consecuencia a los que presentan plurideficiencias?

Advirtamos que a los centros ocupacionales llegan mayoritariamente sujetos que tras haber finalizado la escolaridad obligatoria en Centros de Educación Especial (ya que su elevado grado de discapacidad y/o por requerir determinados equipamientos así como sus limitadas posibilidades de socialización, su integración en distintas modalidades de escolarización en un centro ordinario, no se aconseja) no pueden incorporarse Centros Especiales de Empleo, en los que progresarían de este modo en una vida, aunque supervisada, pero en mayor grado autonomía. Desde el cierre de muchos centros psiquiátricos gran parte de los que fueron sus usuarios, ante la imposibilidad de ser atendidos asistencial y familiarmente, también vienen acudiendo a los centros ocupacionales, cu-

briendo de este modo dichas instituciones en una mínima parte las necesidades afectivas y relacionales de estos sujetos.

¿Debíamos agrupar a los sujetos por el tipo o grado de Discapacidad que presentasen?

Desde los Centros Ocupacionales con los que contactamos nos advirtieron que los usuarios se agrupan en talleres (lavandería, artes gráficas, manufactura…) donde desarrollan trabajos externos supervisados, que les reportan bienes económicos. La organización de los mismos obedece a criterios más afines a sus potencialidades y formas de socialización que al hecho de presentar tal o cual dificultad. Es un principio de actuación positivo que convenimos respetar puesto que "la creatividad y la experiencia estética y artística no sólo se centran en aptitudes y categorías exclusivamente intelectuales, pues atienden a aspectos que afloran y residen directamente en la emoción y en los aspectos socioculturales vividos. "(…) de todas nuestras capacidades cognitivas, la imaginación es precisamente la que nos permite dar crédito a las realidades alternativas. Nos capacita para romper con lo que damos por asumido, para dejar a un lado las distinciones y las definiciones con las que estamos familiarizados" (Greene, 2005: 50)

Tras múltiples contactos entre los responsables de dichos centros y nuestra institución, concretamos ciertas observaciones a tener en cuenta:

– El número de asistentes a las actividades programadas habría de ser reducido.
– Dos educadoras del museo más los acompañantes-monitores de los centros divididos en dos grupos.
  Nuestra institución (fig. 1) se encuentra en la planta primera del Palacio de Carlos V (Recinto de la Alhambra y el Generalife), visitada al mes por entre 15.000 y 27.000 personas en los meses estivales. El flujo es continuo. Las diez salas expositivas presentan en algunos de los casos dimensiones bastantes reducidas.
– Tendríamos que contar forzosamente con la autonomía motórica de los participantes. El Palacio de Carlos V no cuenta con ningún elevador. Los escalones son pronunciados. El proyecto de un ascensor dentro del propio edificio o situado en una de las caras de su exterior nunca llega a formalizarse.
– Misma secuencia de trabajo en sentido inverso.
  Una de las educadoras iniciaría la secuencia en la Sala I. (fig. 2) (Un nuevo orden, un nuevo arte: Con la caída del reino nazarí, Granada entra en la órbita del arte cristiano occidental. El nuevo orden político, social y religioso precisaba imágenes y símbolos que lo identificaran. Para satisfacerlos, los nuevos pobladores tuvieron que recurrir a la importación de obras de arte y de artistas foráneos, algunos de los cuales se establecerían definitivamente en Granada, sentando las bases sobre las que surgirán los primeros artistas netamente granadinos de la siguiente generación. Se trata de piezas pictóricas y escultóricas del SXV hasta el SVII)
  La otra educadora por la Sala X. La última sala es prolongación de la anterior aunque se centra, fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XX. Agrupa a artistas que, nacidos en los últimos años del siglo XIX, como Ismael González de la Serna o Manuel Ángeles Ortiz, o en las primeras

Figura 1. Primera planta del Palacio de Carlos V, donde se encuentra el Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano.

Figura 2. "El entierro de Cristo" de Jacobo Florentino. 1520. Sala I del Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. . Fotografía: Josefa Cano.

décadas del XX, Manuel Rivera o José Rivera o José Guerrero, apostaron decididamente por la apertura de su arte a las corrientes artísticas renovadas. (Arte Contemporáneo)
El Museo mantiene un discurso expositivo ordenado en el tiempo, albergando principalmente a artistas granadinos o en relación de uno u otro modo con Granada y su provincia.
A media mañana concretamos un descanso para el desayuno. Tras el mismo regresaríamos a las salas para continuar. La experiencia se extiende temporalmente desde las 10.00 horas (con la llegada de los usuarios al parking de la Alhambra situado aproximadamente a un kilómetro y medio del Palacio de Carlos V), visita a las salas expositivas, descanso (sobre las 11.30) vuelta a la institución y despedida (alrededor de las 13.30 horas).

Experiencias accesibles

> "Amo los museos, y no soy el único que encuentra que cada día que pasa nos hacen más felices. Me tomo los museos muy en serio (…) La medida del éxito de un museo no debería estribar en su capacidad para representar un estado, una nación o una empresa, o una determinada historia. Donde debería estribar es en su capacidad para revelar la humanidad de los individuos" (Pamuk, 2012).

Experiencia 1. "Las casas negras". Septiembre de 2010

> "Hasta hace poco tiempo, los museos han mantenido y aceptado esa coexistencia entre el modelo comunicativo representando por las exposiciones tradicionales que hemos denominado modelo de comunicación de masas, y el modelo de comunicación interpersonal o interactivo representado por las exposiciones con una preocupación o enfoque didáctico. Sin embargo, coincidimos a menudo con la paradoja de encontrarnos con exposiciones para el publico en general, diseñadas por expertos en el contenido del museo de acuerdo con las pautas del primer modelo, y a, posteriori, al personal educativo buscando maneras de hacer interesantes y accesibles las exposiciones con una preocupación o enfoque didáctico, buscando maneras de hacer interesantes y accesibles las exposiciones de los distintos grupos que no han sido tenidos en cuenta en la planificación y montaje de las mismas, es decir intentando reconvertir en lo posible un tipo de comunicación de masas, en un tipo de comunicación mas interactiva" (Pastor, 2004:51)

Visita a las diez salas expositivas deteniéndonos en al menos una pieza de cada una de ellas. Las barreras cognitivas son amplias. Los usuarios intentan leer las cartelas, (cometido laborioso hasta para quien está habituado a hacerlo: las cartelas suelen situarse a una altura molesta para quien se desplaza en silla de ruedas, la tipografía es pequeña, los datos excesivamente técnicos…

> "A pesar de su trascendencia, estas barreras apenas se tienen en cuenta y suelen enmascararse con explicaciones poco realistas, que trasladan la responsabilidad de la comunicación al público y tienen un efecto muy desmotivador. A veces, cuando visitamos un espacio patrimonial no comprendemos que no se ha producido el acercamiento personal necesario, o no hemos captado su mensaje –como al valorar una pintura en función de su parecido con la realidad–; otras, somos conscientes pero, en vez de buscar explicación en un hecho externo –mal diseño del mensaje o del mediador que nos debería facilitar el acercamiento–, creemos que nuestras capacidades personales no bastan para entenderlo" (Gómez, 2002: 79)

Mantener su curiosidad resulta una tarea complicada. Un grupo de ellos/as siguen a la educadora preguntando constantemente. Algunos deciden aplicarse en otras piezas por su cuenta. En líneas generales llama su atención las imágenes religiosas (no olvidemos que gran parte de estos usuarios proceden de familias en las que sus progenitores (de avanzada edad pues a su vez muchos de ellos superan la cuarentena) les han inculcado la devoción por este tipo de obras. Resulta curioso como reconocen el título de la pieza religiosa con solo prestar un poco de atención a la iconografía que portan.

La actividad plástica planteada se formula a los usuarios tras el análisis y contemplación la obra "Albaycín (1958) del artista Manuel Ángeles Ortiz (fig. 3). Se trata de la abstracción que el pintor jiennense elaboró de este singular lugar. Los participantes pueden interpretarla con distintos materiales del modo en que ellos mismos decidan.

El propio Ortiz realizó múltiples ejecuciones del mismo lugar. Parte de esta serie pertenece al Museo de Bellas Artes de Granada y al menos dos obras de la misma están expuestas una junto a la otra habitualmente. Se indica tal circunstancia. Tantos lugares dentro de un mismo lugar. Para ellos, granadinos, la imagen de este popular barrio es algo propio, no ajeno. En el desayuno, la zona reservada a tal fin dentro del recinto de la Alhambra y el Generalife, frente a la Alcazaba, permite contemplar el Albaycín. Son estos entre otros, los motivos los que determinaron la selección de esta pieza para el trabajo plástico.

Las versiones ofrecidas por los asistentes responden claramente a sus posibilidades cognitivas y motoras, así como a su sentido estético y sus preferencias cromáticas y formales. Las habilidades manuales determinan el uso de materiales prescindibles o la exclusividad de pegatinas.

La indicación es mínima. Algunos usuarios deciden no acometer la tarea plástica sugerida sino emprender la creación de una nueva obra libre. Se les alienta a ello. "Creo que las personas tienen que aprender a pensar por sí mismas, a decidir por sí mismas, a asumir sus propias responsabilidades. Lo cual exige una costosa declaración de independencia de los padres y educadores y una asunción no menos costosa de autonomía responsable de los hijos y alumnos. El aprendizaje del sentido del deber (…)

Lo que los hijos y los alumnos nos piden y nos exigen a los padres y educadores, es sencilla y llanamente lo siguiente: "Ayúdame a hacerlo solo". (Santos: 2007)

Apostamos firmemente por entender que "la imaginación puede ser un nuevo modo de des-centrarse, de romper con un confinamiento excesivo en lo privado y en la autoestima personal para salir a un espacio en el que podamos contactar cara a cara con otras personas y decir bien alto: "aquí estamos nosotras" (Greene, 2005: 55)

Debemos recordar que no disponemos de una sala exclusiva dentro de nuestra sede expositiva para el uso múltiple de actividades. Trabajamos junto a las obras por lo que la utilización de materiales que puedan deteriorar las piezas queda condicionado.

La sede administrativa del Museo de Bellas Artes de Granada junto a los almacenes. talleres de restauración y resto de dependencias se alejan un kilómetro y medio del Palacio de Carlos V (dentro del propio recinto de la Alhambra y el Generalife)

Esta sede, también visitable lunes y martes por los alumnos acogidos al Programa Educativo Con-Arte, es la elegida en nuestra segunda experiencia con este colectivo.

Experiencia 2: "Buenos deseos". Diciembre 2010- Enero 2011

¿Por qué nadie me pregunta cuales son mis deseos? ¿Por qué nadie entiende que yo también los tengo?

Tradicionalmente a los sujetos con discapacidad se les ha educado y atendido en la formación de habilidades manuales básicas y en el respeto por normas básicas de convivencia más que en la expresión de sus propias inquietudes. Estas han sido obviadas en pro del adiestramiento de sujetos casi mecánicos que dejando de ser elementos "disruptivos" para la sociedad han tenido que renunciar a la expresión de sus deseos y emociones. No tan lejano en el tiempo es la denominación de "Defectología" en lugar de Educación Especial o la consideración de sujetos no educables sino adiestrables cuando su retraso mental (ahora denominado discapacidad intelectual o diversidad funcional) aparecía catalogada por puntuaciones estandarizadas elevadas.

> "La diferencias de las personas puede ser entendidas y vividas como una riqueza o como una carga. Si esas diferencias se respetan y se comparten son un tesoro; si se utilizan para discriminar, excluir y dominar se convierte en una lacra. No hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Sólo hay educación cuando un individuo concreto crece y se desarrolla al máximo según sus posibilidades. La psicología dice que es preciso acomodar la enseñanza a los conocimientos previos de los alumnos. ¿Cómo puede hacerse en un grupo actuando como si todos tuviesen los mismos datos en la cabeza, los mismos deseos e intereses en el corazón?" (Santos: 2006)

Figura 3. "Paseo de los Cipreses" y dos obras de la serie "Albaicines" (de derecha a izquierda). Todas de Manuel Ángeles Ortiz. Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano

Tras observar y analizar algunas piezas en los espacios de acceso restringido –almacenes (fig. 4) y talleres de restauración– acompañados por las educadoras, que adaptaron cada una de las explicaciones a las características específicas del colectivo y sus intereses, los participantes recibieron impresas algunas de las imágenes anteriormente consideradas. De forma plástica, para lo que contaron con material diverso, relataron los buenos deseos para el año nuevo que imaginaron para estos personajes y más tarde para ellos mismos.

Experiencia 3: "Rutas del Arte Contemporáneo II". Junio de 2011

La visita a la exposición temporal "Rutas del Arte Contemporáneo II" suponía un segundo acercamiento a usuarios conocidos (procedentes de centros ocupacionales de Granada que nos habían acompañado anteriormente) pero a su vez un gran reto: presentar exclusivamente elementos plásticos abstraídos de la propia realidad, insólitos formatos, inesperados materiales…

De modo que nos planteamos:

– Seleccionar piezas en las que lo figurativo siguiese presente al menos en parte importante de la pieza
– Optar por secuencias de abstracción completas: por ejemplo, el proceso de transformación por parte del artista Manuel Ángeles Ortiz de la obra "Paseo de los Cipreses". Situadas todas las obras de dicha serie en orden cronológico de producción, simplificaría la complejidad cognitiva de las piezas.
– Elaborar por parte de las educadoras la imagen figurativa de la que se desprenden determinadas abstracciones presentes en la exposición.

Figura 4. Almacén V del Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano.

Pese a la estrategia facilitadora que suponía el conocimiento del Museo y de las Educadoras por parte de los usuarios (lo que facilitó la interacción personal ante el espacio) la actividad resultó realmente compleja. Al no comprender de forma sencilla el significado de las abstracciones, (fig. 5) y prefiriendo de modo constante las obras mas figurativas, mantener su atención y motivarlos a la creación plástica resultó una dura tarea.

Conclusiones

Las obras de arte son poliedros irregulares. Cada una de sus múltiples caras es distinta y parece en consecuencia, un objeto y objetivo didáctico diferente.

Para entender esa "figura geométrica" debemos intentar conocer cuantas más caras mejor; precisaremos de análisis complementarios (a veces opuestos) si deseamos evitar visiones distorsionadas.

¿Que hay del espectador? ¿Cuántas caras contiene ese poliedro? ¿Por qué sus las de según que espectadores son menos interesantes, menos válidas que las de la imagen que le presentamos? El visitante atesora una imagen (de sí mismo, de quién o qué le rodea y a lo peor ni siquiera se da cuenta de que la constru-

Figura 5. Trabajando con la obra de Albaicin de Manuel Ángel Ortiz en la sala VI del Museo del Museo de Bellas Artes de Granada. Fotografía: Josefa Cano.

ye veladamente sin intervención, sin crítica) ¿Cómo elabora esa imagen utilizando la que tiene enfrente? ¿Por qué eso es obviado? La selección cultural ya esta determinada. El museo propone y el conservador dispone. ¿Qué papel tiene entonces el visitante? Las teorías pedagógicas y psicológicas vigentes le atribuyen la de ser el constructor insustituible de su propio aprendizaje ¿Pero que espacio le admitimos en esa construcción si de antemano hemos decidido que no podrá aprender?

¿Qué es esa imagen que se presenta ante mí? Nadie lo pregunta. Debo aprender quién la hizo, de qué forma, con qué material o intención, a qué etapa histórica corresponde (política, económica…) y hasta si puedo o "me dejan" reinterpretarla (obviemos la copia) y disfrutarla estéticamente. Todo ello si me lo permiten, claro está.

Pero ¿Quién soy yo ante esa imagen? ¿Cómo mi Yo condiciona lo que veo o quizás más interesante aún: como lo que veo condiciona mi Yo (actual y futurible)?

> "Con el tiempo, como muchos de nosotros sabemos, esas obras de arte pueden llegar a irradiarse a través de nuestros mundos diversamente vividos dejando expuestas las luces y sombras, las heridas o cicatrices y las zonas ya curadas, los recipientes vacíos y los rebosantes, los rostros que normalmente se pierden en las multitudes" (Greene, M. 52)

Ójala sea así.

Referencias bibliográficas

Alberich, T., Aldaz, J., y Fernández, Y. (1996): "Orientación y movilidad con deficientes mentales", en: *Actas del Congreso Estatal sobre Prestación de Servicios para Personas Ciegas y Deficientes Visuales: Madrid, septiembre de 1994*, V, ONCE, Madrid: 116-120.

— (1996): Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿Cómo materializar la utopía? en Gómez del Águila, L. M.: *Arte, Individuo y Sociedad 2012*, 24 (1) 77-90.

Eisner, E. (2002): "Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales", *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, Anejo I: 54.

Freedman, K. (2006): *Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro, Barcelona: 71-72.

Greene, M. (2005): *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Grao, Barcelona: 50-52.

Gómez, M. L. (2012): "Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿Cómo materializar la utopía?", *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1): 77-90.

Guerrero, G. (2011): "El Arte no es para todos: De cómo abordar desde una perspectiva educativa y social la atención a la diversidad, utilizando como vehículo el Arte", *Revista Temas para la Educación*, n.º 14 Mayo de 2011: 1-2.

Llompart, P. (2006):"Discapacidad, arte e integración social" http://www.calidadmayor.com.ar/referencias/ivjornadasunidisca/Trabajoscompletos/fomacionacademicayestereotiposprofesionales/LlompartTC.doc. [consultado 30 de Marzo de 2012]

Marina, J. A. (1996): *El laberinto sentimental*. Editorial Anagrama S.A., Barcelona: 17.

Nassif, R. (1975): *Pedagogía General*. Editprial Cincel, Madrid: 30.

Pastor, I. (2004): *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel Patrimonio, Barcelona: 51.

Pamuk, O. (2012): "Modesto manifiesto por los museos" http://cultura.elpais.com/cultura/2012/04/27/actualidad/1335549833_020916.html [consultado 27 de Abril de 2012].

Polo, L. (2002): "Yo puedo, tú puedes...La Expresión Artística como puente de comunicación para personas con discapacidad", *Revista Arte, Individuo y Sociedad,* Anejo I: 401-409)

Santos, M. A. (2005): "El lecho de Procusto". http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2005/10/01/el-lecho-de-procusto/ [consultado 1 de Abril de 2012].

— (2006):"La gallina no es un águila fallida".http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2006/02/04/la-gallina-no-es-un-aguila-fallida z/ [consultado 1 de Abril de 2012].

— (2007): "Yo sola". http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2007/02/17/yo-sola/ [consultado 28 de Marzo de 2012].

El arte contemporáneo como herramienta para la integración social. Tres casos prácticos en Sala Rekalde

Eztizen Esesumaga Salsidua
Sala Rekalde. Bilbao
eztizen.esesumaga@bizkaia.net

Resumen

Sala Rekalde se piensa como un lugar en el que poder poner en común aspectos clave que atañen al significado de la producción artística, a las diferentes formas de presentación y representación de la misma y a su capacidad de dialogar con diferentes públicos. El espacio expositivo se concibe como un lugar público, de encuentro, donde se dan experiencias enriquecedoras a través de la visita a las exposiciones temporales.

Partiendo de la idea de que las actividades de Sala Rekalde son "de todos y para todos", vimos que había que procurar que la experiencia en la sala fuera totalmente accesible. No solo atendiendo a la posible diversidad funcional de cada visitante, si no elaborando una oferta de experiencias hechas a medida, que nos permitiera llegar realmente a TODOS los públicos.

Palabras Clave

Arte contemporáneo, integración social, prácticas colaborativas, accesibilidad.

Abstract

Sala Rekalde is thought as a place in which to put in common key aspects affecting the meaning of the artistic production, different forms of presentation and representation of the same and their capacity for dialogue with various publics. The exhibition space conceived as a public place of meeting where they occur to enriching experiences through the visit to the temporary exhibitions. On the basis of the idea that Sala Rekalde activities are "of all and for all," we saw that we had to ensure that the experience in the room was fully accessible. Not only attending the possible functional diversity of each visitor, if not preparing a range of experiences made to measure, which allowed us to really reach all audiences

Keywords

Contemporary art, social inclusion, collaborative practices, accessibility.

Introducción a Sala Rekalde y el programa de actividades educativas

Situada en la planta baja de un céntrico edificio de la Diputación Foral de Bizkaia en Bilbao, la Sala Rekalde abrió sus puertas en 1991. Desde entonces ha dedicado todo su esfuerzo a la producción, exposición y divulgación de los nuevos lenguajes, formatos e intereses discursivos del arte contemporáneo.

La trayectoria de este espacio, dependiente del Departamento de Cultura de la Diputación Foral de Bizkaia, ha estado destinada a investigar la producción artística contemporánea fuera y dentro de nuestras fronteras, mediante propuestas de trabajo capaces de hacerse eco de los debates en torno a los que gira el arte de hoy.

Sala Rekalde está concebida como un lugar en el que poder poner en común aspectos clave que atañen al significado de la producción artística, a las diferentes formas de presentación y representación de la misma y a su capacidad de dialogar con diferentes públicos a través de numerosas y variadas exposiciones, la

publicación de catálogos de las exposiciones, la organización de conferencias de artistas, historiadores del arte, productores y gestores de arte contemporáneo.

Sala Rekalde funciona a varias velocidades, profundizando en los diferentes formatos de trabajo, desde la exposición, proyectos puntuales de presentación de obras, sesiones de debate, conferencias o publicaciones.

Sala Rekalde quiere ser un "espacio" que se constituye entre todos los que quieran participar en un debate abierto sobre los distintos lenguajes de la cultura.

Desde octubre de 2009, e incluido en su nuevo plan estratégico, se ha creado una línea de actuación denominada "Hezkuntza Rekalde Educación" que completa y refuerza el objetivo de crear un espacio expositivo que se concibe como un lugar público, de encuentro, donde se dan experiencias enriquecedoras a través de la visita a las exposiciones temporales. La educación es uno de los ejes fundamentales de la sala de exposiciones queriendo llegar a todos los públicos con la oferta, no sólo de actividades pensadas para los visitantes, sino compartiendo experiencias "con" todos.

Desde Sala Rekalde se diseñan actividades dirigidas al público escolar, académico, familias y público en general, contando con una gran variedad de actividades didácticas.

Una de las características fundamentales de las actividades didácticas de Sala Rekalde, es precisamente recoger la voz de los participantes. De esta manera podemos organizar y plantear maneras de acercarnos a las exposiciones temporales que más se adecúen a los intereses y necesidades de los grupos y los individuos que los forman.

Desde la puesta en marcha de las actividades educativas hace ya tres años, han sido múltiples los grupos de personas en riesgo o situación de exclusión social los que se han interesado en visitar la sala y en participar activamente en las actividades propuestas. Es ésta demanda inicial la que nos hizo prestar especial atención a la experiencia integradora que la sala de exposiciones pudiera ofrecer.

Identificando el potencial del arte contemporáneo como herramienta para la inclusión social

Muchos son los programas que incluyen las prácticas artísticas con un objetivo terapéutico. Éste no es el caso de la práctica en Sala Rekalde. Nuestro mayor objetivo es potenciar el valor de la sala de exposiciones, del arte contemporáneo en concreto y de las actividades que desarrollamos, como una herramienta más para la integración social.

Analizando las actividades inclusivas o las ofertas diseñadas para una visita accesible tanto a un lugar de interés patrimonial, como un museo o centro de arte, podemos observar que la mayoría de ellos se centran en atender la diversidad funcional del posible visitante. ¿Pero realmente la experiencia es accesible para todos? Es decir, ¿llegamos a acceder a la información, los objetos expuestos, los debates propuestos por comisarios o doctores en historia? Algunas de estas interrogantes han sido respondidas por los departamentos de educación de las instituciones dedicadas a la difusión del patrimonio y museos. Sin embargo ¿por qué un espacio público y gratuito sigue teniendo un público minoritario? Me remito ahora al caso de la Sala Rekalde.

En los últimos años, los centros de producción artística y espacios expositivos han prestado más atención al visitante procurando que la visita fuera lo más completa posible. También se ha diferenciado la relación que los usuarios de éstos centros tienen con las prácticas artísticas. Por un lado podríamos mencionar el arte contemporáneo como herramienta, como medio. Podríamos mencionar instituciones que acercan la práctica artística a aquellas personas que no tienen acceso directo a la creación. Se les facilita un espacio-taller, herramientas, y un foro donde poder poner en común sus creaciones. Uno de los ejemplos más interesantes que podemos mencionar a nivel estatal es el desarrollado por el colectivo Debajo del sombrero en el espacio Matadero de Madrid[1], o el taller artístico dirigido por Begoña Intxaustegi en Bilbao amiarte[2] que proporciona materiales, estudio y espacio expositivo a personas sin recursos, en su gran mayoría inmigrantes y personas sin hogar.

La Fundación FIDIAS[3] es otro ejemplo más de cómo hacer uso de los procesos creativos y más concretamente del teatro y haciendo uso de metodolo-

1 DEBAJO DEL SOMBRERO es una plataforma para la creación, investigación, producción, y difusión de arte donde sus principales protagonistas son las personas con discapacidad intelectual. http://www.debajodelsombrero.org/nuevaweb/informacion.html

2 AmiArte es un taller de Creación Artística multidisciplinar en el que compartimos la experiencia creativa artistas, con personas que por motivos distintos en cada caso, han perdido el tren de vida y se encuentran en situación de exclusión social. En muchos casos, la emigración, la violencia de género, la cárcel, personas sin techo, emigrantes. El taller se encuentra situado en avenida San Adrian 27 bajo de Bilbao y es dirigido por artistas plásticos y profesionales del campo audiovisual, con el objetivo de desarrollar proyectos creativos para la comunidad. http://www.begoin-txaustegi.com/seccion4.html

3 http://fundacionfidias.org/

gías muy relacionadas con el teatro del oprimido de Augusto Boal[4], para proporcionar a adolescentes y preadolescentes sin recursos un espacio de encuentro y de ocio. Realizan actividades complementarias con salidas a funciones teatrales y visitas a exposiciones de arte contemporáneo.

Sin embargo desde Sala Rekalde identificamos otra manera de utilizar el arte contemporáneo como herramienta integradora. La propia relación con la obra, desde un punto de vista externo, sin tener que convertirnos en creadores sino en espectadores o "complementadores" de la obra. Podríamos denominar este uso del arte contemporáneo como una relación de consumo de arte. Pero el término "consumo" no implica necesariamente una relación bidireccional y es ésta precisamente la que buscamos a través de las actividades propuestas desde Sala Rekalde para las personas en riesgo o situación de exclusión social.

Las prácticas colaborativas. Tres casos prácticos

Son mucha las asociaciones de personas en riesgo o situación de exclusión social que se acercan y, cada vez más, hacen uso de la Sala Rekalde como una actividad integradora más. Desde pisos tutelados, a residencias de personas mayores, asociaciones de personas con discapacidad intelectual o movilidad reducida.

Nos centramos en tres casos particulares para describir la labor integradora de la visita a Sala Rekalde.

Rekalde-AVIFES, colaborando con el espacio creativo en los centros de día de la asociación vizcaína de enfermos mentales. La creatividad como instrumento integrador

Los usuarios de centros de día de Avifes en Bilbao eran visitantes asiduos a la Sala Rekalde, pero se limitaban a realizar una visita guiada a las exposiciones y a veces la experiencia no estaba mediada por ningún miembro de la plantilla de Sala Rekalde.

Tal y como podemos leer en su página web,

> "AVIFES es una entidad sin ánimo de lucro y declarada de utilidad pública. Nace como Asociación en el año 1986 a partir de la iniciativa de un grupo de familiares de personas con enfermedad mental que tras constatar la gran escasez de recursos destinados al ámbito de la Salud Mental, emprendieron la tarea de agruparse y reivindicar la generación de recursos y la eliminación del estigma social que padece este colectivo.
>
> La misión de AVIFES es facilitar apoyos personalizados a lo largo de toda la vida a las personas con enfermedad mental de Bizkaia y a sus familias para alcanzar autonomía personal, calidad de vida e inclusión en la comunidad, asegurando su condición de ciudadano de pleno derecho"[5].

En 2011, Sala Rekalde y AVIFES concretaron una colaboración para sacar mayor provecho a la experiencia en la sala de exposiciones, ligándola con su actividad en el mencionado espacio creativo.

Todos los centros de día de Bizkaia cuentan con unas mismas líneas generales para programar sus actividades en base a varios "espacios". Unos de ellos es el espacio creativo. Las responsables de los grupos querían distanciarse de la producción de objetos artesanales, y centrarse en el poder creativo de los usuarios de los centros.

Se propuso utilizar las exposiciones temporales que programara Sala Rekalde para vertebrar las actividades del espacio creativo. Dar a conocer la obra y propuestas de artistas jóvenes y en activo.

En cada exposición los centros de día contarían con dos sesiones relacionadas con la Sala Rekalde, una primera en el espacio expositivo y una segunda en el propio centro de día. En la primera sesión el objetivo fundamental es el acceso a la obra original así como a la propuesta del artista o comisario de la exposición. En una segunda sesión se plantea un ejercicio más práctico que pueda desarrollar los planteamientos analizados en la primera sesión. Posteriormente, el espacio creativo de cada centro de día profundiza en la propuesta a través de diferentes actividades plásticas que faciliten una experiencia creativa.

Ésta colaboración entre la Asociación AVIFES y Sala Rekalde acaba de cumplir un año en julio de 2012. En éste periodo de tiempo hemos podido realizar ocho sesiones relacionadas con cuatro exposiciones: "Ignacio Uriarte. Works".(21 de julio 16 de octubre); "John Gutmann" (21 de octubre 8 de enero); "Rufo Criado" (20 de enero 9 de abril) y "Vari Caramés" (20 de

4 El Teatro del Oprimido nació en 1971 en Brasil bajo el nombre de Teatro Periódico, con el objetivo específico de trabajar con las problemáticas locales. Augusto, Boal (1993). *Theater of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group

5 http://www.avifes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=76

abril 8 de julio). Trabajando cada exposición hemos podido trabajar la visión crítica de la exposición, el análisis de las obras propuestas, hemos fomentado el empoderamiento del individuo a través de la visita comentada, y acercado espacios expositivos y propuestas artísticas contemporáneas a la actividad diaria de los participantes.

De manera más puntual, se han trabajado conceptos clave de técnicas o movimientos y estilos artísticos a través de las exposiciones temporales.

Tanto desde la dirección de AVIFES como desde Sala Rekalde, hemos comprobado que la fórmula planteada hace un año ha sido productiva y beneficiosa para ambas partes y que hemos podido cumplir los objetivos comunes que nos marcamos en un principio.

Hoy, nuestro interés es mantener la colaboración con los centros de día y sus usuarios, dando continuidad al proyecto comenzado en julio de 2011 e intentando mejorar las propuestas, comenzando por dar mayor voz en la programación de las sesiones a los propios usuarios. De esta manera conseguiremos responder cada vez mejor a sus intereses, inquietudes y necesidades.

Asociaciones de personas inmigrantes en situaciones de exclusión social (IZANGAI y LAGUN ARTEAN). La visita comentada como herramienta para el empoderamiento de la persona y el intercambio de conocimientos

El se gundo de los casos prácticos para el uso del arte contemporáneo como herramienta para la inclusión social, se centra en los grupos de personas en grave situación de exclusión social y más concretamente en grupos de personas inmigrantes.

El objetivo principal en las actividades dirigidas a éste colectivo era principalmente proporcionar una experiencia en la que poder potenciar la voz de los participantes resaltando el empoderamiento de la persona.

Si con los usuarios de los centros de día de AVIFES introducíamos las sesiones realizadas en la Sala Rekalde en un programa ya existente, con los grupos de personas inmigrantes nuestro objetivo principal es procurar que la visita a la sala proporcione una experiencia enriquecedora e integradora incluso cuando ésta no tiene un seguimiento en los centros de día de las asociaciones.

Izangai y LagunArtean son dos de las múltiples asociaciones que actúan en el ámbito geográfico de la ciudad de Bilbao. Sus grupos llevan asistiendo a las visitas comentadas de Sala Rekalde desde hace más de tres años. Las dos asociaciones tienen como objetivos comunes "atender y promocionar colectivos en situación de exclusión, generando itinerarios de incorporación social y laboral"[6]. La gran mayoría de estos grupos están compuestos por personas inmigrantes, en su mayoría procedentes del Norte de África (Marruecos y Argelia), varones en su totalidad y de entre 17 y 25 años de media de edad. El idioma es uno de los obstáculos en la comunicación verbal y escrita, que a veces se intenta suplir con otras maneras de comunicarnos en la visita (mímica/ dibujo, *collage*…)

Las visitas siempre comienzan con una introducción del espacio y presentación de la propuesta a realizar, así como una presentación de cada uno de los participantes. El mero hecho de tener que presentarse, hace que los participantes del grupo se sientan partícipes de la experiencia. Su opinión y sus intereses serán la base sobre la que construyamos la actividad.

Una de las dinámicas que mejor resultado ha proporcionado a la hora de crear un espacio para el empoderamiento de la persona se basa en la elección individual de algunas de las de obras de la exposición temporal que visitemos en la propia Sala Rekalde. Introducimos al grupo en la sala sin proporcionar a los participantes información sobre la exposición ni el autor. De esta manera, intentamos no dirigir la mirada de los asistentes, dejando libre la elección de aquellos objetos, obras de arte que más les llamen la atención.

Es en base a esta primera vuelta por la sala que realizamos la visita comentada a la exposición. Realizamos de nuevo el recorrido, pero ésta vez lo hacemos en grupo y centrándonos en las imágenes que los participantes hayan seleccionado. A través de esta dinámica, fomentamos la comunicación entre el grupo, atendiendo al respeto de opiniones, a la vez que potenciamos el uso del idioma. Es interesante comprobar en el grupo, cómo nos acercamos al arte contemporáneo con nuestras experiencias, conocimientos, recuerdos e intereses. De esta manera, al conocer la elección de los participantes, también estamos conociendo cuales han sido las razones de su elección y hasta llegamos a conocer datos interesantes respecto a algún aspecto de la obra seleccionada a través del conocimiento de la persona que la ha elegido.

Tras evaluar las experiencias en Sala Rekalde de los grupos anteriormente mencionados, se observa que la visita posibilita un espacio de diálogo y encuentro entre los participantes, voluntarios que los

6 http://www.izangai.org/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=14&lang=es

acompañan, los mediadores de Sala Rekalde y las propias obras de arte. Una experiencia positiva que procura momentos de reflexión y tolerancia hacia los demás, dejando por un momento de lado los problemas de cada uno de los participantes.

BIDESARI (integración-reinserción social), descentralizando las actividades de Sala Rekalde al centro penitenciario de Basauri. La puesta en marcha de una nueva colaboración

Una de las colaboraciones más recientes ha sido la comenzada en marzo de 2012 con la asociación BIDESARI. La colaboración surge como fruto de la participación de ambos (Sala Rekalde y Bidesari) en la "IV Factoría Creativa Arte para la inclusión y transformación social" que tuvo lugar en Bilbao el 2 de noviembre y 1 de diciembre de 2011, en la que coincidimos en unos intereses comunes. Nuestro objetivo común era crear sinergias entre ambas partes e integrar el arte y la inclusión social de las personas en situación de exclusión.

BIDESARI es una asociación educativa, que nace en 1994, que pretende responder a las necesidades cambiantes de las personas presas, trabajando su educación e incorporación social. Cuenta con un itinerario de intervención socioeducativa que permite trabajar con las personas presas dentro y fuera de prisión para de este modo posibilitar su inserción social. En este caso el Proyecto de ASCP (Animación Sociocultural Penitenciaria) se encuentra ubicado en el Centro Penitenciario de Basauri y tiene como objetivo:"Dinamizar espacios socioeducativos liberados que promuevan el protagonismo y la responsabilidad de los internos para lograr una mejor autoestima y un mayor desarrollo personal"

Por primera vez queríamos extraer la experiencia de Sala Rekalde fuera de los muros del espacio expositivo.

Para poder definir bien cuáles eran los intereses de BIDESARI, conocer bien la propuesta de Sala Rekalde y el potencial de nuestra colaboración, comenzamos por sentarnos a dialogar, y ver cómo podíamos generar sinergias que nos enriquecieran a los dos.

Por un lado pensamos que la Sala Rekalde, debía y podía acercarse más a grupos que se encuentran en riesgo o situación de exclusión social, puesto que el arte forma parte de la cultura y debe llegar a todos los sectores de la sociedad. Especialmente cuando todas y todos creemos en una sociedad integradora.

Por otro lado, BIDESARI como asociación educativa que trabaja con personas presas, debe también dar el paso y posibilitar que el arte (aquí entran todas sus exposiciones: pintura, fotografía, escultura, etcétera) llegue a las personas con las que trabaja. Es un aspecto más que favorece la normalización y su inclusión en la sociedad. Y que se debe potenciar, entre otras finalidades, como herramienta de ocio y tiempo libre.

Comenzamos por facilitar que los responsables de los grupos asistieran personalmente a una visita comentada y dinamizada para conocer de primera mano la metodología a seguir con los grupos. Las visitas comentadas y dinamizadas facilitan el diálogo entre visitante/participante y mediador.

Como ya se ha mencionado anteriormente en este texto, no se trata de visitas convencionales, sino que en estas propuestas nos vinculamos al arte desde algo lúdico, sencillo, donde cada persona se sitúa frente a la obra con lo que tiene y con lo que es: con su historia vital. Se tiene una visión crítica de la obra (expresando el gusto o disgusto frente a la obra), y a lo largo del recorrido se pueden conocer mejor las razones del artista y su obra, donde uno puede imaginar, oler, jugar, sentir… y acabar haciendo su propia obra, porque todo el mundo tiene la capacidad de ser creativo.

BIDESARI lleva mucho tiempo dinamizando a grupos de personas presas en el Centro Penitenciario de Basauri, es por ello que fue natural el querer seguir trabajando con ellos pero a través del arte contemporáneo. De este modo surge la propuesta de descentralizar la actividad de Sala Rekalde y trasladarla a la prisión. La propuesta de Sala Rekalde está concebida como el motor para generar dinámicas y prácticas que faciliten el empoderamiento de las personas y su capacidad de visión crítica de la realidad, al mismo tiempo que compartir puntos de vista y fomentar el diálogo entre distintos.

La propuesta se presentó a la dirección del Centro Penitenciario de Basauri y fue rápidamente aceptada por la dirección. Posteriormente, la oferta se trasladó a las personas presas, que al fin y al cabo son las interesadas y a quienes se dirige la actividad. Era muy importante conocer su interés. O la falta del mismo, a la hora de idear la metodología con la que acercarnos desde una propuesta creativa.

Con la aprobación del proyecto y el apoyo de la prisión y de las personas presas, en marzo de 2012 dimos comienzo al proyecto. Si un de los valores añadidos de la actividad en Sala Rekalde es tener frente a nosotros la obra original, en el caso de prisión, tenemos que hacer uso de las tecnologías para visionar las obras o instalaciones expuestas y poder trabajar sobre ellas interesándonos por las reflexiones y propuestas que pudiera generar el objeto artístico, en

mayor medida que por el objeto en sí. Esta opción también nos obliga a realizar una selección previa de las obras sobre las que se va a trabajar, escogiendo las más idóneas para su comentario o para fomentar la reflexión o el debate.

Establecimos una periodicidad a la visita en prisión. "El taller de Arte", como fue denominado por los responsables de prisión, tiene lugar en el Centro Pentienciario el último miércoles del mes. La colaboración se plantea en formato de una sesión de hora y media. Tenemos total libertad para planificar las sesiones sin tener que depender del calendario de exposiciones de Sala Rekalde, ya que el material que utilizamos es digital.

Hasta la fecha llevamos cuatro sesiones, en las cuales hemos podido trabajar sobre las últimas exposiciones de Sala Rekalde. Intentamos siempre hacer un seguimiento a la valoración de la actividad por parte de los participantes. Les pasamos unos formularios de evaluación que nos permiten estar constantemente evaluando la actividad y mejorándola respecto a los intereses de las personas a las que va dirigida. La actividad ha sido valorada de manera muy positiva por las personas presas, proponiendo incluso duplicar las sesiones en el tiempo.

Nuestro propósito, tanto de BIDESARI como de la propia Sala Rekalde, es dar continuidad al proyecto añadiendo nuevas propuestas y actividades. Incluso y por petición de alguno de las personas que han participado en el taller, desde Sala Rekalde se ha hecho una donación de publicaciones a la biblioteca del centro. De esta manera podemos incluso hacer llegar información sobre arte contemporáneo a las personas que por algún motivo no hayan podido asistir a los talleres.

Conclusiones y nuevos retos desde la educación del arte contemporáneo

Las experiencias anteriormente mencionadas en este texto, hacen referencia al interés de la Sala Rekalde de posibilitar la experiencia de la visita a la exposición de arte contemporáneo a TODOS los públicos, atendiendo a sus intereses y características particulares. Seguimos trabajando con todo tipo de públicos, grupos y asociaciones de personas mayores, grupos de personas en procesos de desintoxicación, centros de día de Hospitales Psiquiátricos, y un largo etcétera. Cada vez más grupos de personas con discapacidad intelectual, y asociaciones de personas con autismo empiezan a interesarse por las actividades a realizar en la Sala Rekalde. De esta manera seguiremos renovando nuestras propuestas y atendiendo a todo tipo de necesidades e intereses de los participantes en las actividades didácticas.

Tal es el interés de querer seguir colaborando y proporcionando herramientas y recursos para la inserción social, que hemos abierto una vía de diálogo con el Departamento de Acción Social de la Diputación Foral de Bizkaia. Nuestra intención es acercar el arte contemporáneo a la sociedad tal y como se especifica en las directrices estratégicas de la Sala Rekalde.

La pregunta que nos planteamos en estos momentos es: ¿hasta qué punto podemos considerar la experiencia en Sala Rekalde un recurso para la integración en el momento que estamos estableciendo una distinción en nuestros destinatarios y categorizándolos como "grupos en exclusión social"? El día que realmente logremos nuestros objetivos, será el día que no tengamos que ofertar "visitas especiales para grupos de personas en exclusión social".

El Máster Universitario en Educación y Museos. Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural (eMus). Una propuesta para la formación interdisciplinar en educación patrimonial

Rosa Mª Hervás Avilés
Universidad de Murcia
rhervas@um.es

Raquel Tudela Romero
Universidad de Murcia
raquel.tudela@um.es

Elena Tiburcio Sánchez
Universidad de Murcia
elena.t.s@um.es

José Mariano Luján González
Universidad de Murcia
jmariano@um.es

Resumen

El Máster Universitario en "Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural" (eMus)[1] se inicia en el curso 2010-2011 en la Universidad de Murcia. Se trata del primer título oficial online sobre Educación y Museos que se realizaba en España. Esta comunicación tiene como finalidad exponer las características de este máster, que recientemente ha obtenido la Mención de Honor en los premios TWSIA (Teaching With Sakai Innovation Award) por las innovaciones que incorpora. Consta de 13 asignaturas agrupadas en 6 materias y 60 ECTS que se imparten durante un curso académico. Se desarrolla en el "Aula Virtual" de la Universidad de Murcia que utiliza la plataforma de software libre Sakai. Tiene una orientación científico-investigadora y está asociado con estudios de Doctorado. Concretamente, el Programa de Doctorado en Educación y Museos por la Universidad de Murcia, que en el año 2011 ha recibido el sello de excelencia de la Oficina Mediterránea de la Juventud (OMJ).

Palabras Clave

Máster, educación, museos, orientación científico-investigadora, on-line.

Abstract

In the 2010-2011 academic year was inaugurated the first edition of the Master's Degree in "Education and Museums: Heritage, Identity and Cultural Mediation" (eMus) by the University of Murcia. This is the first official online title in Education and Museums which was created in Spain. This paper aims to describe the characteristics of this master, who recently won an Honorable Mention in the TWSIA awards (Teaching With Sakai Innovation Award) because of the innovations which it incorporates. The master consists of

1 Este máster fue patrocinado por el Ministerio de Asuntos Exteriores de España a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

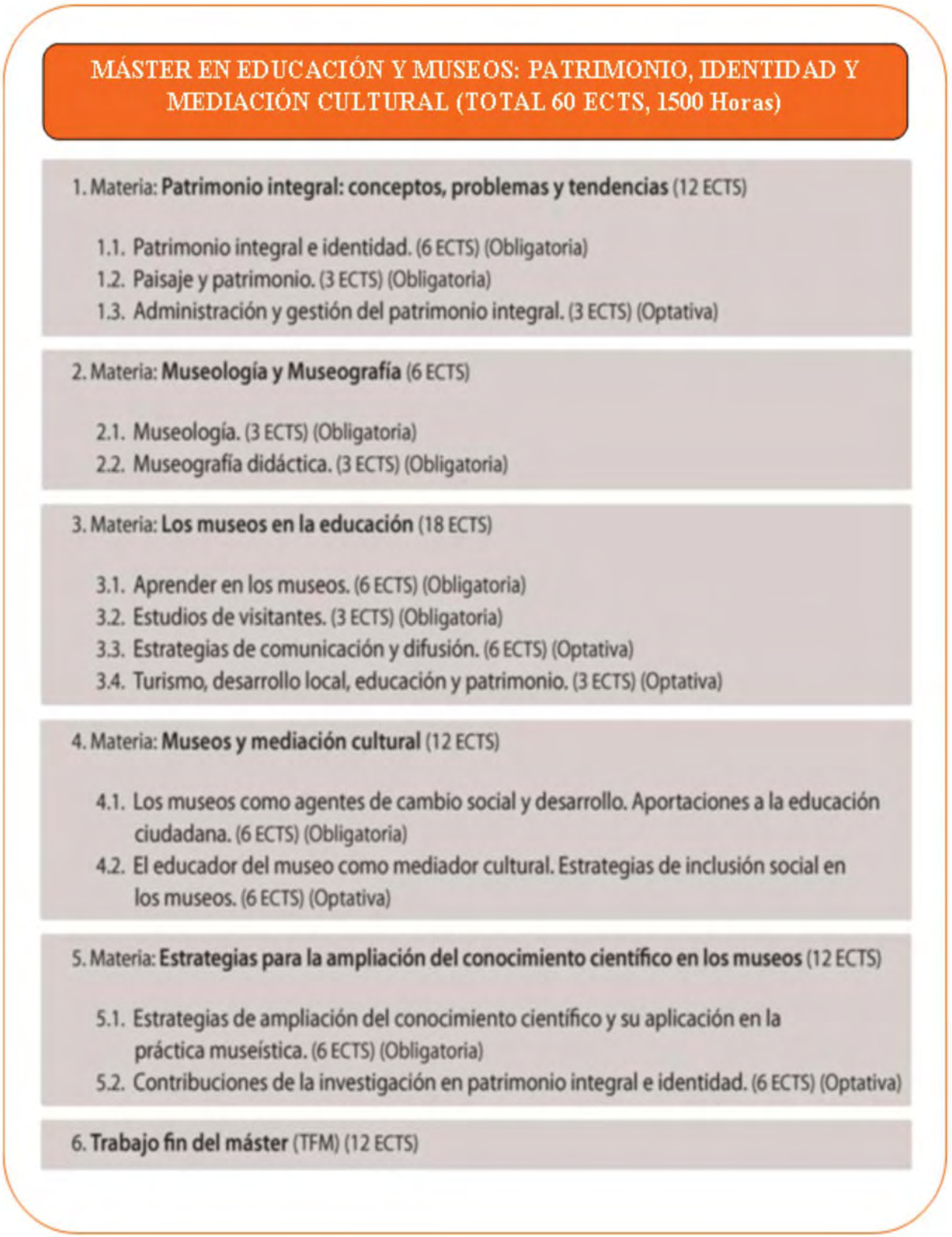


Figura 1. Materias. Fotografía: Máster eMus.

13 subjects divided into 6 matters and 60 ECTS which are taught during one academic year. It is developed in the "Aula Virtual" from the University of Murcia, which uses the open source platform Sakai. It has a research orientation and has linked PhD studies. Specifically, it has associated the PhD program in Education and Museums by the University of Murcia, which was awarded with the Mediterranean Office for Youth (MOY) excellence label.

Keywords

Master, education, museums, research orientation, on-line.

La educación interdisciplinar del patrimonio

El máster eMus tiene su origen en la ausencia en nuestro país de un título de máster oficial online interdisciplinar, relacionado con la educación, los museos, el patrimonio, la identidad y la mediación cultural. En este apartado se describen los contenidos de este título, desarrollado por expertos de diferentes disciplinas. El máster tiene un plan de estudios estructurado en seis materias tal y como se refleja en la figura 1.

La primera materia se denomina "Patrimonio integral. Conceptos problemas y tendencias". En ella se aborda el patrimonio desde una perspectiva ecológica e integral relacionándolo con la identidad de los pueblos. Incluye tres asignaturas: "Patrimonio integral e identidad", "Paisaje y patrimonio" y, "Administración y gestión del patrimonio". Se analiza el patrimonio natural y cultural, el concepto de paisaje y los elementos patrimoniales del mismo. Asimismo, se estudian las diferentes variables a tener en cuenta para la administración y gestión del patrimonio integral. Para su desarrollo han colaborado expertos en Historia del Arte, Antropología, Geografía, Prehistoria, Arqueología, Historia y Derecho.

La segunda materia "Museología y Museografía" ha sido construida con la participación de profesionales vinculados a las siguientes disciplinas: Historia del Arte, Historia Antigua y Arqueología, Pedagogía e Historia. Incluyes dos asignaturas: "Museología" y "Museografía Didáctica". Con esta materia se pretende que los estudiantes conozcan la función de los museos como instituciones para la conservación y gestión del patrimonio. Se estudia la evolución y desarrollo de las corrientes museológicas y las diferentes funciones y tipologías de los museos, la musealización del patrimonio y la elaboración de planes museológicos. Esta materia incluye contenidos relacionados con la museografía didáctica y la comunicación.

"Los museos en la educación" es la tercera materia, centrada en cómo se aprende en los museos. Se estructura en cuatro asignaturas: "Estudio de visitantes", "Aprender en los museos", "Turismo, desarrollo local, educación y patrimonio" y, "Estrategias de comunicación y difusión". Con esta materia se pretende que los estudiantes adquieran una formación avanzada en aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje en el ámbito formal y no formal, teniendo en cuenta la adquisición de habilidades y estrategias educativas. Se trabajan contenidos como estudios de público y la metodología asociada a los mismos. Asimismo, se pretende que los estudiantes conozcan diversas estrategias de comunicación y difusión, y se sensibilicen con la importancia del patrimonio y los museos, como elementos de desarrollo local sostenible a través del turismo. Profesorado de distintas disciplinas como Pedagogía, Historia, Bellas Artes, Turismo, Biología, Psicología, Arqueología, Historia y Magisterio colaboran en esta materia.

La cuarta materia es "Museos y mediación cultural" y consta de dos asignaturas: "Los museos como agentes de cambio social y desarrollo. Aportaciones a la educación ciudadana" y "El educador del museo como mediador cultural. Estrategias de inclusión social en los museos". En esta materia se aborda la realidad del museo como agente de cambio e inclusión social. Se trabajan conceptos vinculados a la educación social en el ámbito cultural, el papel del educador social en la mediación cultural y el fortalecimiento personal. Se tratan aspectos relacionados con las sociedades pluriculturales y la ciudadanía, los museos como observatorios sociales y su importancia en el desarrollo económico social y los modelos y métodos de mediación cultural. Finalmente, se trata la importancia del museo en la educación ciudadana. Profesorado de Pedagogía, Psicología, Historia del Arte y Antropología concitan sus conocimientos en esta materia.

"Estrategias para la ampliación del conocimiento científico en los museos" es la quinta materia. Consta de dos asignaturas. "Estrategias para la ampliación del conocimiento científico y su aplicación a la práctica museística" y "Contribuciones de la investigación en patrimonio integral e identidad". Ambas pretenden que los estudiantes adquieran conocimientos que les permitan realizar proyectos de investigación utilizando los métodos y técnicas pertinentes referidos a las

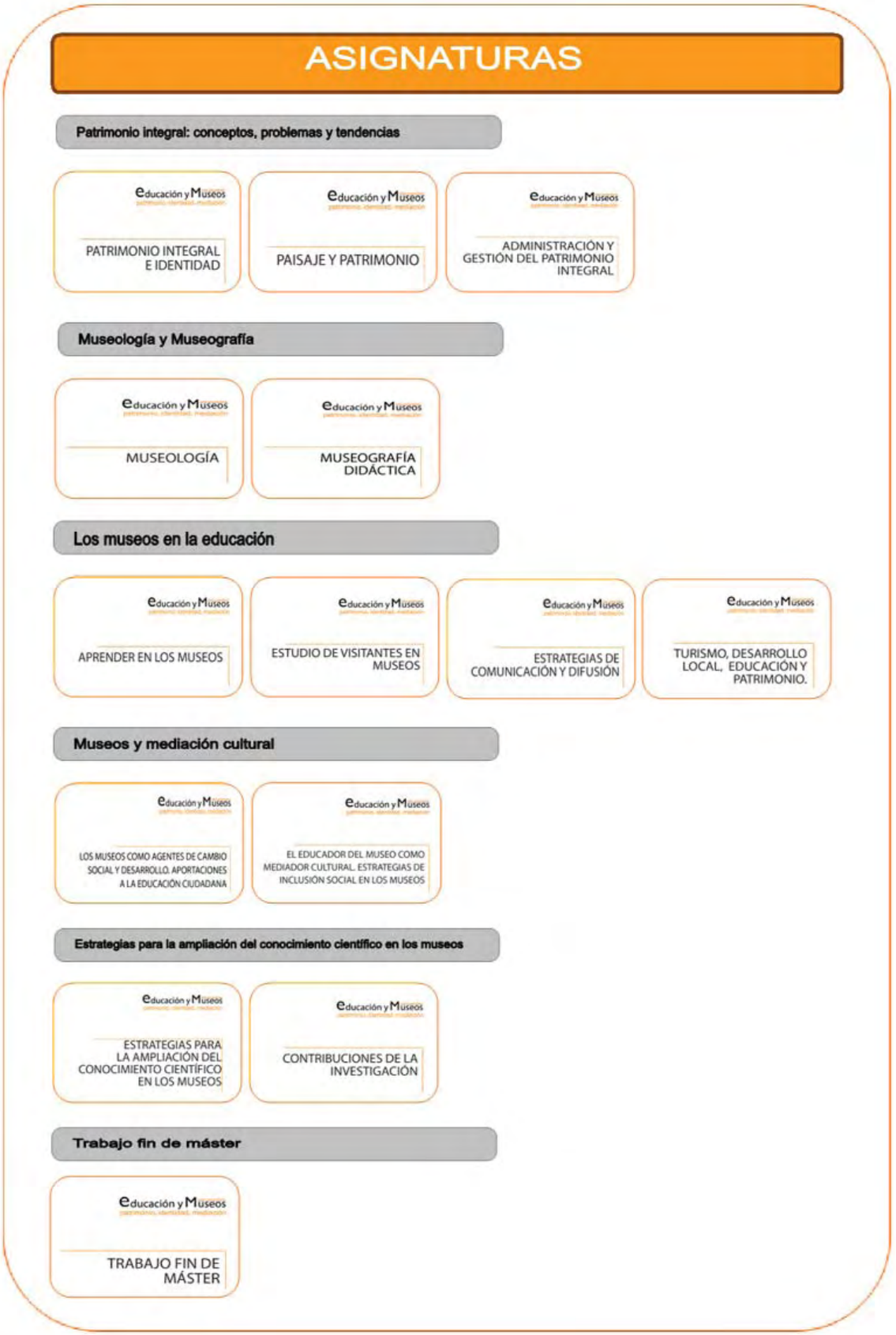


Figura 2. Asignaturas. Fotografía: Máster eMus.

dimensiones educativas que ofrecen los museos. Destacan el papel que juega el conocimiento científico y sus formas de investigación en cualquier promoción patrimonial así como el valor que los espacios museísticos tienen en la transmisión del conocimiento científico generado desde las distintas ciencias sociales y experimentales e integrado desde perspectivas multidisciplinares. Expertos en Sociología, Pedagogía, Arqueología, Psicología y Prehistoria han colaborado en el desarrollo de esta materia.

El "Trabajo fin de máster" es la última materia y la más interdisciplinar ya que en ella participan expertos de disciplinas muy diferentes dando respuesta a las demandas de un alumnado con un perfil amplio y variado (fig. 2).

El máster comienza con el curso 0 de introducción al Aula Virtual donde los estudiantes tienen la oportunidad de familiarizarse con el entorno virtual y practicar con las herramientas que deberán utilizar en su desarrollo. Durante una semana el alumnado, acompañado por el coordinador técnico conoce la funcionalidad de todos los recursos del Aula Virtual. Este curso permite a los estudiantes adaptarse a la enseñanza virtual a través de actividades que reproducen supuestos reales como entrega de tareas, creación de foros, utilizar recursos, etc.

La importancia de la enseñanza virtual

El tránsito de una cultura basada en la oralidad y la memoria de los pueblos ágrafos a las transformaciones de la modernidad, con el nacimiento de la imprenta y de los libros, requirió la adaptación a procesos de pensamiento abstracto. En la actualidad, estamos asistiendo nuevamente al nacimiento y desarrollo de una nueva etapa en la que lo visual sustituye al libro y la virtualidad modifica las relaciones sociales y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Una nueva cultura de aprendizaje a lo largo de la vida en la que la persona utiliza la información activamente, significativamente, generando nuevas formas de relacionarse con los datos más activas, significativas, colaborativas, constructivas y sociales.

Es evidente que el contexto socio cultural universitario ha cambiado en las últimas décadas y con él las necesidades formativas de los estudiantes reales y potenciales.La formación presencial tradicional ya no es la única forma de atender las demandas educativas universitarias. La tecnología de la información y de la comunicación está presente en la realidad de nuestros alumnos, diríamos que es fundamental en su devenir cotidiano. Es por esta razón que la enseñanza universitaria no puede sino apropiarse de este valioso recurso para desarrollar una enseñanza virtual de calidad en la que se utilicen redes telemáticas diversas como elementos que ayuden en los procesos de cambio educativo que estamos viviendo (Carabantes, Carrasco y Alves, 2005: 108). Por otro lado, la enseñanza virtual requiere atender y tener en cuenta los cambios en los que está inmersa nuestra universidad, todos ellos relacionados con nuevas propuestas metodológicas, así como con el rápido e inexorable desarrollo de las TIC…

Diversos autores como Onrubia (2005:3) caracterizan el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de reconstrucción del conocimiento por parte de los estudiantes, mediante la reelaboración de la información en un proceso mediado por sus características cognitivas individuales como son: el conocimiento previo, sus habilidades cognitivas, los estilos y estrategias de aprendizaje, sus procesos metacognitivos y de autorregulación y la transferencia o aplicación de lo aprendido. Todo ello coadyuva a un aprendizaje de calidad en un entorno educativo flexible.

Implementar una enseñanza virtual supone una eficaz administración electrónica basada en la flexibilización de las estructuras y procedimientos administrativos (Salinas, 2004:1). Además, es necesaria una oferta educativa on-line amplia (cursos, seminarios, talleres, postgrados…). Esto requiere la implicación activa de un profesorado formado, motivado por las bondades de la enseñanza virtual y, fundamentalmente, un fuerte compromiso institucional.

Por otra parte, la aparición de la web 2.0 y su aplicación a la enseñanza ha permitido el desarrollo de instrumentos y herramientas de interacción, debate e intercambio, así como la aparición de plataformas de aprendizaje abierto, dinámico y flexible (software social) (Hervás *et al.*, 2012:1).

Para Casamayor (2008: 197), la web 2.0 ha supuesto la aparición de numerosos modelos y herramientas que afectan a los procesos de aprendizaje. El e-learning implica un aprendizaje activo centrado en la práctica, agrupando las posibilidades de la enseñanza a entornos de formación basados en la comunicación, a través de las herramientas desarrolladas a partir de la web 2.0.

La web 2.0 permite que sean los propios estudiantes quienes elaboren y compartan los contenidos y las actividades que serán el núcleo de su proceso de aprendizaje. En el caso del máster eMus, se ha trabajado con la plataforma de software libre Sakai, cuyas

herramientas facilitan el aprendizaje colaborativo gracias a la participación de estudiantes, profesorado, tutores y coordinadores. La plataforma informática en la que se encuentra el máster se denomina "Aula Virtual" y cuenta con una interfaz sencilla e intuitiva que permite a sus participantes acceder a todos los recursos que se les proporcionan durante el curso.

Es en este contexto en el que se sitúa el máster que presentamos. Se trata de una iniciativa que pretende dar respuesta a una demanda real de formación de postgrado relacionada con la educación, el patrimonio integral, el turismo, los museos y sus públicos, la identidad cultural y la mediación social.

¿Por qué es innovador el máster eMus?

Responder a esta pregunta implica analizar las características originales y novedosas del título: su carácter interdisciplinar, ya comentado anteriormente, un aprendizaje colaborativo, la importancia de la tutoría, una formación flexible, la utilización de recursos y herramientas de la web 2.0 y una evaluación integrada en el proceso instruccional.

El aprendizaje colaborativo

El diseño y la metodología de este máster se fundamentan en los perfiles de la enseñanza virtual que facilitan nuevas formas de interacción y comunicación. En el máster eMus existen seis perfiles diferentes que asumen roles diferenciados y funciones complementarias (Hervás *et al.*, 2011: 1-11) (fig. 3).

Los estudiantes del máster (un grupo de 30 estudiantes en la primera edición y 50 estudiantes en la segunda y tercera edición distribuidos en dos grupos) tienen una formación variada con titulaciones de acceso diversas. Mayoritariamente su formación está asociada a Historia, Historia del Arte, Bellas Artes, Biología, Educación… Sus competencias están claramente definidas en el máster. El alumno es una pieza clave del proceso de enseñanza que participa activamente ya que decide, navega, busca, indaga, participa, pregunta, se comunica, comenta, sugiere,

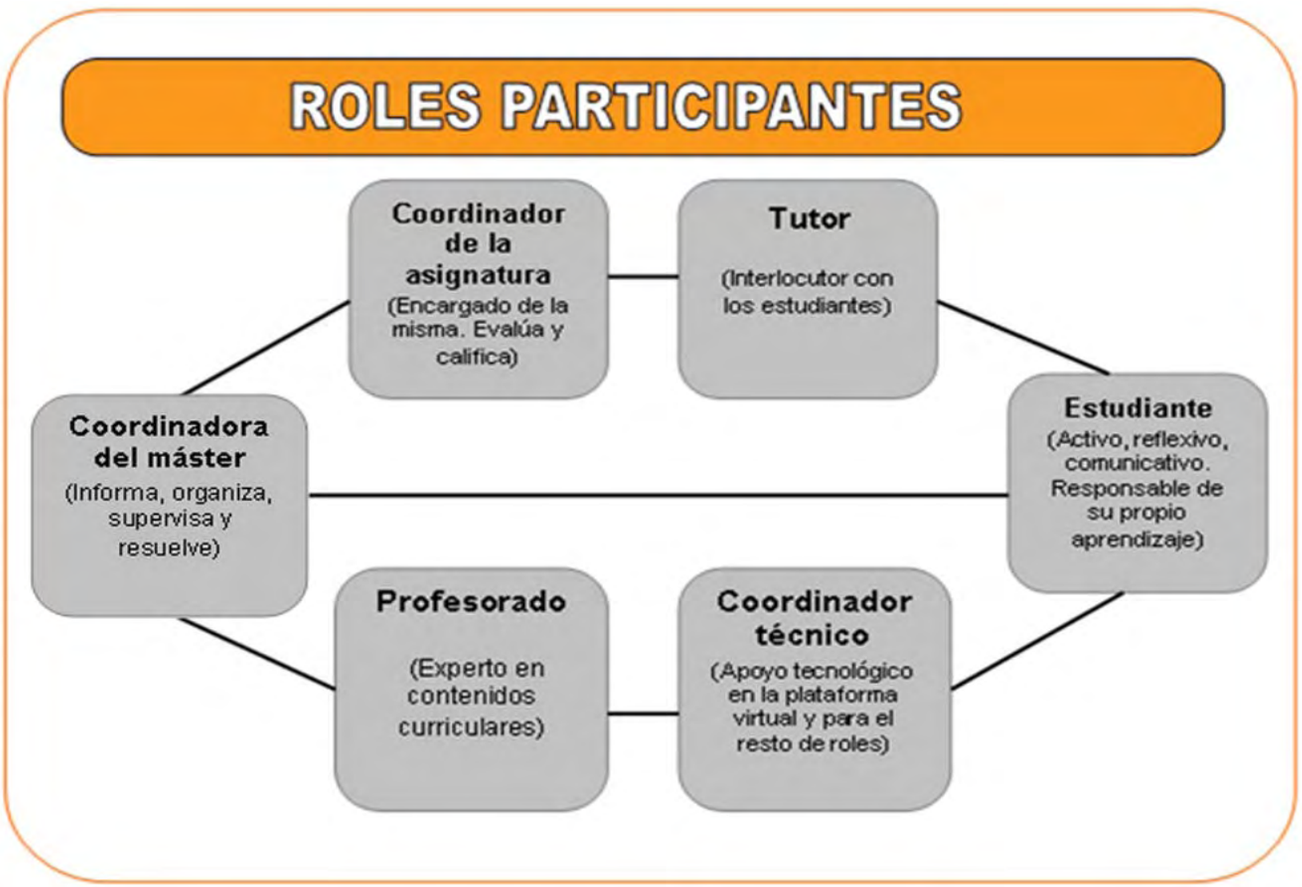


Figura 3. Roles de los participantes y su interacción. Fotografía: Máster eMus.

reflexiona y que, por tanto, se convierte en el responsable principal de su aprendizaje.

La coordinadora del máster, es la encargada de informar, organizar, coordinar, supervisar, colaborar, tomar decisiones y resolver cualquier incidencia que se presente durante el desarrollo del máster. Asimismo, atiende las sugerencias individuales de los estudiantes, dinamiza los grupos y mantiene un clima cálido y armonioso en el que la colaboración del grupo esté asegurada.

El profesorado del máster, está compuesto por los expertos internacionales en los contenidos curriculares. Su responsabilidad es la de diseñar y orientar la estructuración y organización de los materiales que desarrollan los contenidos de la asignatura y que posteriormente son adaptados por el equipo técnico del máster y por el gabinete de apoyo a la teleenseñanza (GAT) de la Universidad de Murcia. En estrecha colaboración con los tutores, los docentes resuelven las dudas que le surgen al estudiante en el periodo establecido para el desarrollo de la asignatura, y apoyan a su coordinador de la asignatura en la evaluación de la misma.

El coordinador de la asignatura es el profesor de la Universidad de Murcia que supervisa su desarrollo junto con el tutor. Es el responsable de la evaluación, califica y firma las actas oficiales.

El coordinador técnico es el profesional que apoya tecnológicamente el buen desarrollo de la plataforma digital resolviendo las dudas del profesorado y de los estudiantes y atendiendo las dificultades que se presentan. Planifica la apertura y el cierre de las asignaturas programándolas en el calendario del Aula Virtual. Al inicio del máster diseña y cordina un curso inicial para que los estudiantes aprendan a utilizar y familiarizarse con la plataforma virtual.

El tutor, figura clave en el desarrollo de las diferentes asignaturas. Es el interlocutor fundamental de los estudiantes. Su trabajo consiste en dinamizar a los estudiantes y está en permanente comunicación con el coordinador de la asignatura, con la coordinadora del máster y con el coordinador técnico.

La tutoría como un elemento fundamental de la enseñanza a distancia

Los tutores en la enseñanza a distancia, son esenciales. La calidad con la que desarrollen su función tutorial es fundamental para alcanzar los objetivos previstos en el máster. Ellos proporcionan retroalimentación a los estudiantes individualmente sobre sus procesos educativos, dinamizan, facilitan el acceso a la información y a la comunicación interactiva. Asimismo, aportan recursos complementarios y de ampliación. Dejan de ser instructores directos y pasan a ser mediadores, y consultores que solucionan dudas, intensifican el ritmo de las relaciones, atienden necesidades y resuelven problemas (Montero y Gómez, 2007).

En estos momentos la formación del profesorado y de los tutores del máster es sustancial para su buen desarrollo. Por esta razón se ha planificado una formación complementaria que amplíe los conocimientos, los enriquezca y subsane el posible déficit en aspectos relacionados con la educación a distancia.[2]

Una formación flexible que rompe la coincidencia espacio-temporal

Otra de las bondades de la formación virtual es que el alumno trabaja en un contexto espacio-temporal flexible. Esto permite y favorece el desarrollo alternativo de formación y actividad laboral sin que el estudiante deba desligarse de su contexto familiar, social y cultural. Sin embargo, la no presencialidad tiene también sus carencias. Profesorado y estudiantes sienten la necesidad de comunicarse y conocerse. Una buena fórmula es la utilización de la videoconferencia o incluso la realización de un viaje cultural al finalizar el máster. Es en estos momentos cuando se producen encuentros que consolidan la comunicación establecida en la distancia. De cualquier forma, la presentación y defensa de los trabajos fin de máster se suele realizar presencialmente, aún cuando es posible también hacerlo a través de videoconferencia.

2 Durante el curso 2009-2010 el profesorado y los tutores del máster recibieron un curso inicial de formación sobre la tutoría virtual. Igualmente se llevó a cabo el proyecto de innovación educativa "Desarrollo de la educación a distancia apoyada en el uso de las TIC" que durante el curso 2010-2011 tiene continuidad en el proyecto de innovación "La tutoría en red en el Aula Virtual de la Universidad de Murcia a través del Máster Universitario en Educación y Museos". Ambos han sido subvencionados por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Innovación de la Universidad de Murcia. En julio de 2011el equipo docente del máster eMus realizó el curso "El entorno on-line. Procesos educativos y participantes". Finalmente, en el mes de julio de 2012 tutores y profesorado continuaron su formación realizando un curso sobre la utilización de la videoconferencia, herramienta de gran utilidad para la tutoría online y la comunicación bidireccional con expertos.

La enseñanza a distancia permite la interacción de estudiantes de distintos lugares, ampliando los escenarios y las posibilidades de aprendizaje

La enseñanza a distancia provoca la coincidencia de alumnado y profesorado procedente de lugares muy diversos que tienen la posibilidad de dialogar, debatir y resolver problemas colaborativamente aportando las peculiaridades de los diversos contextos socioculturales de origen. Con ello, el aprendizaje se enriquece y adopta una dimensión social.

Una gran variedad de herramientas para la comunicación

La plataforma virtual permite utilizar herramientas de comunicación diversas que facilitan la información y la comunicación bidireccional con los estudiantes, incorporando recursos multimedia y la interactividad en la enseñanza. Gracias a estos se ofrecen numerosas posibilidades para el contacto entre los distintos miembros que participan en ella. Centrándonos en el máster eMus el alumnado interactúa con profesores, expertos, profesionales y con otros alumnos por medio de herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación (correo electrónico, foros, mensajería instantánea, videoconferencia, enlaces hipertextuales, anuncios, orla, chat…).El máster utiliza una metodología participativa donde el estudiante genera su propio conocimiento y participa en el dialogo y debate con el resto de sus compañeros (fig. 4).

El diseño de materiales multimedia e interactivos que faciliten a los estudiantes el desarrollo de los contenidos

Los contenidos se insertan en la herramienta denominada contenidos didácticos. Están estructurados en bloques y temas. Para su diseño se ha seguido una misma estructura en todas las asignaturas:

Cada asignatura contiene una guía didáctica, que establece una narrativa muy atractiva y sugerente para los estudiantes y los conduce a través de todos los materiales del curso e introduce cada uno de los temas de la asignatura, incorpora información complementaria (documentos, imágenes, vídeos, re-

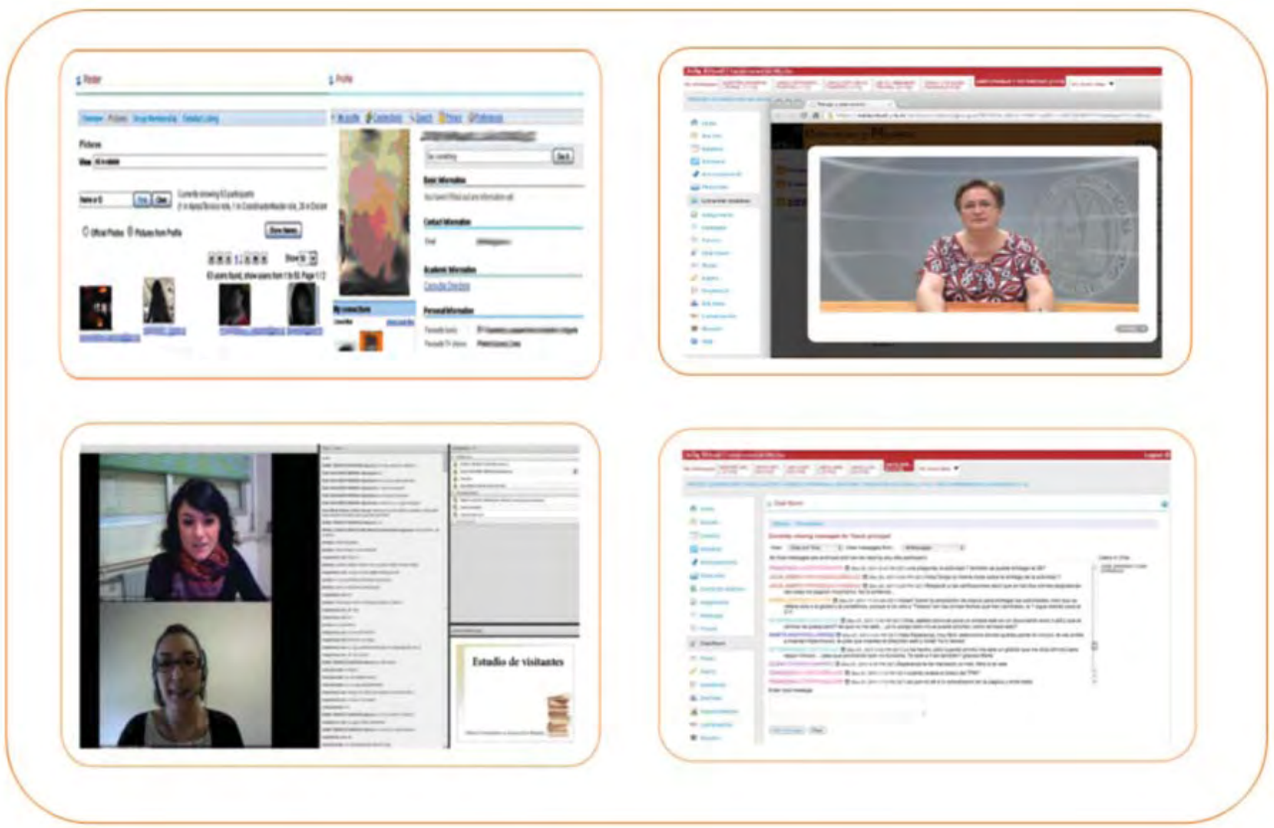


Figura 4. Herramientas de comunicación. Fotografía: Máster eMus.

cursos externos, diagramas...). Ésta se inicia con una bienvenida del tutor, la coordinadora de la asignatura, la coordinadora del máster y al coordinador técnico. Todos ellos están permanentemente a disposición del alumnado durante el desarrollo de los temas y las diversas actividades (fig. 5).

Una barra de herramientas en la que se insertan los objetivos de la asignatura, la estructura temática de la misma, un organizador de la información, un glosario de conceptos, las referencias bibliográficas utilizadas en los temas, los recursos multimedia, las fotografías.

En una columna, a la izquierda de la pantalla, el alumno visualiza, en todo momento, los bloques de contenidos y, dentro de ellos, los diferentes temas que los desarrollan, así como los documentos en que se estructuran éstos. Asimismo, desde este sitio se puede acceder a la actividad global de la asignatura.

Los temas incluyen los contenidos de las asignaturas están organizados en documentos que se incorporan en la guía de adaptación. Todos ellos siguen una estructura similar: portada, índice y contenidos. En los temas se han introducido diferentes logotipos que rompen la monotonía del discurso escrito llamando la atención sobre diferentes aspectos (fig. 6)

Las actividades, incluidas en la guía didáctica, están asociadas a cada uno de los temas de la asignatura. Para el diseño de las actividades, se ha tenido en cuenta la transferencia a la realidad profesional y maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Tal y como señala Casamamayor (2008:72), en el máster se platean distintos tipos de actividades dependiendo de su finalidad: para romper el hielo, de conocimientos previos, de descubrimiento, de análisis, de comprensión lectora, de repetición y refuerzo de contenidos, de relación y diferenciación de conceptos, de síntesis y de aplicación (fig 7) .

Al finalizar cada asignatura los estudiantes realizan una actividad global. Todas ellas se suben al Aula Virtual utilizando diversas herramientas como los foros y las tareas que se identifican con logotipos específicos en la guía didáctica.

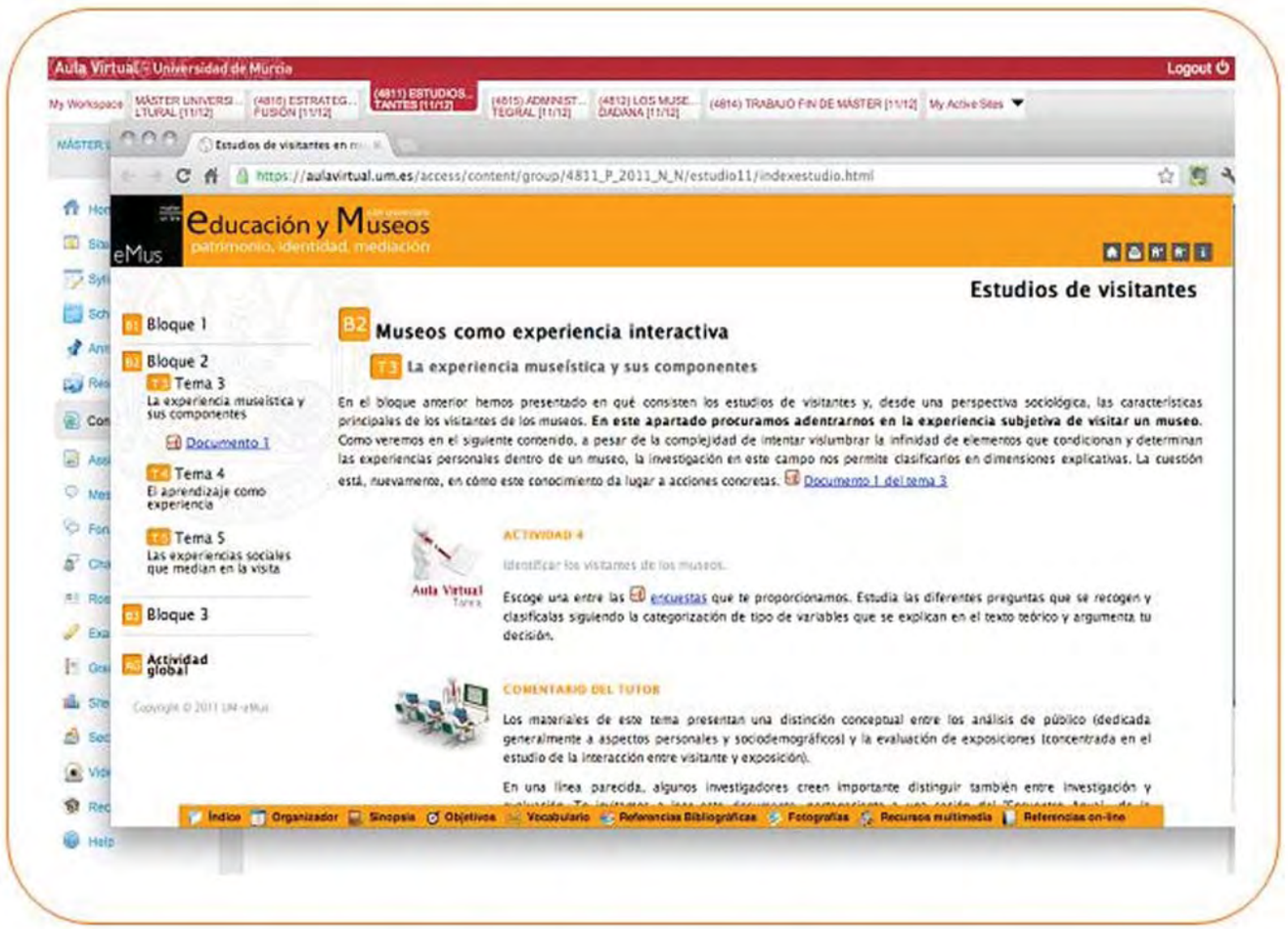


Figura 5. Guía de la asignatura. Fotografía: Máster eMus.

Los recursos multimedia e interactivos se insertan en la guía didáctica y en la barra de herramientas. Los logotipos para identificar los recursos que se utilizan son los representados en la figura 8.

Una evaluación integrada en el proceso instruccional y coherente con los diferentes componentes de la secuencia formativa

Los estudiantes saben desde el inicio de la asignatura cómo van a ser evaluados. Tienen acceso, a través del Aula Virtual, a la guía docente en la que se encuentran los criterios de evaluación y la ponderación, que en la calificación final, tienen cada una de las actividades de evaluación. Asimismo, el profesorado comenta las actividades de evaluación una vez que son entregadas por los estudiantes.

El alumnado cumplimenta también una encuesta de satisfacción, al final de cada asignatura, en la que aportan su valoración sobre: el tutor, el apoyo técnico, el apoyo recibido de los demás compañeros, cómo ha funcionado la coordinación del máster, se ha evaluado el diseño de contenidos y su relevancia,

Figura 6. Logotipos. Fotografía: Máster eMus.

Figura 7. Actividades. Fotografía: Máster eMus.

Figura 8. Recursos multimedia (inferior). Fotografía: Máster eMus.

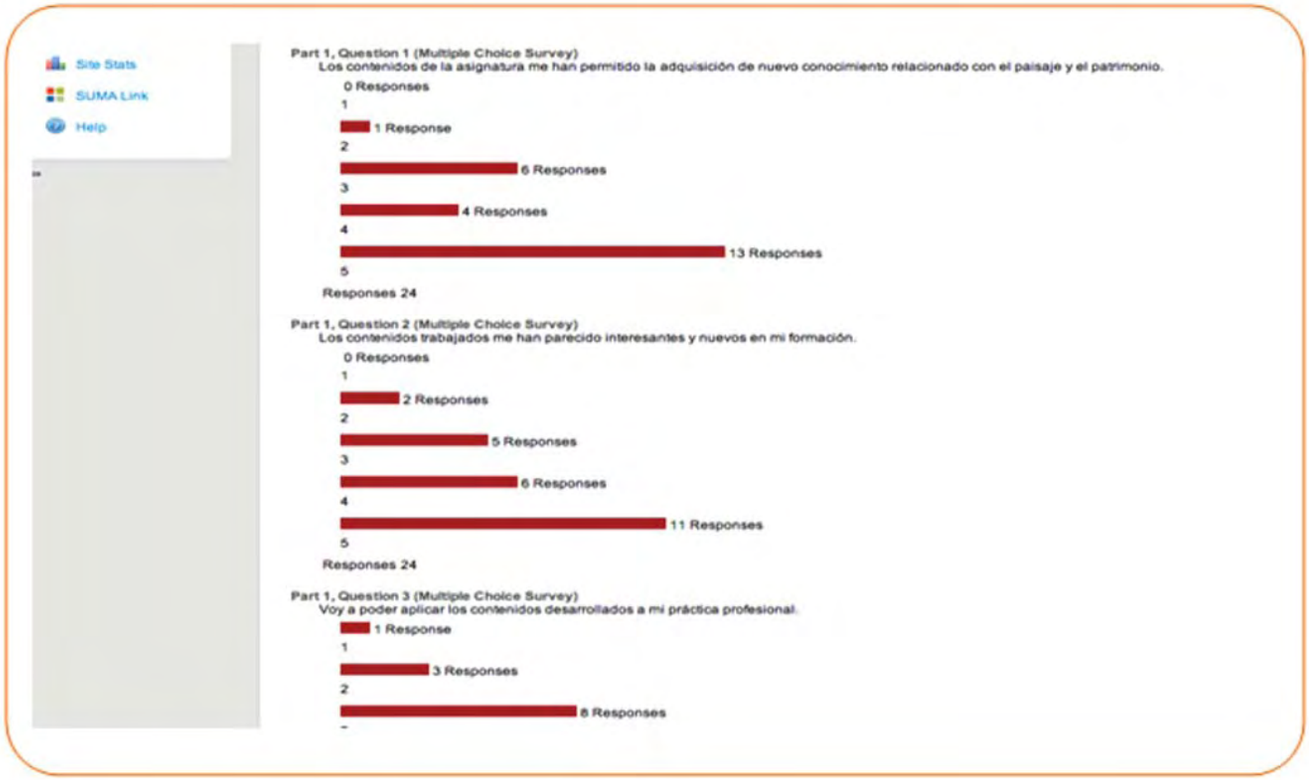


Figura 9. Encuesta de satisfacción. Fotografía: Máster eMus.

el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, si los mensajes se han interpretado correctamente o no, la motivación, propuestas de mejora (fig. 9)…

Conclusiones

La valoración de la primera y segunda edición del máster eMus nos lleva a establecer las siguientes conclusiones:

1. El máster "virtual" eMus es una oferta formativa interdisciplinar que garantiza a los estudiantes participantes unos buenos niveles de éxito. Esto requiere la especialización y la formación continua de los profesionales que la desarrollan.
2. La propuesta de e-learnig que realizamos se fundamenta en un modelo pedagógico coherente centrado en el estudiante. Además, responde a un interés de innovación tecnológico y metodológico, con el desarrollo de la plataforma sakai, y el diseño de diferentes recursos metodológicos, entre los que destacan unos materiales digitales interactivos y multimedia que favorecen la comunicación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
3. El diseño formativo de este título ha supuesto un proceso innovador, que se inicia con una fase de planificación previa, en la que se han puesto en común visiones internacionales complementarias sobre educación, museos y patrimonio integral, y que culmina en una síntesis operativa con el desarrollo de la plataforma virtual y del máster.
4. El trabajo en equipo del profesorado y de los colaboradores participantes requiere, además, la coordinación de los responsables académicos y tecnológico así como la tutoría individualizada en cada una de las asignaturas. Todo ello favorece la elaboración de un trabajo común que aúna las diferentes perspectivas aludidas.
5. La enseñanza a distancia y la utilización de redes telemáticas son un medio potente y facilitador para la comunicación y el aprendizaje colaborativo. El conocimiento y la adaptación de las múltiples herramientas que ofrece la plataforma virtual Sakai es uno de nuestros proyectos prospectivos de desarrollo y mejora.

6. La universidad española necesita realizar un esfuerzo encaminado a potenciar la enseñanza a distancia. Para ello es imprescindible un fuerte compromiso institucional.

Referencias bibliográficas

Carabantes, D., Carrasco, A., y Alves, J. (2005): "La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje", 1-2:105-126. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20618&dsID=innovacion_entornos.pdf> [20 de mayo de 2012].

Casamayor, G. (2008): *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Graó, Barcelona.

Hervás, R. M., Tiburcio, E., Tudela, R. y Luján, J. M. (2011): "Diseño y desarrollo de materiales interactivos y multimedia en el Máster Universitario Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural (eMus)". *I Congreso Internacional de Innovación Docente*, Cartagena: 1-11.

— (2012): "Formación de profesionales para la educación en los museos y la puesta en valor del patrimonio. El máster universitario en educación y museos: Patrimonio, identidad y mediación cultural", *Arqueología 2.0*. Sevilla: 1-7.

Montero, M. A. y Gómez, E. (2007): "La enseñanza virtual", *IV Congreso Internacional de Educared*. Madrid: 1-9. <http://www.educared.org/global/congresoiv/comu_28.html> [consultado el 14 de mayo de 2012].

Onrubia, J. (2005): "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", *RED: Revista de Educación a Distancia*, 2:1-16. <http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf> [consultado el 20 de mayo de 2012].

Pagano, C. M. (2007): "Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 2:1-11. <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf> [consultado el 10 de mayo de 2012].

Salinas, J. (2004): "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". *Revista Universitaria y Sociedad del Conocimiento*, 1:1-16 <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf> [consultado el 24 de mayo de 2012].

Acciones de integración y accesibilidad social en el Museo de Bellas Artes de Murcia

Juan García Sandoval
Museo de Bellas Artes de Murcia. Centro de Estudios Museología de la CARM
juan.garcia23@carm.es

Resumen

En la búsqueda de vínculos históricos y permanentes con la ciudadanía, el MuBAM dentro de las acciones que se desarrollan en el entorno más inmediato, del barrio y de la ciudad, dando lugar a un Museo de proximidad, se realizan colaboraciones con distintas asociaciones, entidades o instituciones público/privadas, configurándose como estrategias clave para conseguir la integración social y accesibilidad en el Museo.

De las acciones emprendidas en el Museo, destaca el MuBAM Proyecto Alzheimer, un proyecto de accesibilidad al Arte para personas con demencia, ofreciendo así una actividad cultural y social a los pacientes de Alzheimer y sus familiares. El Proyecto se desglosa en una serie de talleres y visitas guiadas al Museo de Bellas Artes de Murcia (MuBAM). Dichos talleres, se desarrollan en torno a una serie de obras previamente seleccionadas por profesionales sanitarios y personas expertas en Historia del Arte, la Didáctica y la Educación.

Palabras clave

Accesibilidad, Educación, Responsabilidad social, Terapia, Integración.

Abstract

In the search of historic and permanent connections with the citizenship, the MuBAM inside the actions which are developed in the next environment, of the district and the city, causing a proximity museum, are making collaborations with different partnerships, entities or public/private institutions, configured as key-strategies for obtaining the social integration and accessibility in the Museum.

Inside the actions which are undertaking in the Museum, it is emphasized the Alzheimer Project MuBAM, which is a project providing people with Dementia the opportunity to have access to Arts. Furthermore, it offers a cultural and a social activity to Alzheimer patients and their families. Alzheimer Project MuBAM consists of a series of workshops and guided visits to the Museum of Fine Arts in Murcia (MuBAM). The themes are developed around a series of art works, which are previously selected by professionals within the health system and experts in History of Arts and Education.

Keywords

Accessibility, Education, Social Responsibility, Therapy, and Integration.

Introducción

El Museo de Bellas Artes de Murcia (MuBAM), creado en 1864 bajo el nombre de Museo Provincial de Escultura y Pintura, es uno de los museos más antiguos de España, si bien su denominación ha sufrido diversos cambios, y ha tenido distintas sedes en casi 150 años de historia. En la actualidad es un Museo de titularidad estatal y su gestión está transferida a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia desde 1985, constituyendo hoy en día un referente cultural y artístico en el sureste peninsular.

El Museo se encuentra enclavado en el popular barrio de Santa Eulalia, que se encuentra fuera de los circuitos turísticos de la ciudad y de los ejes comerciales. Se organiza hoy día en dos pabellones en torno a un patio interior abierto (fig. 1), el Pabellón Cerdán y el Pabellón Contraste –pabellón, este último, cuyo frontal es una de las fachadas del demolido Palacio del Contraste de la Seda–. El segundo de los dos pabellones que mencionamos, el Pabellón Contraste que en el año 2010 fue objeto de una ampliación y remodelación, alberga el servicio de consigna y control de accesos, dos salas de exposición de gran formato, un gran salón de actos y todos los despachos para gestión del museo, así como una biblioteca especializada de consulta sobre Historia del Arte, Museología y Teoría del Arte. Además, en este mismo edificio se ubica también la sede del Centro de Estudios de Museología de la C.A.R.M. (García, 2010b: 399-408).

El Pabellón Cerdán ha experimentado una profunda renovación museológica y museográfica en los últimos años (2005 y 2009), donde se expone la colección permanente del Museo distribuida en nueve salas, y alberga también la zona de almacenaje de los fondos de reserva y un amplio taller para actividades didácticas (fig. 2). La colección introduce al visitante en los interesantísimos mundos del último Gótico, del Renacimiento y del Barroco, pasando por las manifestaciones del siglo XIX (fig. 3), y le lleva hasta las vanguardias de los años veinte y treinta del pasado siglo, encontrándose en el mismo edificio una de las salas de reserva y el aula/taller de didáctica. Además

Figura 1. Museo de Bellas Artes de Murcia (Pabellón Cerdán a la derecha) con el Colegio Andrés Baquero (izquierda), edificios de 1905/1910 del arquitecto Pedro Cerdán y al fondo una de las fachadas del Pabellón del Contraste del siglo XVII. Archivo Fotográfico del MuBAM (en adelante AFM).

Figura 2. Fachada principal del Museo de Bellas Artes de Murcia. AFM.

Figura 3. Sala VI del Museo de Bellas Artes de Murcia dedicada al Clasicismo y la Pintura Romántica. AFM.

Figura 4. Vista interior del alzado de la Iglesia de San Juan de Dios de Murcia (Museo Anexo al MuBAM). AFM.

de contar con los dos Pabellones, el Museo dispone como anexo el Conjunto Monumental de San Juan de Dios de Murcia inaugurado en 2010 e integrado por tres elementos expositivos: la iglesia barroca con la colección de escultura religiosa (fig. 4); el legado del escultor Juan González Moreno del siglo XX, y los restos arqueológicos musealizados en el subsuelo del conjunto, un interesante testimonio del antiguo Alcázar musulmán de Murcia donde se puede contemplar una mezquita con su *mihrab*, y un panteón real (*rawda*) del siglo XII, encontrándose este espacio en el centro de la ciudad, a escasos metros de la Catedral de Murcia, (Franco; García, y Rubio, 2010: 351-360).

El Museo trata de aplicar una gestión contemporánea desde lo público, y siempre entendiéndolo como servicio público abierto al ciudadano y a la sociedad, siendo dinámicos en el día a día, didácticos en nuestras exposiciones, y pensando en atraer a nuevos visitantes y mantener a nuestros públicos. Sin lugar a dudas las remodelaciones y ampliaciones de espacios que han dotado al museo de salas de exposiciones temporales, un salón de actos, biblioteca, hemeroteca, archivo,… y la reapertura y transformación del Conjunto Monumental de San Juan de Dios, han conferido al Museo de espacios contemporáneos y de reflexión para nuestra sociedad, (García, 2010a: 7-10).

Nuestro Museo se ha convertido en los últimos años en un centro de referencia social y en inmejorable marco de proyección de numerosas actividades, experiencias y programas culturales de prestigio. La nueva visión del MuBAM, por fortuna, ha pasado de ser un mero centro receptor patrimonial a erigirse como un centro generador de un amplio abanico de ofertas, que se recogen en sus múltiples facetas y vertientes: tanto importantes tareas de investigación y estudio, inherentes a su especialidad, como labores de carácter marcadamente didáctico-formativo, siempre dentro de un marco lúdico, y de gran influencia, que se han convertido en un referente cultural y de intercambio de público de todas las edades, a través de los eventos programados cada trimestre, entre los que destacan una programación estable de actividades de difusión.

Acciones de integración y accesibilidad social en el MUBAM

La Acción Didáctica y de Difusión se entiende como el conjunto de acciones cuyo objetivo es acercar el museo al visitante; en este sentido, desde el museo hemos recurrido a las acciones didácticas con la finalidad de convertir la visita en un entorno de aprendizaje y participativo buscando la experiencia vivida y sentida. La incorporación de la didáctica aplicada al tratamiento del patrimonio y a nuestro Museo, es hoy una realidad que ya pocos se atreven a cuestionar.

Muchas instituciones asumen sus funciones propias (adquisición, conservación, difusión, investigación, exhibición,…), pero el rol educativo y la función pedagógica de estas instituciones sigue siendo en algunos aspectos el hermano menor del museo; el planteamiento del MuBAM es convertir el Museo en un espacio vivo y abierto a la comunidad, obligando en este sentido el consumo cultural a los Museos a estar en constante evolución y apertura hacia las demandas sociales, que marcan buena parte de sus programas y agendas.

Nuestra realidad social de hoy en día, las preocupaciones sociales, hacen que cada vez más se impliquen en nuestros museos, buscando en la participación la complicidad del individuo. La investigación y las prácticas en nuestros museos dentro del campo de la museografía didáctica y participativa, se revela como una actividad clave que, en sintonía con las industrias emergentes del patrimonio cultural y ambiental, están

movilizando importantes recursos económicos y son generadores de riqueza. Las distintas acciones que se realizan tienen como finalidad acercar el Museo a la sociedad. Se tratan distintas estrategias para cada tipo de público y los diferentes programas que permiten el logro de comunicación, contemplación y educación encomendados al Museo, además de las funciones tradicionales; para ello el Museo ha dispuesto de pequeños estudios de público dirigidos a conocer las características de los tipos de visitantes, que nos han servido para reorientar diferentes estrategias, así como para detectar la ausencia de tipo de público; un aspecto a destacar son los sistemas de evaluación de las propias actividades que realiza el Museo con los participantes, alumnado, centros,… y la facilidad para reservar muchas de las actividades con el sistema de reserva *on-line*.

Talleres didácticos y visitas guiadas, donde se dispone de un amplio abanico de oferta de programación educativa para infantil, primaria, secundaria y bachiller, con más de veinte unidades didácticas para este público tan variado; adaptándose estos talleres a todo tipo de público. Así mismo los talleres de familias para fines de semana, las diversas y distintas actividades en periodo vacacional, o concursos de diversa índole como el "Concurso Pinta la Navidad" que lleva siete ediciones (fig. 5), actividades culturales y de difusión que permitan un mayor conocimiento de sus colecciones y de lo que representan a la sociedad en su conjunto.

Las colaboraciones con distintas asociaciones y colectivos, instituciones de la ciudad y de la Región, hacen que el Museo sea colaborador de actividades culturales, destacando entre ellas el Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la Región de Murcia, Asociaciones en defensa y difusión del Patrimonio de la Región de Murcia, el Colectivo CienOjos con ciclos anuales de charlas sobre fotografía y dando lugar a la creación de la Fiesta de la Fotografíaen la Región de Murcia (fig. 6),… o el ligazón con las asociaciones del propio barrio del Museo y la comisión de Fiestas del Barrio de Santa Eulalia, barrio donde se encuentra el Museo y que de forma anual se preparan actividades conjuntas con el Barrio y el Museo, como los "Ciclos de Historia, Arte y Arqueología en el Barrio de Santa Eulalia", entendiendo que muchas de las acciones del propio Museo tienen que empezar por el barrio (fig. 7), para convertirse en un Museo de la ciudad, de la Región,…

Entre las actividades que han generado un público diverso y de integración con la comunidades de otras culturas, nacionalidades, otras realidades,… están las relacionadas con la música y la danza, destacando los distintos ciclos de violín y piano, violonchelo y piano,… que se han desarrollado en el MuBAM y en cuyo repertorio se incluyen composiciones inspiradas

Figura 5. Concurso de "Pinta la Navidad". AFM

Figura 6. Fiesta de la Fotografía de la Región de Murcia. AFM.

Figura 7. Procesión que se realiza anualmente en la Festividad de la Candelaria y San Blas en el Barrio de Santa Eulalia de Murcia. Desde el 2012 en su itinerario está dentro el patio interior del Museo (antiguo solar del extinto Convento de la Trinidad, donde se localizaban algunas de las imágenes que procesionan en la actualidad), una forma de concebir cómo el patio del Museo es un espacio más del barrio, de la ciudad. AFM.

Figura 8. "Mil grullas con Japón", actividad realizada conjuntamente con el Salón del Manga de Murcia y con la participación de representantes de la comunidad japonesa en Murcia, de las asociaciones Mangamurcia, Fangames y Avalon, en solidaridad por el tsumani de marzo de 2011. AFM.

en obras del propio Museo; las distintas ediciones del "Concurso Internacional de Guitarra Niño Ricardo" de repercusión Internacional en la comunidad flamenca, conciertos de jazz,… celebrados en el patio del Museo o en las propias salas, o los distintos ciclos de música Barroca, de Armonio, composiciones corales,… así como las colaboraciones en el "Festival Internacional por la Tolerancia (Murcia Tres Culturas)" realizados por el Ayuntamiento de Murcia o las ediciones XX y XXI del "Festival Venagua. Arte y Conciencia" con la Asociación Columbares para reflejar la diversidad cultural y social de nuestra sociedad, y las necesidades de la imaginación y la creatividad; con estas acciones el museo se convierte en un servicio público a la comunidad, convirtiéndose en un referente para ella, en un recurso comunitario más, que mejore el acceso a la cultura y a la sociedad en general.

El Museo realiza actividades puntuales en días concretos; conocidas son las actividades del Día Internacional de los Museos, con prolongación del horario de apertura; concursos relacionados con la temática o slogan elegido por el ICOM para ese año,… destacando acciones concretas como los días de la danza con charlas y espectáculo de danza en el propio Museo, concentraciones de asociaciones y colectivos del tango, para organizar "Milongas" para acercar los colectivos de otros países al Museo; acciones de solidaridad como la denominada "Mil grullas por Japón[1]" donde se reunió a la comunidad japonesa, colectivos y asociaciones de la Región y se realizaron actividades en solidaridad con el pueblo japonés por el tsumani que asoló el noroeste del Japón en marzo del 2011. La actividad se centra en trabajar la leyenda de las mil grullas de papel de origami (papiroflexia) para pedir que se unan a esta iniciativa de abrazo y ánimo a Japón que simboliza la paz y solidaridad con el pueblo japonés, exponiéndose un tablón con los deseos de las participantes conforme se realizaban las grullas (fig. 8). Y ése, fue el principal deseo, el fin de la amenaza de catástrofe nuclear y la mejor de las suertes para todos los damnificados.

Respecto a las acciones de accesibilidad, son varias las que se tienen en marcha en el Museo, donde se realizan visitas y talleres a públicos con dificultades intelectuales, personas relacionadas con la Salud Mental,… En el campo de la salud y de la igualdad

1 Las grullas de origami (papiroflexia) se hicieron famosas a nivel mundial con la historia de la niña Sadako Sasaki, víctima de la bomba atómica de Hiroshima durante la II Guerra Mundial. Superviviente de la explosión, a los nueve años cayó enferma de leucemia. Una amiga le recordó la tradición de los origamis y se propuso completar las mil para pedir como deseo la curación de los afectados y la paz.

de oportunidades, la diversidad funcional, debería ir de la mano de la accesibilidad y de las nuevas formas de abordar las necesidades diferentes; en este sentido el Museo trata de adaptarse a los distintos tipos de públicos.

Los museos pueden servir para dignificar al colectivo de personas que viven con un trastorno mental severo, en general olvidado y mal conocido, favoreciendo una percepción diferente y más positiva, a través de su vertiente más creativa y más participativa; en este sentido destaca la colaboración y distintas acciones puntuales que se realizan junto con el Taller de Mosaicos Romanos de Lorca dependiente del Ayuntamiento de Lorca, de la Asociación Murciana de Rehabilitación Psicosocial (ISOL, Inserción Socio Laboral) y la Asociación de familiares y personas con enfermedad mental de Lorca y su comarca (García *et al.*, 2003: 333-343). Está integrado por veinte miembros a excepción del personal técnico; los integrantes del taller son personas que presentan algún tipo de patología mental, y son quienes interactúan en los cursos, las demostraciones, y en los talleres didácticos con los participantes de los mismos, constituyendo una vía de integración social y una salida profesional para los integrantes del taller, además de una experiencia didáctica, lúdica y participativa para los destinatarios de las acciones formativas y didácticas. A través del mismo, se han impulsado diferentes técnicas del trabajo del mosaico y su aplicación en el arte, utilizándose diversos materiales para conseguir mosaicos artesanales y lograr así que, al contrario que en otros trabajos artesanales, sea prácticamente accesible para todos y de manera especial al propio colectivo integrado en el Taller y a los distintos destinatarios como público escolar y familiar. Los procesos de ejecución son similares a los del mundo romano de hace dos mil años. La recuperación histórica de esta actividad artesanal se basa pues, en la experimentación arqueológica. En este sentido los objetivos son múltiples y las posibilidades de adaptación social y laboral que se han abierto son muchas para los integrantes del Taller y su relación con el Museo; además hay que tener en cuenta que la labor a desarrollar ha sido y es, terapéutica y su objetivo final es la inserción socio-laboral, además de la difusión didáctica que se realiza con estas acciones didácticas y de difusión (fig. 9) (García, 2004).

Figura 9. Integrantes del Taller de mosaicos romanos de Lorca, integrándose con los participantes de un Taller de familias en el MuBAM. AFM.

Una nueva mirada la constituye la acción de "¿Quién da la vuelta a la tortilla?. Hombres, mujeres, género y roles en las colecciones de tres museos provinciales"[2], proyecto en red con el Museo de León, el Museo Provincial de Lugo y nuestro MuBAM, que ha incluido los talleres, seminarios, elaboración de guías didácticas, una exposición itinerante y una plataforma social donde intercambiar conocimientos y experiencias al respecto, dar la vuelta a la tortilla... pero, ¿qué significa eso?. En castellano usamos esta expresión para decir que algo tiene que cambiar. Con este proyecto se abordan las colecciones del museo desde una perspectiva de género, es decir, las representaciones que han creado nuestro imaginario, que han servido para la construcción de nuestros roles e identidad.

Las exposiciones temporales constituyen una de nuestras acciones de difusión que han llegado a los distintos tipos de públicos; desde el 2009 se dio un giro a las mismas, planteándose varios tipos de exposiciones/estrategias que en la mayoría de los casos coinciden al mismo tiempo, dando una oferta muy sugerente y atractiva al visitante y usuario del Museo. Los diferentes tipos de exposiciones son: en diálogo con la exposición permanente, con el proyecto de "Asincronías" y "Encuentros con…" es un proyecto que consigue generar un diálogo de los artistas de la colección permanente del MuBAM y un grupo de artistas contemporáneos de reconocido prestigio; tejiendo toda una variedad de suturas visuales esta exposición se realizaba en las propias salas de la colección permanente y entremezclándose con ella; entre otras de las exposiciones se encuentran aquellas de investigación de obras del propio Museo, dentro de las líneas de investigación del Museo para darle visibilidad a las colecciones y a los fondos; también exposiciones antológicas de artistas consagrados de

2 El proyecto se realiza en los tres museos y es desarrollado por el Colectivo Medusa Mediación y subvencionado por el Ministerio de Cultura.

Figura 10. Exposición de "El Arte de entretelas" del I Taller de Arte Terapia en la enfermedad de Alzheimer, septiembre del 2009. Museo de Bellas Artes de Murcia. AFM

la Región de Murcia o retrospectivas; e igualmente de otro tipo de exposiciones donde se da cabida a manifestaciones que interesan al Museo como la exposición "FotoPress La Caixa09" con fotografías pertenecientes a los trabajos que tienen como nexo común la reflexión sobre las condiciones de vida de diversos países con situaciones de conflicto, con trabajos o llegar a configurarse el propio Museo como uno de los espacios elegidos para ser sede de la "Bienal Europea de Arte Contemporáneo Manifesta 8" (Región de Murcia en diálogo con el norte de África).

Además se han expuesto dos exposiciones relacionadas con la vertiente de los programas de accesibilidad que trabaja el Museo: "El Arte de Entretelas"[3] (2009) donde se mostraron los trabajos del primer Taller de Arte y Cultura como Terapia con enfermos de Alzheimer (fig. 10), y en el que se abre el debate hacia una nueva línea de investigación, donde el arte se sumaba a la investigación científica y a la evaluación cualitativa en esta enfermedad; todas estas son manifestaciones conocidas como "Arte afuera / Art Outsider / Arte marginal", realizaciones artísticas fuera del "Arte oficial" donde es una forma de expresión, donde entendemos el Arte como naturaleza humana en todos los sentidos con personas relacionadas con la salud mental (VV.AA.: 2009). Se han desarrollado tres talleres más de Arte y Cultura como Terapia, a saber, "Narrando Memorias con José García Martínez" (VV.AA.: 2010a); "Tarta Murcia con Paco Torreblanca" (VV.AA.: 2010b); y "Emociones en Silencio con Bill Viola" (VV.AA.: 2011); realizándose estos talleres al mismo tiempo que se desarrollaba nuestro plan de El MuBAM Proyecto Alzheimer, enriqueciéndose ambas acciones de forma conjunta.

Una muestra donde nos salimos de los discursos proteccionistas y donde se crea conciencia es la exposición "Una mirada al Arte" (2010), con la Asociación de Padres de niños con problemas de Audición y de lenguaje (ASPANPAL), realizada por personas relacionadas o que sufren problemas de audición, donde el Museo ejerce el factor como desarrollo comunitario. Desde los museos se puede tejer una red social estrecha, solidaria, con igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y todas las ciudadanas, que favorezca una integración real, a través de la participación y la modificación de las actitudes, además de servir para dignificación de estas personas.

El proyecto titulado "Programa del Voluntariado Cultural en los Museos", está enmarcado dentro de la colaboración con la Asociación Saavedra Fajardo. El fundamento principal de este programa desarrollado en nuestro Museo es la necesidad de integrar a las personas mayores, principalmente jubilados y pensionistas, que poseen unos niveles socio-culturales y académicos importantes y con deseos de continuar participando activamente en la sociedad. En muchos casos, los jubilados disponen de bastante tiempo li-

3 Proyecto realizado conjuntamente con la Unidad de Demencias del Hospital Virgen de la Arrixaca de Murcia, la Fundación Alzheimur de Murcia, y nuestro Museo.

bre, son personas con experiencia y conocimientos que desean seguir transmitiendo su saber, y es precisamente este perfil el que encaja con el voluntario cultural. Se realiza de una manera altruista y desinteresada, pretendiendo conseguir los siguientes objetivos: promover los museos; acercar la riqueza cultural e histórico-artística a la infancia, estudiantes, familias, mayores y otros colectivos; mejorar el bienestar, la salud integral y calidad de vida de los mayores, así como prevenir el envejecimiento a través de la actividad y el dinamismo. El programa incluye un programa de formación anual donde se abordan una amplia selección de temas que abarcan desde el Sistema Regional de Museos, la legislación relativa a museos y patrimonio cultural, la arquitectura, escultura, pintura y artes decorativas, así como determinados aspectos de la historia de la Región de Murcia (fig. 11).

Un importante papel es el que tiene que desarrollar la "Asociación de Amigos y de Protectores del Museo de Bellas Artes y del Conjunto Monumental de San Juan de Dios de Murcia", que es un acicate más para abrir camino del Museo hacia la Sociedad, y para procurar que los Museos se hagan eco de los colectivos sociales más diversos. El Museo se ha abierto a la Sociedad, y la Sociedad de Murcia y la Región se identifican cada día más con nuestro Museo, nuestro público es de todo tipo y variedad, con la pluralidad que nuestro Centro posee en sus señas de identidad y destacando el trabajo participativo con los colectivos, asociaciones, instituciones,… y a las nuevas miradas desde el MuBAM que no permanecen ajenos a las transformaciones en nuestras instituciones en los tiempos que vivimos.

Proyecto Alzheimer MUBAM[4]

El Museo de Bellas Artes de Murcia (MuBAM), ofrece una actividad cultural y social con el programa de visitas guiadas para pacientes de Alzheimer y sus familiares. Estas visitas se llevan a cabo en dicho Museo y en el Conjunto Monumental de San Juan de Dios de Murcia, en torno a una serie de obras previamente seleccionadas por profesionales sanitarios y personas expertas en Historia del Arte, Didáctica y Educación. La colección del Museo es ideal para este proyecto ya que la visita a la misma ofrece la posibilidad de conectar con la memoria emotiva de cada persona participante. El viaje por descubrir el arte se convierte en una exploración del pasado y del presente, fomentando y estimulando la interacción social.

Figura 11. Voluntarios culturales explicando el legado de Juan González Moreno en el Conjunto Monumental de San Juan de Dios (anexo del MuBAM). AFM.

Este proyecto de investigación, pionero en España, se hace desde el 2008 siendo uno de los pocos que se llevan a cabo en Europa. El personal del Museo ha sido iniciado y formado por expertos y profesionales en la materia, pertenecientes al equipo multidisciplinar de la Unidad de Demencias del Hospital Universitario Virgen de la Arrixaca de Murcia y del MuBAM (García; Anardottir, y Antúnez, 2011: 97-104).

La enfermedad de Alzheimer es uno de los retos más importantes a los que deberá enfrentarse la sociedad en el siglo XXI. Los períodos iniciales de la enfermedad destacan por la pérdida de las habilidades cognitivas; y conforme avanza el deterioro de la persona se generaliza en otros ámbitos: la conducta, las emociones o la motricidad entre otros. Es conocido que las experiencias sensitivas y emocionales tienen una impregnación y su soporte en las partes más primitivas del cerebro; ésta puede ser una de las razones por las que las conexiones y/o redes neuronales que dan soporte a las emociones tardan más tiempo en deteriorarse.

El Arte y Cultura como Terapia abre el debate sobre la Enfermedad de Alzheimer, donde el arte se suma a la investigación científica y a la evaluación cualitativa. En el arte, una de las herramientas más comprometidas para trabajar con la realidad son las sensaciones.

4 Este proyecto se lleva a cabo conjuntamente con la Unidad de Demencias del Hospital Virgen de la Arrixaca de Murcia y el MuBAM. La dirección del proyecto está a cargo de Carmen Antúnez Almagro, directora de la Unidad de Demencias; Halldóra Arnardóttir, Doctora en Arte y especialista en Arte y Cultura, y Juan García Sandoval; todo debidamente coordinado por las neurólogas Begoña Martínez Herrada y Blanca García Torres, y la psicóloga clínica Laura Vicancos Moreau; los coordinadores de educadores-guías del MuBAM José Antonio Fuentes Zambudio y Belén Alonso. Más información del proyecto en: http://proyectoalzheimermubam.blogspot.com/

Su visión y sensibilidad hacia la sociedad nos enseña la relatividad de las cosas y la subjetividad de lo que rodea a la humanidad / a la persona. Asimismo, una de las razones para defender la investigación cualitativa para los pacientes con Alzheimer es valorar la importancia del motor emocional. La emoción, que no es contable y es difícil de medir, adquiere valor. Por lo tanto, uno de los principales objetivos de esta colaboración entre el arte y la investigación científica en los presentes Talleres Culturales y de Arte, es que los pacientes se sientan estimulados y provocados a través de las sensaciones, lo cual es una herramienta para establecer un puente entre el pasado y el presente. Con esta línea de trabajo pretendemos demostrar en el futuro los posibles beneficios que los pacientes, familiares y la sociedad pueden conseguir.

Objetivos:

- Aumentar la manifestación y descripción de sentimientos y emociones en los pacientes.
- Mejorar la autoestima de los pacientes.
- Mejorar la calidad de vida y las actividades de la vida diaria de los pacientes y a sus familiares.
- Generar una conexión entre el pasado y el presente a modo de crear puentes entre neuronas existentes a través de la memoria emocional.
- Identificar emociones específicas y fomentar expresiones de empatía.
- Fomentar interacción y comunicación frente al deterioro de la función emocional producido por la enfermedad de Alzheimer.

El programa de las visitas organizadas en el MuBAM se plantea: ¿por qué utilizar el arte como herramienta para la terapia en la lucha contra la enfermedad de Alzheimer?, ¿Qué puede ofrecer el arte para la investigación científica?, incluso, se puede discutir si el arte es realmente importante en la vida de cada individuo. Sea cual sea la respuesta, lo cierto es que el arte es una forma de experimentar y vivir el mundo. Es una forma de expresión. Mediante el arte, el artista, y el observador cultivan su imaginación y deambulan por sus mentes. En el contexto de hoy, esto no quiere decir que la persona que padezca la enfermedad de Alzheimer tiene que ser un artista para entender este lenguaje de expresión. Para él, es una forma de conectar con la vida, de evocar la sensación que uno tiene de sí mismo en relación con el otro, con el ambiente y con los eventos que ha vivido.

En este sentido, la obra de arte facilita la narración para una persona con pérdida de memoria. Pero, ¿por qué? la respuesta puede escoger muchos caminos, pero hay algunos elementos que nos dan pistas: en un nivel básico, el arte no necesita memoria a corto plazo, pues las obras de arte son estáticas, no se mueven ni cambian con el tiempo. El compromiso con el arte se convierte en un proceso explorativo y por lo tanto social, interactivo y estimulante. La experiencia de la visita de pacientes y sus familias al MuBAM y al Conjunto Monumental de San Juan de Dios de Murcia se ha convertido en una actividad muy gratificante para todos: intermediarios, guías, pacientes. La visita además genera y mantiene recuerdos, ya que se estructura en torno a una serie de obras y temas previamente seleccionados por el personal científico y técnico implicado.

El Proyecto se inició con una primera fase en septiembre de 2008 hasta finales del 2010, con la finalidad de conseguir las estrategias y llevar a cabo la evaluación necesaria para que el Proyecto Alzheimer MuBAM pudiera establecerse de forma habitual en el Museo, pudiéndose ofertar a la comunidad de enfermos de Alzheimer del sureste peninsular a lo largo del año 2011 y extenderse posteriormente a otros museos, acciones que hoy en día están en marcha.

Enlazar arte, cultura, ciencia, enfermedad, educación y sociedad está siendo apasionante. Los educadores-guías del MuBAM recibieron un curso de formación a cargo de neurólogos, psicólogos clínicos y del equipo técnico del MuBAM. Nuestros educadores, curiosos y entusiastas acostumbrados a desempeñar su labor con colectivos especiales, captaron enseguida el mensaje: se trataba de explicar a pacientes “con poca memoria” algunos cuadros. Pero antes teníamos que conocer la enfermedad, sus posibilidades, sus limitaciones y luego ser la memoria de los pacientes, guiarlos por los laberintos de las obras el arte: formas, colores, épocas, significados, trajes, luces,… (fig. 12).

El programa de visitas se eligió con criterios científicos (según lo que queríamos estimular en los pa-

Figura 12. Explicación por parte de un educador de una obra de Arte Contemporáneo. En el Itinerario 7. “Identidades: ¿quiénes somos?”. AFM.

cientes) formado por una serie de cuadros, esculturas,… agrupados por temas hasta formar un total de ocho itinerarios diferentes. En las visitas se pauta y evalúa todo antes y después de cada una de ellas: la memoria, las emociones, la atención, la conducta de los pacientes y las observaciones de los familiares, así como su grado de satisfacción; también, el impacto que esta experiencia tiene en los educadores del MuBAM. Los miembros del equipo de la Unidad de Demencias de la Arrixaca son los que evalúan los resultados médicos.

La oferta de programas educativos y de una forma especial la atención a la diversidad de públicos, es una de las principales misiones de nuestro Museo, que sirve como vía para explorar las obras de arte y la historia cultural. El proyecto se enfoca y se adapta a las capacidades de los participantes, para poder crear un ambiente de tolerancia siendo participativo y donde la enfermedad no suponga ningún inconveniente. La visita, desde el primer momento, supone un reto para la labor de los educadores, la estrategia utilizada es el sistema de pregunta/respuesta conduciendo a los participantes hacia objetivos y contenidos planteados para cada obra seleccionada, buscando no sólo la participación de los pacientes sino estimulándoles para que cuenten sus experiencias pasadas. A modo de ejemplo ante un paisaje: Están en el campo o en la ciudad, ¿si o no?, seguida de una reflexión para finalizar con preguntas abiertas; o ¿Cuántas joyas lleva Paula de Braganza?, si estamos ante un retrato. Las estrategias creadas desembocan en continuos enlaces con su pasado, objetivo principal del proyecto, entrelazando explicaciones de unos minutos sobre datos biográficos, históricos,... (figs. 13 y 14)

En la actualidad se ofrecen las visitas a los enfermos de Alzheimer de manera regular una vez al mes. Además la cita previa se puede concertar por Web o llamada telefónica. La visita al Museo se realiza en compañía de un familiar o cuidadores, en grupos pequeños no superiores a ocho pacientes y si van acompañados de familiares y cuidadores un máximo de veinte. La duración de la visita con evaluación incluida no dura más de una hora y cuarenta y cinco minutos.

La importancia de los educadores

Una de las claves del programa para que la visita tenga éxito son los educadores del MuBAM, su explicación tiene que ser cuidadosa y paciente; la mirada atenta de los pacientes -siempre en primera fila- y sus respuestas, captando sus contestaciones y explicaciones y relacionándolas con los recuerdos de su niñez o juventud; la interacción con las familias, que también responden a los educadores, comentando que, gracias a esto, podemos salir y aprender cosas muy interesantes. El grupo de educadores que forma parte del programa posee cualidades como la paciencia, amabilidad, creatividad, flexibilidad y mucho sentido del humor para impartir las visitas, ya que no se limitan a explicar las colecciones del Museo. El educador inicia y mantiene la conversación al tiempo que proporciona la información sobre la obra de arte en los momentos apropiados; sabe cómo hilar los comentarios hechos en la conversación de grupo y entrelazarla adecuadamente con las diferentes respuestas y opiniones. Utilizan sus conocimientos para proporcionar nuevas perspectivas sobre las obras y también para dar validez a las respuestas e ideas de los participantes.

El papel de la mediación realizado por los educadores es una de las claves de este Proyecto, ya que es el encargado de establecer el nexo de unión entre el Museo y el público, son reflexivos, fomentan la crea-

Figura 13. Educadora en interacción con los familiares y pacientes de Alzheimer. En el Itinerario 4. “Lo sagrado: la experiencia religiosa”. AFM.

Figura 14. Educadora en interacción con los familiares y pacientes de Alzheimer. En el Itinerario 2. “El retrato: el espejo el alma”. AFM.

Figura 15. El educador señalando e interaccionando con un paciente de Alzheimer. AFM.

ción de conocimientos en relación con la enseñanza y el aprendizaje; de nuevos discursos donde participan los historiadores. Para nosotros desde el MuBAM es de suma importancia que el educador participe de los procesos de diseñar, implementar y evaluar los programas (fig. 15).

Itinerarios del programa

1. EL PAISAJE: el Mediterráneo. Con la presentación de los principales paisajes que hay en nuestra colección mostraremos la vinculación entre contextos y experiencias personales y las formas de representación del entorno mediterráneo.
2. EL RETRATO: el espejo del alma. Transmitiendo las tradiciones del retrato en las obras del MuBAM, queremos resaltar los vínculos emocionales que acompañan a estas obras y su relación con las experiencias del visitante para conseguir un diálogo y un intercambio de vivencias.
3. TRADICION E INNOVACION: la noción del tiempo. A través de obras de arte contemporáneo y su relación con las obras clásicas de nuestra colección generamos un discurso entre el visitante y las nuevas formas y lenguajes de la actualidad artística.
4. LO SAGRADO: la experiencia religiosa. Con las obras de carácter religioso se realiza una visita que engloba experiencias personales del visitante, formas de expresión religiosa y los temas más representativos de estas obras.
5. LO PROFANO: juegos y tiempo libre. Mediante la representación de lo popular en la colección permanente del MuBAM proponemos un recorrido por la memoria del visitante, la tradición autóctona y los principales rasgos de la vida cotidiana en nuestra región: juegos, espacios y costumbres.
6. EL CONJUNTO MONUMENTAL DE SAN JUAN DE DIOS: síntesis de dos culturas, la musulmana y la cristiana. A través de esta visita queremos resaltar los principales rasgos de ambas culturas y las tradiciones que hemos heredado de ellas traducidas en formas de vivencias personales.
7. IDENTIDADES: ¿quiénes somos?. Explicando las nuevas formas de arte contemporáneo pretendemos que el visitante identifique los significados de las obras elegidas. A través de ellas, se conseguirá crear relaciones entre el visitante y las manifestaciones culturales de la actualidad.
8. ESPACIOS ARQUITECTÓNICOS: casas y edificios monumentales. Mediante obras que representan espacios arquitectónicos y urbanos, buscamos dialogar sobre las experiencias urbanas de los visitantes, las emociones que desata la ciudad actual y sus experiencias con los lugares más sentidos y emblemáticos de su vida.

Referencias bibliográficas

Franco, E. I.; García, J., y Rubio, M. A. (2010): "Conjunto Monumental de San Juan de Dios, Murcia", *XXI Jornadas de Patrimonio Cultural de la Región de Murcia,* Editorial Tres Fronteras, Murcia: 351-360.

García, J.; Precioso, M. L., y García, D.: (2006): "Musivaria. Taller de Mosaicos Romanos de Lorca", *Alberca 4,* Revista de la Asociación de Amigos del Museo Arqueológico de Lorca, Lorca: 83-94.

García, J.; Precioso, M. L.; García, M. D., y Ruiz, M. M. (2009): "El Taller de mosaicos romanos. Una vía para la recuperación del patrimonio y de la integración social a través de la didáctica y de la experimentación arqueológica", *XV Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural*. Museo de Belas Artes da Coruña, A Coruña: 333-343.

García, J. (2004): "Musivaria: arte y técnica: Taller de mosaicos romanos". *ArqueoMurcia 2, Revista ArqueoMurcia: Revista electrónica de arqueología de la Re-*

gión de Murcia, http://www.arqueomurcia.com/revista/n2/pdfs/tallerdemosaicos.pdf, [15/07/2012].

— (2010a): "El Museo de Bellas Artes de Murcia", *Boletín del CDL,* 13. Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras en Ciencias de la Región de Murcia, Murcia: 7-10.

— (2010b): "El Museo de Bellas Artes de Murcia y su Centro de Estudios de Museología (C.E.M.)", *XXI Jornadas de Patrimonio Cultural de la Región de Murcia*. Editorial Tres Fronteras, Murcia: 399-408.

García, J.; Anardottir, H., y Antúnez, C. (2011): "Accesibilidad en el Arte para personas con demencia. El MuBAM Proyecto Alzheimer", *IV Jornadas Nacional de Ludotecas. El juego Presente en la Educación*. Comarca de la Sierra de Albarracín, Albarracín (Teruel): 97-104.

García, J., y Franco E. I. (en prensa): "El Museo de Bellas Artes camina hacia su 150 aniversario", *Museo 16*, APME, Madrid.

VV.AA. (2009): *EL Arte de entretelas. Primer Taller de Arte y Cultura como Terapia contra el Alzheimer*. Ediciones Tres Fronteras, Murcia.

VV.AA. (2010a): *Narrando Memorias. Segundo Taller de Arte y Cultura como Terapia contra el Alzheimer.,* Ediciones Tres Fronteras, Murcia.

VV.AA. (2010b): *Tarta Murcia. Tercer Taller de Arte y Cultura como Terapia contra el Alzheimer*. Ediciones Tres Fronteras, Murcia.

VV.AA. (2011): *Emociones en Silencio. Cuatro Taller de Arte y Cultura como Terapia contra el Alzheimer con Bill Viola*. Ediciones Tres Fronteras, Murcia.

La gran historia y el patrimonio de mi ciudad: “A mí no me lo enseñaron en la escuela”

Ana Isabel Ugalde Gorostiza
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitateko
anaisabel.ugalde@ehu.es

Resumen

La frase entrecomillada del título es posiblemente la que más he escuchado después de explicar y acompañar en bastantes ocasiones a grupos de ciudadanos en una visita cultural por el casco medieval y aledaños de Mondragón. Esta experiencia me ha llevado a reflexionar sobre el papel de la educación patrimonial en la escuela formal y plantearme cuáles pueden ser las razones por las que aún no se haya incorporado a la enseñanza reglada.

Palabras clave

Mondragón, educación patrimonial, educación formal, historia, ciudad.

Abstract

The quoted phrase of the title is probably the most I heard after explaining and quite often accompany groups of citizens in the cultural visit the nearby medieval town of Mondragon. This experience has led me to reflect on the role of heritage education in formal school and ask what might be the reasons why it has not yet been incorporated to formal education.

Keywords

Mondragon, heritage education, formal education, history, town.

Introducción

El propósito de esta comunicación no es otro que dar a conocer una experiencia, que no un experimento, llevada a cabo en una villa guipuzcoana. Y digo experiencia, porque la intención de la misma nunca ha sido la realización de un estudio planeado con el fin de analizar sus efectos o verificar una hipótesis, que es lo que se le exige a un experimento; sino compartir mis conocimientos sobre Historia con quienes me acompañan en una visita al casco histórico de Mondragón. Sin embargo, tras más de una veintena de sesiones, creo poder ofrecer algunas conclusiones y reflexionar sobre las impresiones sobrevenidas a una docente. Los resultados no son fruto de ninguna encuesta ni cuestionario. Se han deducido de comentarios, preguntas, posteriores colaboraciones y también de mi práctica profesional. Se trata, por tanto, de una actividad encuadrable en la educación no formal, y no tendría reparos en calificarla, incluso, como informal (Pastor, 2001: 525-544).

La visita

Desde que en 2007 una asociación cultural local me invitara a su realización, he compartido con todos los que se han acercado a mí con esa intención, paisanos o no, mis conocimientos sobre la historia de la

villa. No como una historia local o particular, sino contextualizada en ámbitos más amplios (hispanos, europeos y mundiales) y tratando de acercarnos a las personas de carne y hueso que pisaron sus calles, que padecieron enfermedades, no tuvieron acceso al agua corriente hasta tiempos cercanos, ni alcantarillado; sus fuentes de subsistencia, de enriquecimiento, sus rivalidades, sus catástrofes, sus devociones, sus diversiones, sus leyendas. Una historia que se sustancia y plasma en las casas del común, los palacetes urbanos, las grandes obras colectivas. El reflejo de la actividad económica, la sensibilidad artística. El pálpito de la vida, en suma.

El patrimonio artístico monumental de Mondragón es exiguo y más bien modesto. Constituida en la Edad Media con tres calles y un cantón, sin embargo, conserva los suficientes elementos como para trabar un relato singular que permite entender al profano muchos aspectos del pasado y que no siempre merecen la consideración de bien patrimonial.

El hilo conductor ha sido el patrimonio urbano y, siempre, sobre la base documental, sin menoscabo de otras fuentes, como son las orales, las lingüísticas, las bibliográficas o iconográficas. El deseo, que vean con "otros ojos" lo cotidiano, lo que, a fuer de conocido, pasa desapercibido. Que se reconcilien con el pasado, que se sientan identificados con los que nos precedieron. Y que lo local no está reñido con lo universal. Fueron parte del mundo y seguimos siendo parte del mundo.

Contextualización espacio-temporal. Unas breves notas sobre la historia de Mondragón

El espacio en el que transcurre la visita se hace tomando como centro el casco medieval y abarca en el tiempo desde la Baja Edad Media hasta los inicios de la industrialización moderna.

Las fechas que se exponen a los visitantes son escuetas, pero imprescindibles para comprender, a mi entender, los fundamentos del devenir histórico de la villa y la trama urbana de la misma: 1260, 1262, 1353, 1448 y 1489.

Mondragón constituye para la historiografía la periferia de la periferia, casi nada de lo que allí haya acontecido ha merecido unas líneas en la gran narración histórica académica, si acaso sólo en el marco de la historia "regional". Se trata de una villa pequeña del interior de la provincia de Gipuzkoa, que lindaba a la sazón con el Valle de Aramaio (que se incorporó a la provincia de Álava en 1489), el Señorío de Vizcaya y el Condado de Oñati. Es, pues, en Gipuzkoa un espacio fronterizo, "marginal", donde, para ahondar más en esa impresión, se habla el dialecto vizcaíno del euskera.

Nació a la Historia en 1260, merced a la carta puebla otorgada por Alfonso X el Sabio, en la cual se le concedió el Fuero de Vitoria. Hasta entonces formaba parte con el nombre de Arressate (sic) del Valle de Léniz, forma de organización imperante en Gipuzkoa durante la Alta Edad Media. Estos valles los constituían agrupaciones de aldeas y tierras más o menos dispersas, cuya población se asentaba en torno a diversas iglesias, centro de la vida política, religiosa y social, a las que se dará el nombre de anteiglesias. Constituyó, pues, la primera incursión del régimen de realengo en el citado valle (Ayerbe, 2009: 15-22). Pese a que el Fuero de Vitoria era de carácter igualitario, la influencia de los bandos oñacino y gamboíno se hizo notar enseguida y en 1382 se redactaron unas ordenanzas mediante las cuales se repartieron los cargos concejiles las dos parcialidades en que se hallaba dividida, es decir, los Guraya (originarios del Valle de Aramaio) y los Báñez de Artazubiaga (originarios del Valle de Léniz).

La villa amurallada se ubicó a los pies de una colina, que hoy se llama de Santa Bárbara por una ermita que se construyó en el siglo XVII, sobre los restos de un "castillo" o torre. Dicha colina la separaba de la primitiva puebla de Arrasate, lugar perfectamente identificado documentalmente y como topónimo, aunque actualmente en riesgo de desaparecer. Arrasate, en cuya composición el sufijo vasco -ate nos informa de un lugar estrecho y de paso entre montañas, se hallaba entre los meandros que trazaban el río Deba y el Aramaio, donde confluían los valles de Léniz y Ugaran respectivamente, a resguardo de los vientos del Norte y con buenas tierras de labor en las márgenes de dichos ríos. Para la nueva villa, en cambio, se prefirió la cercanía del río Aramaio, que hizo de defensa natural y proporcionó la fuerza motriz necesaria para la actividad industrial (Ugalde, 2010) (fig. 1).

En su fundación primó la iniciativa regia por lograr una perfecta comunicación entre el interior y la costa cantábrica mediante el desarrollo de las rutas terrestres (Arizaga, 1990: 20). Pero su pervivencia a lo largo de los siglos se debió a la explotación de las minas de hierro y a la fabricación de acero de muy buena calidad que sería conocido internacionalmente como el "acero Mondragón", pues se vendía en los grandes núcleos comerciales de la Corona de Castilla, en las ciudades europeas del arco atlántico y en América. En 1262 el mismo rey sabio les concedió a sus habitantes, atendiendo la petición cursada por el concejo, la exención del pago del impuesto de las masucas de

hierro que se pagaban en Pascua y el privilegio de labrarse "en vuestra villa e non en otro lugar" las venas del preciado mineral (Ayerbe, 2009: 20). Esta actividad económica fue el motor de su desarrollo durante la Edad Media y Moderna y dio lugar a toda una cultura alrededor del hierro y sus derivados profundamente arraigada entre sus gentes (Díez de Salazar, 1997: 411-427. Azpiazu, 1994) y que continuará a partir del siglo XIX en la industria metalúrgica moderna. Incluso las grandes familias alineadas en los diferentes bandos no fundamentaron su riqueza en el agro, sino que lo hicieron en el negocio del hierro y el acero.

El año 1353 marca un hito en su historia, pues los habitantes del Valle de Ugaran, en el curso del río Aramaio, pidieron formar parte de la jurisdicción de Mondragón porque estaban cansados de las tropelías de los "ricos homes e caballeros e escuderos poderosos [que viven e] entran en la dicha tierra e en la comarca por nos salvar e defender de los dichos robos e males e dapnos e desaguisados que resçibimos" (Crespo, M. A. et alt., 1992: 34-38).

Los señores feudales, que desde su fundación no dejaron de hostigar a la villa recién creada, llegaron al mayor grado de paroxismo en 1448, cuando en sus luchas le prendieron fuego y la destruyeron. Según Esteban de Garibay (1854: 148-171), la catástrofe fue de tal magnitud que no quedaron en pie sino dos casas. También la iglesia se quemó, con sus órganos, reloj, retablos y ornamentos. Lo poco que pudo salvarse de las llamas fue saqueado. El hecho se castigó duramente y marcó el punto de inflexión hacia un tiempo nuevo. El suceso inspiró a artistas anónimos que crearon en euskera lo que se conoce como cantares de la quema de Mondragón (Arriolabengoa, J., 2008: 6-8).

Como consecuencia del desastre acaecido y de otros incendios que periódicamente asolaban a cualquier villa medieval, en 1489 el concejo redactó unas ordenanzas para su reedificación que fueron ratificadas por los reyes el año siguiente. Aún hoy lo ordenado entonces perdura en muchos de los edificios del casco medieval.

Ese mismo año de 1490 se abolieron los bandos y se reivindicó que los vecinos no atendieran a los Báñez y a los Guraya, sino llamarse todos de Mondragón (Achón, J. A., Mora, J. C., 1998: 99-104). Los banderizos se adaptaron a las circunstancias y siguieron formando parte de la oligarquía (Achón, J. A., 1990. Aragón, A., 2012: 249-283).

Figura 1. Fotografía aérea de Mondragón. 1954. 1: Arrasate; 2: río Aramaio; 3: río Deba; 4: Santa Bárbara; 5: villa medieval; 6: parroquia; 7: ayuntamiento; 8: Olarte; 9: Zerkaosteta; 10: arrabal de Gazteluondo; 11: arrabal de Zarugalde; 12: convento de San Agustín; 13: arrabal de la Magdalena; 14: convento de San Francisco; 15: convento de la Concepción; 16: zona industrial desde fines del siglo XIX, sobre el emplazamiento de una ferrería medieval. http://b5m.gipuzkoa.net/b5map/r1/es/mapa/localizar/K_055_1191/capa/ortofoto# (consultado el 13/07/2012)

Sobre esta base cronológica, se remarcan los elementos postreros más señalados y se contextualizan en su tiempo histórico, como lo describiremos en el apartado siguiente.

Descripción de la visita

La visita comienza extramuros, para penetrar intramuros por una de las puertas del cantón, callejear, detenerse en los puntos escogidos y volver a salir por el lado contrario. Imprescindible abordar los conceptos intramuros-extramuros, arrabales y cantón, porque muchos desconocen lo que son.

Extramuros

Después de una breve introducción sobre la fundación de una villa medieval, su trascendencia jurídica, administrativa y vital, procederemos a identificar los restos de la muralla, la primera gran obra colectiva, prácticamente desaparecida. Señalaremos su valor defensivo y simbólico, jurídico y económico, en cuanto que delimita dos realidades opuestas (el campo y la ciudad) (Arizaga, 1990: 107-116); la magnitud de la empresa, que duró un siglo y consumió muchos recursos. Una labor planificada, de buena cantería, con un sillar característico apaisado. No resulta difícil imaginar sus dimensiones, ni el efecto que causaría en su época. Tampoco podemos obviar las transformaciones urbanísticas posteriores a tenor de la saetera de una de las torres de su perímetro, hoy a ras de calle, algo impensable en su tiempo (fig. 2).

La villa es un ente vivo y evoluciona. La muralla pierde su función, se desmantela y es ocupada por las casas. Las cuatro puertas se convirtieron en un sinsentido y durante el Barroco se agiornaron con unos airosos arcos, abriéndose el exterior, diluyendo sus límites con los espacios circundantes. Sólo se conservan dos y otro, mucho más modesto. Escudos alusivos a la monarquía castellana mostraban al que llegaba a la ciudad que se hallaban en un lugar de realengo. El postigo de acceso al río Aramaio, tan estrecho que no cabían dos personas, se abrió en 1490 y aún perdura (fig. 3).

La muralla o cerca –es más común este nombre en la documentación municipal– incluso ha dado nombre a una calle extramuros: Zerkaosteta, donde el sufijo vasco -oste alude a las traseras. Es la parte más soleada de la villa medieval, la preferida por las familias adineradas para construir sus viviendas.

En el lado opuesto ha prevalecido el topónimo concerniente a la actividad industrial, Olarte (lugar de ferrerías), entre la muralla y el río. Era el lado fabril, el ruidoso, el de los rudos trabajadores. La zona comenzó a desarrollarse cuando en las ordenanzas de 1489

Figura 2. Torre de la muralla y su saetera en la calle Zerkaosteta. Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

Figura 3. Arco barroco volteado sobre la puerta de la muralla del Portal de Iturriotz. Fotografía: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mondragon_05.jpg?uselang=es

se prohibió hacer fuego intramuros, con la salvedad de los plateros.

Extramuros se hallaba el hospital de San Lázaro y la Magdalena, una advocación muy común en este tipo de establecimientos benéficos en toda Europa. De patronato municipal, allí atendían a leprosos, peregrinos y transeúntes y dio nombre al arrabal de abajo, el más extenso. Fue escenario de una cruenta batalla, según lo relatan los cantos de la quema de 1448.

La torre o castillo sirvió para denominar al arrabal de arriba, el de Gazteluondo (junto al castillo). La fuente de Iturriotz (fuente fría), que surtió de agua potable hasta muy avanzado el siglo XX y alejada del casco, designó a la calle más residencial y al cantón y puerta que a ella se dirigía. En sus inmediaciones se extendió desde fines del siglo XIX la industria metalúrgica, fruto de la revolución industrial.

Como en cualquier villa que se preciara, en el siglo XVI se construyeron tres conventos, el de agustinas, en el arrabal de Zarugalde o de San Agustín; el de religiosas franciscanas, al lado de la puerta de Iturriotz; y en el de abajo, el de franciscanos, merced a la generosidad de un indiano enriquecido en México. A este último le afectó la desamortización de Mendizábal y paradójicamente es el único que se mantiene en pie.

Otro indiano construyó su palacio clasicista frente a la puerta de Zarugalde en el siglo XVII. Frente al Portal de Abajo erigió el suyo otra familia que ascendió en el ejército. Y la familia del historiador Garibay residía en una vivienda modesta cercana a éste. Cuenta (1854: 276) que a la vuelta de Castilla, en 1560, remozó su casa. Fue la primera en la que se colocó una ventana rasgada o balcón en Mondragón y las vidrieras las trajo de la ciudad de Nantes por mar, vía Bilbao, y otras hizo labrar en Vitoria. Pronto fue copiada por otros notables.

A la par de esta casa y en fecha desconocida, aprovechando la muralla como frontis, construyeron un frontón para el juego de pelota, donde se solazaban los niños y los hombres. Se derribó en 1897, coincidiendo con la intervención de un mondragonés de la diáspora. Al estilo de los indianos enriquecidos, regresó a su ciudad natal en 1893 y decidió invertir su fortuna en su modernización urbana y en la fundación de escuelas, supliendo la escasez de fondos del ayuntamiento. Era el tiempo de la industrialización moderna, basada principalmente en la ferretería y cerrajería. De acuerdo con los nuevos postulados urbanísticos, el arrabal de abajo sufrió una transformación radical, germen del futuro ensanche. Se abrió una avenida, se construyó el primer edificio escolar que tuvo Mondragón, un jardín público con su kiosco de música y un mercado de hierro y cristal en la plazuela de San Francisco. Nada se conserva. Una placa con el nombre del bienhechor lo recuerda (Ugalde et alt. (2011): 177-216). ¡Magnífico lugar el del antiguo frontón para entender el significado de la palabra ensanche (diminuto, en este caso), si uno dirige su mirada desde allí al edificio que resiste de la antigua fábrica de la Unión Cerrajera!

Para finalizar con la vida extramuros, nos referiremos a la leyenda del dragón, de la que existen muchas variantes, aunque todas coinciden en lo esencial. El dragón residía en una montaña denominada Murugain, donde se localiza un castro de la Edad del Hierro, bajaba puntualmente hasta las puertas de la villa, se le concedía el tributo de una joven doncella y, saciado, se retiraba. Los vecinos estaban atemorizados y decidieron darle muerte. El protagonista de tan heroico acto no fue ni caballero ni santo. Según la versión, un ferrón anónimo (el novio de la doncella elegida) o un grupo de ferrones.

Figura 4. Parcelas de diferentes tamaños en la Calle del Medio. Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

Intramuros

Pese al tiempo transcurrido desde su fundación, la estructura, la trama, es aún medieval. En estas villas el suelo destinado a fines residenciales era el más extenso, por lo que el público era el mínimo imprescindible. Fueron tres las calles originales, ninguna trazada en línea recta: la del Medio o Erdiko Kale, la principal, el Camino Real, la del tránsito de personas y mercancías, las fondas y prostitutas, las tabernas y las tiendas; la de Iturriotz, la residencial; y la de Ferrerías, originalmente llamada Arotz Kale, la de los fundidores. El cantón las atravesaba de parte a parte. La ronda franca que corría paralela a la muralla ha desaparecido, salvo en la bajera de alguna casa parti-

cular de Zerkaosteta. Y a las cárcavas, el otro espacio público original de la villa le dedicaremos unas líneas cuando nos centremos en la salubridad (fig. 4).

Siguiendo la costumbre, a cada morador que vino a poblar la puebla nueva se le asignó una parcela estándar, cuyas medidas eran de aproximadamente 8 m de fachada a la calle y 12 m de profundidad, lo que se conoce como "solar guipuzcoano" (Arizaga: 160-168). Pese a esta ventaja –vista desde nuestra perspectiva-, la villa no atrajo a muchos moradores, circunstancia que se constata en la documentación hasta el primer tercio del siglo XIV. ¿Cómo emprender y ganarse la vida en un ámbito desconocido? Superada la incertidumbre inicial, la vida urbana se afianzó y se hizo atractiva. Las parcelas originales se dividieron, dando lugar a las casas estrechas, largas y oscuras de los cascos medievales. Los ricos, en cambio, pudieron hacerse con parte de las contiguas. Ilustra esta idea la asociación que se hizo en unas endechas del siglo XV de la buena posición social de la protagonista con la amplitud de la casa en la que residió tras su boda (Ugalde, 2010) (fig. 5).

Las casas primitivas fueron de madera, con el riesgo cierto de incendios, intencionados o no. Por ello, las ordenanzas de 1489 contienen un reglamento preciso de cómo había que construir para evitarlos en lo posible, incidiendo en las medianeras de cal y canto, los materiales, las alturas, las distancias a respetar para que la calle tuviera una anchura determinada y recibiera la luz suficiente. La salvedad: el permiso de construir voladizos en las plantas superiores, a medio codo por planta.

De la misma manera que se reformaron las puertas de entrada a la villa en un afán por modernizarse y adecuarse a los nuevos tiempos, los particulares adinerados construyeron sus palacios o remozaron sus casas, a veces solamente la fachada. Por eso, aún perviven en algún inmueble las gruesas paredes interiores de piedra, con sus arcos góticos, tanto en la calle de Ferrerías como en el arrabal de la Magdalena (fig. 6).

De los palacios que hubo quedan muy pocos. Los escudos incrustados en las fachadas de las viviendas son testigos del esplendor pasado. Milagrosamente han perdurado algunos, reconvertidos en viviendas.

Figura 5. Perfil de una casa de la calle Ferrerías. Se notan los voladizos de medio codo de longitud por planta. Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

Figura 6. Arco gótico interior del inmueble de la figura 4. Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

Figura 7. Blasón renacentista de los Báñez de Artazubiaga en el palacio familiar. Fotografía: http://media.guregipuzkoa.net/photo/1059520/1059520_o.jpg (consultado el 14-07-2012)

Nos detendremos en el palacio de los Báñez de Artazubiaga (siglo XVI), en la calle Iturriotz, como paradigma de la casa de una familia con ascendencia. Sólo queda la portada, renacentista, con el blasón familiar y en el dintel, la sentencia en latín *SOLUS LABOR PARIT VIRTUTEM SOLA VIRTUS PARIT HONOREM*. Fue la residencia de un linaje que dio fuego a su torre original en el Valle de Léniz (presente en su escudo), para asentarse en el siglo XIV en Mondragón, erigirse en jefes del bando gamboíno y enriquecerse en la industria del hierro y el acero. En época moderna diversificaron sus actividades, inclinándose algunos a la pluma, y emparentaron con familias distinguidas de Castilla (Guerra, J. C. 714. Achón, 1990) (fig. 7).

Antes de centrarnos en los dos edificios emblemáticos de cualquier ciudad occidental como eran la iglesia y el ayuntamiento, voy a destinar unas líneas al tema de la salubridad. Debemos mirar atrás y recordar que hasta hace unos años convivían las bestias de carga, algún animal productivo y las personas en el casco histórico, que había cuadras en las traseras, que no disponían de agua corriente ni de retrete, ni de servicio de recogida de basuras. ¡Qué oscura y lúgubre sería la vida en aquellos hogares! ¡Qué incomodidades! ¡Qué olores nauseabundos! ¡Aquellos

Figura 8. Cárcava. Se distinguen los diferentes grados de ocupación de este espacio público. Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

miasmas fétidos que lo impregnaban todo! (fig. 8)

Pues bien, algunas familias disponían de agua en los pozos o "patines" excavados en sus solares y los que no, debían acudir a la fuente de Iturriotz o al río. Y los desperdicios, los orines, excrementos y similares se depositaban o caían a las cárcavas, que cada casa tenía la obligación de cuidar. En el estío solían cubrirse con helecho (modo tradicional de elaboración del estiércol) y cuando llovía, se hacía correr el agua para limpiarlas. El espacio de las cárcavas, ubicado donde confluían las traseras de las casas, era de titularidad pública. Originalmente debió de ocupar una franja amplia de terreno, pero fue mermando paulatinamente, dada su apropiación fraudulenta por parte de los particulares (fig. 9).

Sin lugar a dudas, el edificio artístico monumental por excelencia es el ayuntamiento. Una espléndida obra barroca de mediados del siglo XVIII, cuya fachada rococó anunciaba al exterior el poder municipal. En efecto, los tres hermosos balcones centrales, unidos por un balcón corrido de forja, pertenecían a la sala de juntas, donde residía la soberanía popular. El escudo municipal en el vértice lo corroboraba (fig. 10).

También alojaba en su interior otras dependencias municipales como la cárcel y la alhóndiga, que hacía

Figura 10. Medidas grabadas en un pilar de los soportales del ayuntamiento. Molde de teja, de ladrillos (doble) y medida de la vara.

Figura 9. Ayuntamiento. Fotografía: http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mondragon_-_Ayuntamiento_1.jpg (consultado el 14-07-2012).

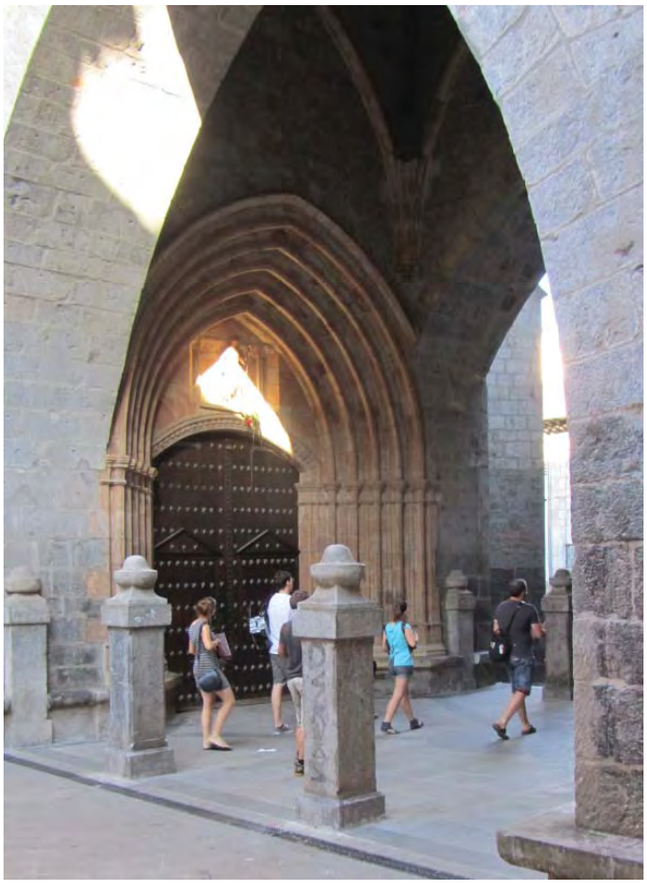


Figura 11. Parroquia. Arco del campanario sobre el cantón. Efecto del sol en el tímpano de la portada durante el ocaso, coincidiendo con el solsticio de verano (25-06-2012). Fotografía: Ana Isabel Ugalde.

las veces de aduana y de bodega. Era de competencia municipal la verificación de las pesas y medidas. Así, a ambos lados de los pilares que soportan el arco central de entrada al pórtico se labraron varias unidades de medidas patrón, anteriores a la implantación del sistema métrico decimal. Hemos identificado la vara de medir y los moldes para elaborar tejas y ladrillos, oficios en los que destacaban los de origen vascofrancés (Fernández Beobide, J. J., 2001: 47-52). Otro patrón, grabado en el pilar frontal, parece ser un molde doble, quizá, para tejas más pequeñas o para el par de albarcas.

En esta descripción hemos hecho notar más de una vez que el Barroco supuso un estímulo para que la imagen del casco antiguo cambiara notablemente. Palacios privados, arcos en las antiguas puertas de entrada y esta casa consistorial. Para su construcción y la de la plaza, el concejo tuvo que comprar los solares correspondientes y derribar los edificios allí existentes hasta la parroquia.

La parroquia, en cambio, tras el incendio de 1448 concentró la atención de los mondragoneses, pues había de atender a sus necesidades espirituales y sociales. Al ser el único edificio cubierto de grandes dimensiones que ofrecía la posibilidad de solemnizar muchos actos, era un lugar idóneo para celebrarlos. En la que se quemó se ofició la anexión de las anteiglesias de Ugaran en 1353. Nada sabemos de cómo era la primitiva. La nueva tuvo que adaptarse a un solar existente y presenta ciertos desvíos. Es un edificio rotundo, "ambicioso" para una comunidad que renace de sus cenizas, pero arcaizante para su tiempo (Ugalde, 1998). Aun así, nos ofrece algún detalle que la hace singular (figs. 11 y 12).

Con el ánimo de aprovechar al máximo el espacio interior (tres naves y triple ábside), construyeron el campanario a los pies del templo, encima de unos imponentes arcos ojivales que salvan el cantón, la vía pública. El arquitecto que intervino en su construcción consiguió que el tímpano de su portada se iluminara durante el ocaso, coincidiendo con el solsticio de verano y la festividad de su patrón San Juan Bautista.

Aunque haya perdido mucho patrimonio mueble, aún nos depara alguna sorpresa que nos ayuda a entender todo un universo de creencias prácticamente extinguido. Nos detendremos en tres puntos y comenzaremos por el retablo de la Virgen del Rosario, en cuya predela se agregaron en el último tercio del siglo XVII tres tablas votivas para honrar a la titular del mismo, porque les había socorrido en dos incendios y una inundación. Constituyen igualmente un testimonio fehaciente de la indumentaria y aspecto de la villa de entonces, sin menoscabo de las licencias del artista.

El siguiente punto de interés está en la sillería gótica, la más antigua de Gipuzkoa. Está desubicada y ha sufrido más de una intervención, pero permite observar seres fantásticos y grotescos en el dosel corrido, misericordias y reposabrazos.

Y para finalizar, haremos una parada ante una pequeña capilla privada, donde se custodia el féretro de terciopelo que contiene los restos momificados de Inés Ruiz de Otálora. Perteneciente a una de esas familias que cambiaron la espada por la pluma, falleció en Valladolid en 1607 y ordenó en su testamento ser enterrada junto a su marido, en la parroquia de su villa natal. Al parecer, el prodigio de su cuerpo incorrupto excitó la imaginación popular y derivó en una suerte de "santa" a la que se exhortaba para conciliar el sueño, recitando una letanía en euskera. Del féretro y del sudario se sustraían fragmentos con los que confeccionar escapularios o *kutunak* para que protegieran a los niños de las pesadillas (Herrasti, L., Etxeberria, F., 2004: 639-651).

Figura 12. Retablo de la Virgen del Rosario. Imagen de la predela. Procesión con la imagen de la Virgen, porque hicieron voto de sacarla en agradecimiento a su intercesión para que cesara el fuego de un incendio.

Los tipos de público asistente

No dispongo de estadísticas, pero los que me han acompañado han sido mayoritariamente adultos, de mediana edad y formación media y universitaria, aunque no han faltado personas de más edad. En cuanto al sexo, predominan las mujeres.

Por su procedencia, obviamente, los más numerosos han sido los propios vecinos de Mondragón, seguidos por las ciudades del entorno y de las capitales vascas, así como madrileños, catalanes y varios grupos de procedencia internacional.

Valoraciones de los asistentes

Una de las expresiones que más he escuchado al finalizar la visita ha sido que en la escuela no aprendieron casi nada de lo que han visto y escuchado y que la Historia académica que les enseñaron nunca tuvo su reflejo en las calles que pisan, que era ajena por completo a la realidad cotidiana de la gente. La evidencia de que aquellos seres anónimos también hicieron Historia, igual que la hacemos nosotros ahora. Les asombra la variedad de fuentes en las que beber para escribir la Historia y que detalles aparentemente anodinos contengan tanta información del pasado. Se duelen de su desconocimiento y se emocionan cuando descubren e identifican en el entorno inmediato las huellas de lo que aconteció hace mucho tiempo. No lo ven como algo exclusivo del lugar, sino extensible a cualquier ciudad. Muchos comentan que por primera vez empiezan a entender la Historia.

También yo me entusiasmo cuando lo relacionan con otros lugares, recuerdan cuentos, refranes, canciones o anécdotas; se desinhiben y proceden a contar los pasos de medida de las parcelas edificadas, hacen un ejercicio de retrospección y se imaginan el día a día de nuestros antepasados, sus creencias, sus vivencias, el mundo del trabajo, las diversiones, los viajes, la irrupción de las novedades. Lo comparan con nuestro presente. La vida, en definitiva.

A modo de conclusión. El patrimonio como reflejo de los contenidos escolares

De esta experiencia tan gratificante he aprendido tanto o más que lo que he enseñado. Coincido con Barros (2007: 4-5) y su nuevo paradigma educativo en que la docencia es inseparable del proceso de conocer la historia y en la necesidad de interdisciplinariedad para abordarla. La investigación histórica no puede vivir de espaldas a la sociedad civil y, menos aún, a la escuela.

Soy consciente de que la escuela a la que aluden los que han valorado la visita no es la de hoy y que la experiencia no es extrapolable a un público infantil o adolescente. Sin embargo, como docente me pregunto si enseñamos a los alumnos a pensar históricamente, si aprenden a vincular las experiencias cotidianas de los individuos con las grandes estructuras y procesos de cambio histórico (Sevillano, F., 2001: 244).

El conocimiento histórico, tan complejo, está cargado de factores actitudinales, afectivos y emocionales que difícilmente el aprendizaje formal consigue enlazar con aprendizajes provenientes de la educación informal, cuyos resultados suelen ser paradójicamente mucho más satisfactorios (Fernández, H. y Asensio, M., 2000: 85).

Los programas oficiales, el libro de texto por sí mismo (principal medio de aprendizaje en la escuela) no parecen conseguir los objetivos pretendidos. En mi práctica docente he podido comprobar que lo que encandila a los alumnos son los conocimientos que el historiador académico considera anecdóticos y banales, pero que al profano le acercan a la vida del pasado, humanizándolo.

Están más que contrastadas las ventajas que la historia local proporciona a la enseñanza de la Historia (Gavaldà, A., 1994. 74-81; Prats, J., 2001: 71-85) y que el patrimonio es igualmente una herramienta eficacísima (Cuenca, J. M., 2002, 2003; Domínguez, C., 1986, 2003; Estepa, J., 2001, 2006; Estepa et alt., 2006, 2010; Feliu, M. y Hernández, F.X., 2011; Hernández, F.X.,2003, 2004).

Y me pregunto: ¿estamos preparados los profesores para trabajar con esos instrumentos? ¿Salen nuestros alumnos de la universidad con el suficiente bagaje, no sólo pedagógico y didáctico, también de conocimiento histórico para desempeñar con solvencia su cometido?

Como me comentó en una ocasión una amiga, ella podía explicar sin demasiado esfuerzo la Capilla Sixtina, pero tendría dificultades para exponer a sus amigos el patrimonio artístico más cercano. Esa constatación me ha llevado a considerar que uno de los principales problemas para abordar la educación patrimonial es el desconocimiento de muchos profesores de la historia política, económica, social y artística, en general, y su plasmación en el patrimonio más cercano. La historiografía debe de colaborar con los enseñantes y ofrecer materiales adecuados a la práctica docente.

Referencias bibliográficas

Achón, J. A. (1995): "*A voz de concejo". Linaje y corporación urbana en la constitución de la Provincia de Gipuzkoa: los Báñez y Mondragón, siglos XIII-XVI*. Gipuzkoako Foru Aldundia, Donostia/San Sebastián.

Achón, J. A.,y Mora, J. C. (1998): *Archivo Municipal de Mondragón, tomo V., libro 2. Copia de privilegios antiguos. (1217-1520)*. Eusko Ikaskuntza. San Sebastián.

Aragón, A. (2012):"Linajes urbanos y Parientes Mayores en Guipúzcoa a finales de la Edad Media (1450-1520)", *La España Medieval*, 35: 249-283.

Arizaga, B. (1990): *Urbanística medieval (Guipúzcoa)*, Kriselu, San Sebastián.

Arizaga, B. (1996): "Permanencias urbanísticas en las villas medievales", Cuaderno de Artes Plásticas y Monumentales, 15:29-50.

Arriolabengoa, J., (2008): "Los textos vascos en la Crónica Ibarguen-Cachopín", *Seminario Monumenta Linguae Vasconum proiektua (2002-2008). Sei urte ikerketan*, http://www.ehu.es/monumenta/pdf/mintegia2008/Arriolabengoa-Los_textos_vascos_en_la_Cronica_Ibarguen-Cachopin.pdf

Ayerbe, M. R. (2009): *El Valle de Léniz en su primera historia (1260-1750). Su paso del señorío al realengo. De la comunidad a la diversidad política*. Txanrtyn de Bazterbero Taldea y Mª Rosa Ayerbe Iríbar.

Azpiazu, J. A. (1994): *El acero de Mondragón en la época de Garibay*. Ayto de Mondragón.

Barros, C. (2007). "Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia". *HISTEDBR On-line*. Campinas, 28: 2-24, http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art01_28.pdf

Crespo M. A.; Cruz, J. R.; Gómez, J. M., y Lema, J. A. (1992): *Colección documental del Archivo Municipal de Mondragón. (1260 - 1400)*. Eusko Ikaskuntza, San Sebastián.

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

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

Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2003). "El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O", en Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno, P (Coord.): *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca.

Díez de Salazar, L. M. (1997): *Ferrerías guipuzcoanas. Aspectos socio-económicos, laborales y fiscales (s. XIV-XVI)*. Fundación Social y Cultural Kutxa, San Sebastián: 411-427.

Domínguez, C. (2003): "El patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el currículum". Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno, P (coords.): E*l patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca.

Domínguez, J. (1986): "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía". *Infancia y aprendizaje*, 34: 1-21

Estepa, J. (2001). "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula". *Íber*, 30.

Estepa, J., y Cuenca López, J.M. (2006): "La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica", en Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Miradas al patrimonio*, Ediciones Trea, Gijón.

Estepa, J., Ferreras, M., López, I., y Morón, H. (2010): "Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas". *Revista de Educación*, 355, 573-589.

Feliu, M. y Hernández, F. X. (2011): *Doce ideas clave. Enseñar y aprender Historia*, Grao, 2011.

Fernández, H. y Asensio, M. (2000): "El cambio conceptual de los contenidos de historia local en contextos de aprendizaje formal e informal", *Tarbiya*, 26: 83-115.

Fernández Beobide, J. J. (2001):"Marcas grabadas de antiguas medidas en Gipuzkoa: Zegama, Bergara y Zizurkil", *Estrata*, 4: 47-52.

Garibay, E. (1854): *Memorias. Memorial Histórico Español*, tomo VII. Imprenta de José Rodríguez, Madrid: 148-171.

Gavalda, A. (1994): "La integración de la historia local en el diseño curricular. Experiencias catalanas", *Perspectivas de la historia local en Catalunya*. UPV/EHU, Agirreazkuenaga, J. y Urquijo, M. editores: 57-81.

Guerra, J. C.: "Lecciones de Genealogía y Heráldica". http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/01/01689714.pdf

Hernández, F. X. (2003): "El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales", en Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J.A. y Moreno, P (coords.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, 2003.

— (2004): "Didáctica e interpretación del patrimonio", en Calaf, R. y Fontal, O. (coords.): *Comunicación educativa del patrimonio*. Ediciones Trea, Gijón.

Herrasti, L., y Etxeberria, F. (2004): "El nacimiento de un rito: Amandre Santa Inés en Arrasate", *Zainak*, 26, 639-651.

Letona, J. y Leibar, J. (1970): *Mondragón*. Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián, San Sebastián: 72-73.

Pastor, M. I. (2001): "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal", *Revista española de pedagogía*, n.º 220: 525-544.

Prats, J. (2001): "El estudio de la historia local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia?", *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*, http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf: 71-85.

Savillano, F. (2000): "La Historia Contemporánea en España: viejas polémicas y nuevos enfoques historiográficos", *Ayer*, 43: 225-244.

Ugalde, A. I. (1998): "Parroquia de San Juan Bautista de Mondragón", *Euskonews*, 8, 1998 / 10-30 / 11-6, http://www.euskonews.com/0008zbk/gaia0807es.html

— (2010): "Mondragoeren 750 urteak", Euskonews, 532, 2010/05/14-21, http://www.euskonews.com/0532zbk/gaia53204eu.html

Ugalde, A. I., Otaduy, A., Balanzategi, J. y Garai, J. R. (2011): *XIX mendeko euskal burgesia. Pedro de Viteri Arana / La burguesía vasca del siglo XIX. Pedro de Viteri Arana*. Intxorta 1937 Kultur Elkartea, Mondragón.

Experiencias de musealización desde el aula. La palabra y la imagen del barrio como constructores de patrimonio

Ricard Ramon Camps
Colegio Hermes y CREATIVA
(Grupo de investigación en arte, educación y filosofía de la Universitat de València)

Resumen

En el texto se expone el desarrollo de dos experiencias de proyectos educativos entorno al patrimonio cultural, desarrollados en mi centro de trabajo y dirigidos a todos los niveles educativos del mismo, implicando al conjunto del alumnado de educación infantil, primaria y secundaria. Dos propuestas de generación y valoración de patrimonios mediante la práctica de musealización de las experiencias plásticas creadas y elaboradas por los propios alumnos y alumnas del centro bajo una estrategia de generación de valor patrimonial de su propio trabajo. Se establece en este caso una doble vertiente de valoración y resignificación del patrimonio generado y puesto en valor mediante el trabajo del alumnado, que parte en ambos casos de un patrimonio existente. Se generan a su vez y a raíz de éste, nuevos trabajos de interpretación creativa que son nuevamente puestos en valor mediante el proceso de mostración o musealización, en este caso en dos niveles de significación diferentes.

Palabras clave

Musealización, experiencias, letras, barrio, miradas, legitimación, revalorización.

Abstract

The text describes two education projects in the heritage field, both carried out at my workplace. The projects cover infant, primary and secondary-school children. Both initiatives create and prize cultural goods by musealising students work. The approach both sets store by and assigns new meaning to students outputs. Both projects take existing cultural goods as their starting point. The result is new, creative interpretations that are given value by the display and musealisation of the outputs.

Keywords

Musealisation, experiences, letters, neighbourhood, perspectives, legitimisation, re-evaluation

Construir patrimonios desde el aula

Una de las principales funciones de un educador que trabaja en las aulas en el ámbito de la educación artística o patrimonial, más allá de la labor de ampliar conocimientos y sensibilidades respecto a nuestro propio patrimonio y su importancia en nuestra configuración existencial como seres humanos libres y con identidad propia, es especialmente la de crear patrimonios, favorecer y poner los medios para que sus alumnos no sean meros observadores pasivos de la realidad de sus entornos y asuman una faceta activa en la generación de nuevas narrativas simbolizadoras y artísticas que se canalicen en patrimonios reales y tangibles.

Resulta esencial el fomento de la creación de nuevos mundos significativos y que aporten elementos de dignificación y valoración del trabajo del alumnado, más allá de su consideración como ejercicios o simples trabajos de aula destinados a superar la calificación de una determinada materia académica. Ciertamente, esta parte tampoco se puede obviar en nuestra práctica diaria, pero siempre debemos ir más allá y plantear a nuestros alumnos proyectos globales y reales donde se certifique que verdaderamente su

trabajo, su visión y su aportación del mundo y sobre el mundo, son importantes.

Precisamente bajo esa premisa he ido elaborando pequeños proyectos pero de dimensión real y adaptados a las posibilidades y el entorno de mis alumnos y alumnas, con el fin de ir más allá y plantear un horizonte de perspectivas creativas que generara mucha más ilusión, motivación y compromiso desde el momento en que asumen que el proyecto es suyo.

En este artículo presento resumidamente las principales características de dos de estos proyectos que ido realizando en mi trabajo como docente en el ámbito de la educación artística, convertidos ambos en proyectos de centro y englobando a todos los niveles educativos ampliando así las posibilidades de integración y el enriquecedor intercambio que generan las múltiples visiones enfrentadas y contrapuestas respecto a la forma de ver y entender el mundo de niños, niñas y jóvenes con distintas edades que van desde los 3 hasta los 16 años.

El primero de ellos, "El pati de les paraules", centrado en la exploración de la palabra, el concepto, la letra en su función plástica y en su propia significación lingüística a la vez, planteado como una gran instalación de pintura mural colectiva destinada a cubrir los muros del patio del colegio, el espacio por excelencia de interacción social y de ocio de todo centro educativo.

El segundo proyecto que presento, bajo el título "L'escola mira a Patraix", se traduce en una exposición real de todos y cada uno de los trabajos de los alumnos y alumnas del centro, más de 300, agrupados en 30 visiones globales de sus personales miradas a 30 espacios diferentes del barrio de Patraix en la ciudad de Valencia, barrio en el corazón del cual se sitúa el centro educativo. La muestra se llevó a cabo en la Sala de Exposiciones de la Biblioteca Azorín del Ayuntamiento de Valencia, situada a escasos metros del colegio, dándole así una dimensión social y ampliando el interés del evento a todo el barrio y especialmente a todo el conjunto de la comunidad educativa.

Primer proyecto: "El pati de les paraules"

Bajo el sugerente nombre el "El pati de les paraules" (El patio de las palabras), se gestó y elaboró un proyecto de educación artística que se prolongaría durante todo un curso académico y que implicó a

Figura 1. Detalle del patio rodeado de edificios, antes de la intervención del proyecto.

todos los niveles educativos del centro, comenzando por los alumnos más jóvenes de la educación infantil y llegando hasta los adolescentes del último curso de la ESO.

De entre los principales objetivos, además del propio objetivo general que supone en sí mismo el desarrollo de un proyecto de estas características, y la propia generación de una obra colectiva, de valor patrimonial, artístico y estético, se planteó desde un principio como una oportunidad para la recuperación simbólica y significativa de un espacio propio, común y fundamental, como es el patio de recreo de cualquier centro educativo (fig. 1).

Se partía de un espacio degradado, sin personalidad y profundamente condicionado por su situación derivada del enclave geográfico del centro, inserto en pleno barrio de Patraix de la ciudad de Valencia y completamente rodeado de edificios de viviendas de considerable altura, ya que el único espacio posible reservado al recreo era el propio patio de luces de la manzana urbanística en la que se sitúa el colegio. Había que tener en cuenta además, que muchos de esos edificios poseían características de degradación y abandono en sus fachadas interiores, que eran, y son, las que observan cada día los cientos de alumnos y alumnas del centro en su momento de ocio y socialización máxima fuera del aula, lo que evidentemente, repercutía de manera negativa en la propia percepción del espacio por parte del alumnado que difícilmente podía asumirlo como propio e identificarse con el.

En este caso, la tipografía y el color se constituirán en los elementos centrales del desarrollo plástico del proyecto. La letra, tal y como demostró con rotundidad en su día el profesor Ricard Huerta (1994) y ha corroborado en sus últimas y más recientes investigaciones (Huerta, 2011; Huerta, 2008), así como otras aportaciones internacionales (Naismith; O'Sullivan, 2011), son una expresión artística personal del que las ha diseñado y poseen una importancia patrimonial que no debe ser desdeñada. Partiendo de este precepto y de la demostrada importancia de la letra, la tipografía como elemento plástico y configurador de un patrimonio cultural sin el cual no se podrían hacer lecturas de la contemporaneidad hacia las visiones de la ciudad y el entorno urbano (figs. 2 y 3)

El proyecto plantea por tanto trabajar con letras, letras pintadas y creadas por los propios alumnos y alumnas del centro, sin olvidar que estas letras se unifican para crear palabras, frases, conceptos, nombres, y que irán asociadas a unos colores determinados. Tras una primera distribución de categorías conceptuales para adecuarlas a los niveles y edades de cada curso, los alumnos van escogiendo libremente sus palabras y conceptos hasta llegar al total de palabras que convertirán los muros del patio en una gran instalación pictórica colectiva y propia. Las palabras fueron escritas, como reflejo de la pluralidad y el respeto intercultural, en los cuatro idiomas del centro, en valenciano-catalán, español, inglés y alemán, y tanto los textos, los colores como la forma plástica de cada letra fueron escogidos libremente por los alumnos, que participaron todos, sin excepción en el desarrollo del proyecto.

Una vez superada la primera fase de elección de los textos que formarían parte del discurso mural del proyecto, se constituyó un equipo de alumnos, dirigidos por mi como responsable y creador del mismo, formado por los estudiantes de 4º de la ESO de la

Figuras 2 y 3. Alumnos y alumnas de secundaria trabajando en la puesta en práctica final del proyecto sobre los muros del patio.

asignatura de Educación Plástica y Visual, que dedicaron gran parte del curso a esta tarea, suponiendo para ellos un reto adicional y una causa extraordinaria de motivación que tuvo efectos asombrosamente positivos en el grupo. Esto sirvió además para fomentar la colaboración y la solidaridad intergeneracional, ya que este grupo de alumnos se responsabilizo de colaborar en las tareas pictóricas en los muros del patio, acompañando y dirigiendo a los alumnos más jóvenes, especialmente de educación infantil y primeros cursos de educación primaria, en una practica de creación educativa global.

Cada palabra iba acompañada de su correspondiente cartela de color, elegido y mezclado in situ por los propios alumnos o por el profesor, añadiendo así la propia práctica de la generación y experimentación del color en el proceso. También se discutía y se valoraba las posibles combinaciones de colores y las formas de cada letra que cada uno de ellos y ellas habían preparado en esbozos previamente, para finalmente trasladar todo eso al lienzo mural, que había sido divido por secciones empezando por la educación infantil y acabando por secundaria.

El resultado final, fue el que se puede apreciar más claramente en las imágenes que acompañan al texto, una composición de pintura mural, de grafitis si se quiere, que construyen un universo de color, de composición estética y un bombardeo constante de mensajes positivos, de referentes culturales, de pluralidad lingüística y cultural y que acabó transformando por completo el espacio, generando una obra patrimonial y artística de carácter colectivo, y lo más importante, asumida como patrimonio propio, personal y vital por el alumnado participante, creador y fruidor a la vez del espacio ahora ya recuperado y convertido en una verdadera experiencia de construcción de patrimonios (figs. 4 y 5).

Segundo proyecto: “L’escola mira a Patraix”

L’Escola mira a Patraix, es un proyecto educativo y pedagógico surgido a propuesta del Departamento de Arte, Humanidades y Ciencias Sociales del Colegio Hermes que yo mismo dirigo, cuyo principal objetivo era plantear una serie de actividades pedagógicas destinadas a todos los alumnos del centro, con la finalidad última de permitirles entrar en una relación de conocimiento y auto reflexión sobre su propio entorno cultural y vital más inmediato y cotidiano, y en el que han desarrollado hasta ahora la mayor parte de sus experiencias biográficas, que es el propio barrio de Patraix, en la ciudad de Valencia (fig. 6).

El proyecto, entra dentro de las nuevas investigaciones y metodologías que muchos estudiosos y educadores del ámbito de la educación artística y del mundo del arte en general, están proponiendo y llevando a cabo en los últimos años, generando nuevas corrientes de pensamiento en referencia a nuestra relación con el entorno y el arte, que lleva a un replanteamiento de los propios conceptos de patrimonio cultural e incluso del propio concepto de arte.

Como referente fundamental y directo en este sentido, nuestro proyecto ancla sus fundamentos teóricos y prácticos en las obras y los trabajos desarrollados por investigadores tan notables como el propio Jhon Dewey (2008), uno de los filósofos pragmatistas más importantes del mundo, y verdadero padre del concepto de entender el arte dentro de una experiencia vital. Pero también, y como referentes más directos, recientes y con los que compartimos trabajo, conocimientos y vinculaciones personales la obra de autores y profesores universitarios como Imanol Agirre (2005), Olaia Fontal (2008), Roser Calaf (2007), Ricard Huerta (2007) y muchos otros.

Figuras 4 y 5. Aspecto de algunos lienzos del muro ya intervenidos por los alumnos con sus palabras y colores.

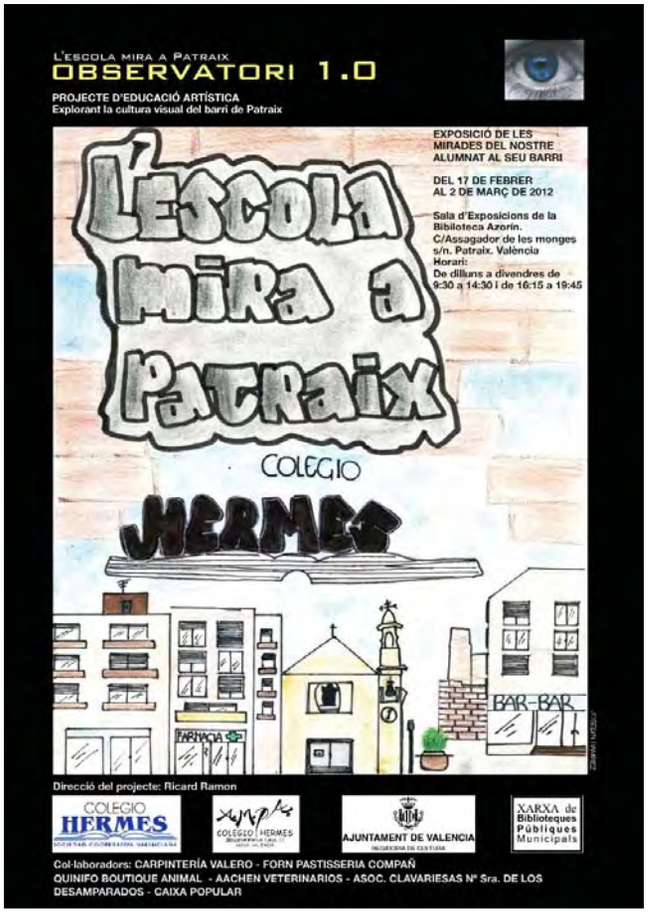


Figura 6. Cartel anunciador de la exposición del proyecto Observatori 1.0 – L'escola mira a Patraix.

La cultura visual como punto de partida

Habitualmente, construimos la aproximación a nuestro patrimonio histórico y al entorno más inmediato de los alumnos en el aula, des de una perspectiva, en ocasiones, excesivamente historicista, con relatos y narrativas que hacen referencia al pasado. Hablamos del origen y las circunstancias en las cuales fue creada una determinada obra de arte, como fue construido un edificio para que servía en la época un determinado resto arqueológico. Todo desde una perspectiva utilitaria y obviando algunas de sus características, que por demasiado evidentes, son injustamente relegadas.

Estamos hablando de su realidad como artefacto visual, como objeto que nos llega en primer lugar a través de la mirada, y que está íntimamente atado a nuestra experiencia de vida cotidiana. Como afirma Hernández (2007: 89): "Mientras que el "buen ojo" intentaba discernir las propiedades que se suponía ya existían en los objetos, y tan sólo necesitaba tiempo y esfuerzo para desarrollarlo, "el ojo curioso" puede descubrir algo no previamente conocido y que ha sido concebido con anterioridad". En este sentido, los estudios de cultura visual, suponen una herramienta excepcionalmente útil, también para la disciplina histórica, y una de las más adecuadas, para una aproximación a los elementos de nuestro patrimonio histórico y cultural de carácter material, que son eminentemente visuales.

Los autores Walker y Chaplin (2002: 15) definen de esta manera la cultura visual: "...podemos definir cultura visual como aquellos objetos materiales, edificios e imágenes, más los medios basados en el tiempo y actuaciones, producidos mediante el trabajo y la imaginación humana, que sirven para fines estéticos, simbólicos, rituales o ideológico-políticos, y/o para funciones prácticas, y que apelan al sentido de la vista de manera significativa."

El entorno urbano, visual y espacial, entra por lo tanto, en esta definición de manera clara, y nos induce a utilizar la cultura visual como punto de partida en su comprensión y utilización didáctica, nos aporta más conocimiento sobre él, puesto que nos permite averiguar, todos los usos, y significados simbólicos ocultos y evidentes de nuestro propio entorno, tanto en el presente como en el pasado, sin recorrer exclusivamente a su origen o sus funciones primigenias. Se trata de provocar el redescubrimiento, la relectura y la visualización de lecturas ocultas del espacio cotidiano a través de la investigación y la práctica educativa.

En nuestro proyecto se parte de la ciudad, del entorno urbano y de la construcción del espacio como estructuración de significados estéticos y políticos, significaciones todas ellas adaptadas a las edades, condicionantes e intereses del alumnado participante en el proyecto.

No hemos de olvidar a la hora de enfrentarnos a elementos de carácter patrimonial cuestiones que tienen una gran relación con la colectividad, y que son producto de una evolución progresiva y colectiva que de alguna manera acaba por definir y configurar, las relaciones vitales de las personas con los demás y con el poder. La propia construcción urbana, la manera como se organiza y establece la estructura dentro de la cual desarrollan su vida los ciudadanos de cualquier ciudad o barrio, en nuestro caso el barrio de Patraix. El patrimonio vital que genera el propio entorno urbano es constructor del espacio visual y sobre todo condicionador de la propia existencia cotidiana de los ciudadanos.

El ciudadano interactúa cada día con sus calles, con sus construcciones arquitectónicas, fachadas, espacios, revueltas, mobiliario urbano, esculturas, monumentos, y cualquier otra clase de estructuras urbanas que configuren el espacio sobre el cual desarrolla la mayor parte de su vida, y esto condiciona muchos de los actos de esa vida, su forma de moverse, de comunicarse y relacionarse con los otros, los suyos y los considerados "diferentes" u "otros", y con el poder establecido, etc.

Entre los objetivos marcados y a conseguir por este proyecto de reflexión crítica de nuestro propio entorno urbano, se encuentran el desarrollo de una capacidad de observación y de mirada crítica en el ámbito de la estética de lo cotidiano, descubrir los mecanismos que conforman la cultura visual de nuestro entorno y desarrollar la capacidad de generar alternativas y propuestas de alteración real o imaginada del espacio urbano y social cotidiano.

El proyecto, centrado en el objetivo principal de que los alumnos y alumnas acaben fomentando un espíritu crítico y de reflexión sobre el propio entorno vital y patrimonial, centró su eje vertebrador en la configuración y exposición de los resultados del trabajo, en una gran exposición colectiva que tuvo por título y lema Observatori 1.0 – L'Escola mira a Patraix, celebrada en la Sala de Exposiciones de la Biblioteca Azorín dependiente del Ayuntamiento de Valencia (fig. 7).

El proyecto expositivo partía de la propia pluralidad de interpretaciones y respuestas derivadas de las múltiples visiones que generan las diferentes edades y intereses de los participantes. Aunque existía un nexo narrativo común derivado de las múltiples miradas hacia un entorno vital y compartido.

Se partía también del referente directo a artistas contemporáneos que servían para proponer diferentes lenguajes de trabajo de los que partir, al tiempo que ahondar en el conocimiento del arte contemporáneo y la comprensión de la íntima relación que se establece entre este y los entornos vitales y las problemáticas sociales, así como los discursos identitarios, todos ellos referentes propios del arte más actual. De esta forma ahondamos en el conocimiento y descubrimiento del arte contemporáneo (fig. 8).

La construcción narrativa de la exposición se generó a través de la ordenación por espacios geográficos, el alumnado participante, todo el centro por completo, debía dirigir su mirada a uno de los 30 puntos o espacios del barrio, que previamente otro grupo de alumnos también había elegido como más representativos del entorno, y podía desarrollar a través de cualquier técnica visual bidimensional y adaptada al espacio límite del tamaño dinA4, dibujo, pintura, fotografía, fotomontaje, collage, diseño por ordenador. Todos los trabajos fueron desarrollados en el aula, y en función de sus edades, conocimientos e intereses, ellos y ellas

Figura 7. Detalle de uno de los paneles de la exposición que recogía las múltiples visiones de los alumnos sobre un mismo espacio.

Figura 8. Proceso de montaje de la exposición.

iban eligiendo tanto la técnica como la temática, el enfoque y su interpretación o visión del espacio del barrio que debían abordar y que en muchos casos conocían a la perfección.

Esto acabó generando un discurso visual caracterizado por múltiples visiones y narrativa enfrentadas y contrastadas de un mismo espacio, en función de la riqueza de visiones que enmarcadas en cuatro núcleos temáticos: visión crítica, visión estética, visión identitaria y visión utópica, construyeron un rico patrimonio visual y artístico referido en este caso a otro patrimonio arquitectónico y urbano y de profundas implicaciones reflexivas, como puede apreciarse claramente en algunas de las imágenes adjuntas.

La musealización como constructora de significados relevantes

Desde hace un tiempo, una de las preocupaciones principales en mis investigaciones respecto a la educación patrimonial, ha estado la de encontrar un sentido a la función de legitimación artística que como instituciones culturales con fuerte poder social de simbolización o de significación de obras, son los museos.

El museo responde a la estructura de nuestro actual sistema cultural de división y dualidad de los objetos producidos por el ser humano en una jerarquía de valoración que bajo "un criterio axiológico de tipo impositivo pretende dividirlos en artísticos y no artísticos, consagrando dos actitudes humanas ante ellos: la adoración y el desprecio; y también dos espacios: el museo y el vertedero" (Ramírez, 1997: 261) (fig.9).

Lejos de considerar como un aspecto rotundamente negativo este hecho, como educadores de la cultura el arte y el patrimonio, debemos aprovechar y nutrirnos de esta circunstancia legitimadora a la hora de aplicar nuestros proyectos de educación patrimonial. Eso sí, planteando siempre una visión mucho más amplia, enriquecedora y completa de lo que constituye el museo como institución y llevarlo al ámbito del museo como práctica de exhibición pública y a la vez legitimadora del patrimonio generado por nuestro alumnado.

Ya en otra ocasión centré algunas de mis investigaciones en este aspecto (Ramon Camps, 2011) y en las posibilidades del museo como elemento generador de identidades personales y colectivas mediante su fuerte proceso de simbolización y legitimación cultural.

A través de convertir un espacio hasta ese momento vacío, inocuo y degradado, en un espacio musealizado, en un verdadero museo al aire libre, creado y

Figura 9. La sala en el día de la inauguración.

disfrutado a la vez por sus propios creadores, reconducimos esa labor legitimadora, que en ocasiones y desde una perspectiva crítica, nos parece demasiado limitador y sesgado, y sobre todo excluyente de culturas no establecidas en la oficialidad de la cultura o el modelo cultural dominante. Dotamos al espacio cotidiano de la identidad institucional del museo, y pasamos de ver el museo como espacio pasivo en el que visitar patrimonios del pasado, a convertir nuestro propio espacio educativo en un museo de la palabra (fig.10).

En el segundo caso, generamos un criterio de legitimación de las obras de los estudiantes, en un sentido más tradicional, en esta ocasión, trasladamos los trabajos, las visiones de nuestros alumnos al entorno institucional de la galería, la sala de arte, el museo. Este hecho, la presencia en un espacio y entorno, tradicionalmente vetados para los trabajos de aula de unos niños y adolescentes y profundamente minusvalorados en su percepción patrimonial, aspecto que contribuye a la propia desmotivación y alejamiento del mundo del arte y la cultura por parte de estos, genera un vuelco muy relevante en su predisposición hacia su propio trabajo, otorgándole un mayor sentido de legitimidad e importancia, viéndose capaces de crear contenidos simbólicos, de hablar sobre el patrimonio y crear a su vez patrimonios, que además van a ser puestos en valor y confrontados por mucha más gente, adultos, padres, vecinos y sus propios compañeros, todo ello avalado por una finalidad y objetivos claros, y por una sala de exposiciones que hasta ese momento habían percibido como un espacio ajeno y que comienzan a asimilar como propio. Ni que decir tiene que desde el punto de vista de la educación patrimonial, ver cumplido solo este objetivo, ya es en sí mismo un éxito difícil de medir.

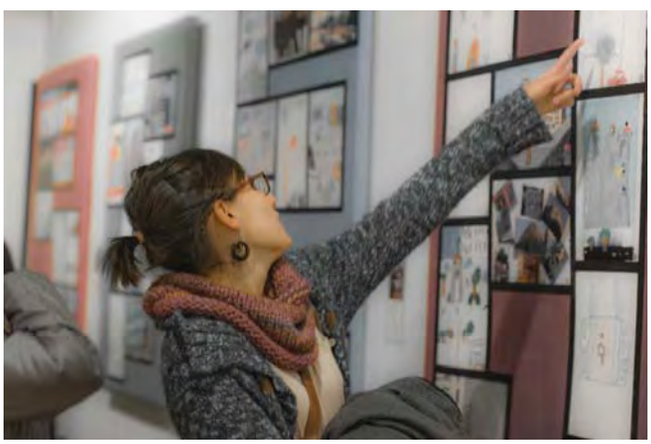


Figura 10. Una visitante de la exposición comenta y analiza el trabajo del alumnado.

Referencias bibliográficas

Agirre, I. (2005): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro, Bareclona.

Calaf, R., y Fontal, O. (eds) (2007): *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*, Trea, Gijón.

Dewey, J., (2008). *El arte como experiencia*. Paidós, Barcelona.

Fontal, O. (2008): "Hacia una educación artística patrimonial.", *El acceso al patrimonio cultural*. Universidad Pública de Navarra, Pamploana: 3-66.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro, Barcelona.

Huerta Ramon, R., (1994). *Funció plàstica de les lletres*. Edicions del Bullent, Valencia.

— (2011): *Ciudadana letra*. Alfons el Magnànim, Valencia.

— (2008): *Museo tipográfico urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. Universitat de València, Valencia.

Huerta, R., y de la Calle, R. (eds.) (2007): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Universitat de València, Valencia.

Naismith, J., y O'Sullivan, A. (2011). "Letter-space: Typographic Translations of Urban Place," I*nternational Journal of Art and Design Education*: 133-143.

Ramírez, J. A., (1997). *Medios de masas e historia del arte*, Cátedra, Madrid.

Ramon Camps, R. (2011): "El museo como instrumento de legitimación en la construcción de identidades." *EARI. Educación Artística Revista de Investigación,* 2. Valencia: 170–174.

Walker, J. A. y Chaplin, S. (2002): *Una introducción a la cultura visual*. Octaedro, Barcelona.

Aprender con el patrimonio. Atención a la diversidad y patrimonio arqueológico en la educación secundaria obligatoria: estudio de casos en Cataluña

Gemma Cardona Gómez
Universidad de Barcelona. Grupo de investigación DIDPATRI
gemma.cardona@ub.edu

Resumen

Durante las últimas décadas han sido numerosas las iniciativas basadas en el uso didáctico de la arqueología y su patrimonio, así como la investigación relativa a su aplicación. Este tipo de propuestas se realizan especialmente en contextos educativos no formales (museos e instituciones gestoras de patrimonio) y también formales, y la mayoría de las conocidas hasta el momento se centran en proyectos o actividades a desarrollar en el aula ordinaria. En esta comunicación presentamos dos propuestas basadas en la didáctica de la arqueología aplicada a grupos de atención a la diversidad en Cataluña, con el objetivo principal de mostrar otra forma de aplicar la arqueología como estrategia y recurso didáctico. Estos dos proyectos se diseñaron especialmente para dar respuesta a las necesidades específicas de los dos grupos de estudiantes de secundaria durante el curso 2011-2012.

Palabras clave

Didáctica del patrimonio, educación secundaria, patrimonio arqueológico, atención a la diversidad, didáctica de la arqueología.

Abstract

Over the last decades, many initiatives based on the educational use of archaeology and heritage, as well as the related research, have had been developed. Such proposals are usually carried out in non-formal (as museums and heritage management institutions) and also formal contexts and most of the known proposals are focused on projects or activities developed in the ordinary class. In this paper we present two proposals based on the educational use of archaeology applied to groups of attention to diversity in Catalonia, with the main purpose to show another way to implement archaeology as a teaching strategy and resource. These two projects were designed specifically in ordre to respond to the specific educational needs of these two groups of high school students during the 2011-2012 term.

Keywords

Heritage education, high school, archaeological heritage, attention to diversity, archaeology education.

Introducción

La utilización educativa del patrimonio y de la arqueología es conocida desde hace ya décadas por las aportaciones de distintos autores nacionales, como Santacana, Bardavio, González Marcén o Hernández Cardona, e internacionales, como Smardz, Stone, Corbishley, Henson o Copeland, pero también las experiencias realizadas en museos, escuelas e institutos han contribuido a dar a conocer su utilización y sus características, permitiendo un avance en el conocimiento científico de la aplicabilidad didáctica de la arqueología. En general se trata de proyectos o actividades que se llevan a cabo en el aula ordinaria,

vinculadas a complementar el currículo educativo y los contenidos del libro de texto, o bien para aportar un enfoque distinto a la clase de Ciencias Sociales. En esta comunicación presentaremos dos casos distintos de los que habitualmente se conocen: se trata de dos proyectos de atención a la diversidad, uno de adaptación y otro de diversificación curricular, de dos centros de Cataluña, en las provincias de Girona y Tarragona[1]. A lo largo del curso 2011-2012 se realizaron dos propuestas pluridisciplinares vinculadas con el patrimonio arqueológico local, protagonizadas por un grupo de alumnos con necesidades educativas específicas. Ambas presentaban características comunes: además de centrarse en alumnos que precisaban medidas de atención a la diversidad, se llevaron a cabo por iniciativa de los profesores de estos grupos, los cuales contaron con la colaboración de centros gestores del patrimonio cercanos y con una investigadora de la Universidad de Barcelona. Además los dos proyectos se basaban en el patrimonio local para desarrollar los contenidos de los mismos, incluyendo actividades relacionadas con la arqueología experimental.

Educación, patrimonio y arqueología

La utilización educativa de la arqueología responde a razones de distinta índole, vinculadas a las características intrínsecas tanto de la disciplina como de su objeto de conocimiento: el patrimonio arqueológico y los restos materiales. En realidad la arqueología por sí misma es una disciplina de carácter social y público, puesto que se financia con fondos públicos en su mayor parte y, además, estudia el pasado común, comunitario: de esta forma, la inclusión de acciones divulgativas y educativas en los planteamientos de la disciplina es más que necesaria (Smith y Smardz, 1999; González Marcén, 2010). Pero este carácter social también está marcado por la popularidad de la ciencia arqueológica, por la vinculación popular de la disciplina con el descubrimiento, la aventura, lo misterioso, con un cierto halo de romanticismo (Smith y Smardz, 1999; Henson, 2004; Holtorf, 2007). Para cambiar esta concepción social y, por lo tanto, para dar a conocer la realidad de la investigación arqueológica es necesaria una labor de difusión de los resultados y de educación patrimonial, incluyendo en ella tanto a la sociedad en general como al público escolar (Smith y Smardz, 1999).

Cabe tener en cuenta, además, que la arqueología estudia un pasado que pertenece a toda la ciudadanía, pero que utiliza unos restos arqueológicos que son recursos limitados, puesto que, una vez extraídos de su contexto, se pierde parte de la información que contenían. El espolio y la destrucción del patrimonio arqueológico van contra el progreso social y cultural que podría aportar la arqueología y, en este campo, la educación patrimonial puede ser la clave para salvaguardar y valorar socialmente el patrimonio (Smith y Smardz, 1999). Y es que la comprensión del patrimonio arqueológico y de su valor son un paso imprescindible para su preservación y su consideración social: por ello incluir la arqueología y su patrimonio en la educación de los más jóvenes puede contribuir a que, en un futuro, sus decisiones favorezcan su conservación y disufión (Smith y Smardz, 1999).

Por otra parte, la arqueología tiene un alto potencial didáctico por sus propias características como disciplina. Se trata, en primer lugar, de una disciplina científica, con un método definido, que permite tratar didácticamente distintos aspectos: desde el propio método, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de los métodos hipotético-deductivos e inductivos (Santacana, 1999; Bardavio y González Marcén, 2003; Ripollès y Fortea, 2007), hasta el uso de fuentes primarias (documentales y materiales) para desarrollar una pequeña investigación basada en el conocimiento arqueológico (Iturrarte et al, 1996; Bardavio y Gatell, 2000; Henson, 2000; Bardavio y González Marcén, 2003). Precisamente el uso de los restos materiales dota a la arqueología de un alto valor educativo, pues permite ilustrar un concepto abstracto (la historia) con elementos tangibles, visibles, manipulables y comprensibles por todos (Stone y Planel, 1999; Santacana y Hernández Cardona, 1999; Bardavio y González Marcén, 2003; Dhanjal, 2005: 39; Affuso y Preite, 2009), que permiten captar la atención del usuario puesto que, aunque puedan resultar familiares, suelen tener aspectos desconocidos, misteriosos o incluso extraños. Todos estos rasgos de la cultura material del pasado favorecen la aplicación de estrategias propias de la didáctica del objeto (Santacana y Llonch, 2012).

La arqueología estudia el pasado y, con él, múltiples facetas de la vida humana y su cotidianeidad, su comportamiento, su forma de pensar y de actuar… (Santacana, 1999) y este enfoque global precisa, por una parte, de la participación de múltiples disciplinas en la investigación del pasado y, consecuentemente,

1 En esta comunicación ambos centros educativos se identificarán con siglas para preservar su anonimato y la protección de los menores implicados: así, al instituto de la comarca de La Selva (Girona) se denominará IES-LS y el del Baix Penedès (Tarragona), IES-BP.

permite un tratamiento educativo desde distintas áreas curriculares (Bardavio y Gatell, 2000; Henson, 2000; Corbishley, 2011). Por otra parte, permite profundizar en la educación integral de la persona, puesto que pueden tratarse distintas dimensiones de la misma: desde el desarrollo intelectual (por ejemplo, mediante el uso e la reflexión crítica) hasta la formación ética de la persona (por ejemplo, trabajando el valor del patrimonio arqueológico y su conservación) (Henson, 2004; González Marcén, 2010). Además, la relación de la arqueología con objetos que pueden sernos más o menos familiares o cercanos y el estudio sobre la vida humana en el pasado, en todas (o casi todas) sus facetas, contribuyen a desarrollar procesos de empatía entre el público y el pasado, su identificación con la historia y sus protagonistas (Barahona, González Muñoz y González Marcén, 1997; Bardavio y González Marcén, 2003; Henson, 2004) (fig. 1). Finalmente, cabe comentar que el patrimonio arqueológico, tal y como sucede con el patrimonio en general, suscita emociones en el público por razones diversas, como sus dimensiones, su riqueza material, su antigüedad, su significado o su exotismo (Santacana, 2005: 89).

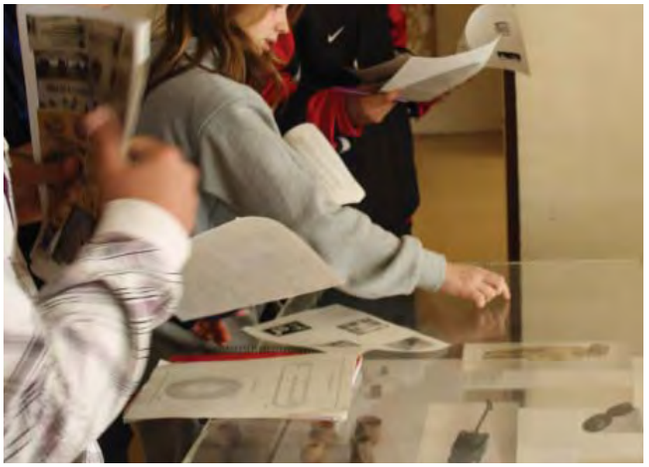


Figura 1. Actividad realizada por los alumnos del IES-BP en el Museu Nacional Arqueològic de Tarragona a partir de la relación de objetos actuales y del pasado. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

Medidas de atención a la diversidad

En los distintos currículums de enseñanza en Cataluña se contempla la aplicación de medidas específicas y generales de atención a la diversidad para aquel alumnado que presente necesidades educativas específicas o especiales (DOGC, 2007a; 2007b; 2008). En el caso de la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria, la normativa concreta que este tipo de medidas deben realizarse desde una perspectiva de escuela inclusiva, planificando la posibilidad de realizar adaptaciones que favorezcan al máximo los alumnos y su desarrollo (grupos flexibles, refuerzo en grupos ordinarios, adaptaciones curriculares, programas personalizados, etc.), con el objetivo final de que alcancen los objetivos de la etapa, desarrollen las competencias básicas y puedan obtener el título de graduado en ESO.

Los proyectos que aquí presentamos se basan en dos tipos de medidas de atención a la diversidad: una adaptación curricular en grupo y una diversificación curricular (Aula Abierta)[2]. Ambas medidas se utilizan en los centros de educación secundaria para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, combinando estas estrategias con otras medidas más individuales o específicas. En general responden a las necesidades de alumnos con un bajo rendimiento académico debido a distintas razones (motivación, inadaptación a las estrategias educativas más teóricas, actitudes disruptivas, etc.) y, mediante la modificación de las estrategias, recursos y contenidos específicos del currículum educativo, se pretende crear un ambiente de trabajo óptimo para estos colectivos, favoreciendo la adquisición de las competencias básicas, el alcance de los objetivos generales de la etapa, mejorando su autoestima y su relación con los otros y el entorno. En los dos casos que presentamos las medidas se concretaron formando grupos diferenciados del aula ordinaria, pero con relación con esta, que basan su dinámica no tan sólo en la adaptación del currículum, sino también en el desarrollo y realización de proyectos de carácter interdisciplinario, práctico y con una parte del tiempo lectivo fuera del aula e incluso del entorno escolar.

El proyecto del IES-LS: simulación de una excavación arqueológica

El instituto IES-LS se localiza en un municipio de 6000 habitantes de la comarca de La Selva (Girona). El alumnado del centro es en su mayoría del propio pueblo, aunque algunos proceden de municipios de los alrededores. En los últimos años se ha detectado un aumento del alumnado con riesgo de exclusión social y con necesidades educativas específicas,

2 Para una clasificación exhaustiva de los tipos de medidas de atención a la diversidad existentes, ver Blasco (2006).

así como procedente de otros países, por lo cual se han creado propuestas de atención a la diversidad para dar respuesta a estas nuevas necesidades. Una de estas es la creación de un Aula Abierta, destinada a alumnado de 3º y 4º de ESO con dificultades de aprendizaje causadas por su desmotivación, así como problemas conductuales en el aula ordinaria, tendencia al absentismo, bajos resultados académicos y en situación de riesgo de exclusión social. El objetivo principal de esta medida es responder a las necesidades educativas de estos alumnos para contribuir a mejorar su motivación, sus resultados académicos y también su integración escolar, social y laboral.

Durante el curso 2011-2012 se realizó un proyecto de simulación de una excavación arqueológica en el marco, precisamente, del Aula Abierta. La propuesta consistía en llevar a cabo un proyecto multidisciplinario con los alumnos de diversificación curricular, en el cual estos reprodujeran durante el primer trimestre un yacimiento arqueológico en el patio del centro, representando distintos períodos históricos del ámbito local. Una vez preparado el yacimiento, lo excavarían en el tercer trimestre los alumnos de 2º de ESO, monitorizados por los miembros del Aula Abierta.

El proyecto se planteaba desde el área de Ciencias Sociales, pero con un enfoque pluridisciplinario. Además, sus objetivos pretendían abarcar desde el aprendizaje de conceptos del área de Ciencias Sociales (conocimiento de la historia local, reflexionar sobre la interacción humana con el medio) hasta la adquisición de habilidades instrumentales, actitudes (implicación en el proyecto, respeto…) y el cumplimiento de normas de convivencia, fomentando el trabajo colaborativo. Su planteamiento incluía también el tratamiento de las distintas competencias básicas del currículum.

La realización de la propuesta

A lo largo del primer trimestre e inicios del segundo el grupo del Aula Abierta del IES-LS realizó distintas actividades para preparar el yacimiento arqueológico con uno de los profesores responsables del grupo. Las sesiones destinadas al proyecto se concentraban mayoritariamente en el marco horario de Ciencias Sociales y eran de distinta tipología: había sesiones destinadas a la excavación de la cata para simular el yacimiento, otras para conocer los períodos históricos a reproducir, algunas para realizar o modificar los objetos a enterrar y, finalmente, sesiones para reproducir el yacimiento en cuestión. Al principio del proyecto se visitaron las instalaciones del museo local para que los alumnos pudieran conocer de primera mano la realidad histórica del municipio y su entorno, y pudieran ver directamente las piezas originales, algunas de las cuales intentarían reproducir en su propio yacimiento.

La creación del yacimiento

La cata para simularlo, realizada en el patio del centro, mediría 3 x 1,5 metros, con una profundidad de 1,2 metros aproximadamente. Se planteó la reproducción de 5 períodos históricos distintos: un estrato paleolítico, uno del neolítico, seguido por un estrato de época ibérica, otro de época alto medieval y finalmente, un estrato bajo medieval. Para su simulación se pensó en una posible historia interpretativa de cada estrato, para facilitar la disposición de los restos simulados en función de esta historia; para ello se contó con la colaboración de la autora. El fondo de la cata se cubrió con cemento para simular la dureza de la roca natural y, así, indicar el final de la excavación; sobre ella se depositó tierra para empezar a depositar los restos arqueológicos simulados.

Los objetos de los estratos se reprodujeron de distintas formas; una parte de ellos se enterraría en el yacimiento, mientras que el resto se guardaría en cajas diferenciadas según el periodo histórico para que, en el momento de la excavación, pudieran servir para el desarrollo del trabajo de laboratorio. En el caso de los objetos paleolíticos, se optó por realizar un taller de talla lítica con un arqueólogo para que los alumnos aprendieran cómo se podía trabajar la piedra en la prehistoria y qué resultados se obtenían (fig. 2). Una parte de las piezas, así como restos de talla, se enterraron para simular precisamente un lugar de talla cerca de un río (el actual) y también el descuartice de un animal de grandes dimensiones, simulado con un hueso de bóvido con marcas hechas con las piezas de sílex. Para reproducir el estrato neolítico se realizaron piezas de cerámica a mano, aunque no se pudieron cocer por no disponer de hornos ni espacios para hacerlos; también se reprodujeron molinos de vaivén con guijarros y piedras planas, así como una posible hoz con pequeñas lascas de sílex.

En el estrato de época ibérica se reprodujo un muro que delimitaría el interior y el exterior de una vivienda: en la primera parte se simuló un hogar y, en la segunda, se depositaron piezas imitando pondera, alguna pieza campaniense y también restos de cristal romano, para simular el comercio entre las

dos comunidades. Los estratos medievales eran menos abundantes en piezas: en la parte alto medieval se depositó un cráneo de plástico, simulando un antiguo enterramiento, con objetos personales (una aguja, una moneda y una hebilla); en la bajo medieval se depositaron restos de cerámica que imitarían los motivos de la vajilla encontrada en el castillo del municipio.

La excavación

En el mes de mayo de 2012 se realizó la excavación del yacimiento simulado durante las horas de Ciencias Sociales de los alumnos de 2º de ESO. Para prepararla se realizó una sesión inicial de presentación de la ciencia arqueológica, los métodos de excavación y el procedimiento habitual de la investigación en arqueología, para que fueran capaces de reproducir las distintas fases en su propio yacimiento (fig. 3). La dinámica para desarrollar el estudio de los restos se basó en 6 estaciones monitorizadas por los alumnos del Aula Abierta: el yacimiento a excavar y 5 puntos destinados al estudio de los materiales de cada estrato. Los alumnos de 2º de ESO fueron divididos en grupos de unas 5 personas aproximadamente, y tenían la mitad de una sesión (unos 25 minutos) para trabajar en cada una de las estaciones, rotando por los laboratorios y la excavación. El estudio de los materiales, que simulaba el trabajo de laboratorio del arqueólogo, se realizaba a partir de fichas explicativas de los objetos a analizar, que tenían que completar los alumnos de 2º de ESO con la ayuda de un cuaderno explicativo de las distintas épocas y materiales y con el soporte del profesorado y los alumnos del Aula Abierta, convertidos en pequeños "expertos" (fig. 4). En total la propuesta de excavación se desarrolló en 12 sesiones, además de otras 3 destinadas a la elaboración de las conclusiones y la interpretación del yacimiento.

Valoración del proyecto

El profesorado responsable del proyecto valora positivamente la iniciativa, tanto desde la participación del alumnado del Aula Abierta como también del grupo de 2º de ESO que realizó la excavación del yacimiento simulado. Se considera que los alumnos, especialmente del Aula Abierta, en general han estado atentos al desarrollo de la iniciativa de forma más o menos motivada, pero dentro de la normalidad de este grupo y de sus características personales.

Figura 2. Elaboración de una pieza a partir de talla lítica por una alumna del IES-LS. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

Figura 3. Excavación del yacimiento simulado por parte de dos alumnas de 2º de ESO del IES-LS. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

Figura 4. Laboratorios de arqueología de la fase de excavación del yacimiento del IES-LS. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

Se reconoce que en algunos momentos la atención y la motivación eran menores, pero se atribuyen a aspectos ambientales, de contexto (el calor, el sol, el cansancio, etc.) más que a la estructura del propio proyecto. En general los alumnos aparentemente han disfrutado de la experiencia, según se desprende de su actitud durante la realización de las actividades, en especial de los talleres de experimentación arqueológica, pero también en el momento de enterrar los restos en el yacimiento simulado. Aunque se hallaron dificultades para la implementación de esta propuesta (el tiempo disponible, la organización de las sesiones, etc.), se pudieron solucionar. Se ha valorado muy positivamente la participación de la autora en la realización de la propuesta (especialmente en la planificación del yacimiento, su excavación y la realización de los talleres) y también la visita al museo local y la vinculación (a nivel de contenidos) con la realidad patrimonial local. De cara a un futuro próximo se pretende mejorar la iniciativa, pero continuarla para que disfruten de ella más alumnos del centro.

Conociendo el patrimonio local en el IES-BP

El instituto IES-BP es uno de los dos centros públicos de educación secundaria de un municipio costero de 25000 habitantes de la comarca del Baix Penedès (Tarragona). El alumnado del centro es mayoritariamente del propio municipio y procede de los colegios de educación primaria del pueblo, aunque también hay repetidores de otros institutos. La tipología del alumnado es heterogénea, pues la mayor parte de familias son recién llegadas al municipio, procedentes de otros países o de la zona metropolitana de Barcelona, atraídas por las posibilidades laborales vinculadas al turismo y a la construcción. Algunos de estos alumnos precisan medidas de atención a la diversidad, especialmente por su desmotivación, su bajo rendimiento académico, las dificultades de convivencia en el aula ordinaria y el riesgo de exclusión social y laboral.

Estas necesidades educativas específicas llevaron al centro a plantear, entre otros proyectos, uno de atención a la diversidad vinculado al entorno local; en este caso, con el patrimonio cercano. En colaboración con el personal del parque arqueológico del municipio, la Ciutadella Ibérica de Calafell, y con el soporte de la autora de la comunicación se llevan realizando proyectos de este tipo desde el curso 2009-2010. A lo largo del curso 2011-2012 la propuesta se ha centrado en el alumnado de adaptación curricular de 1º y 2º de ESO (14-15 años), con el cual se trabaja el conocimiento del patrimonio local y los avances técnicos de época ibérica, a partir de talleres de arqueología experimental y la visita a los espacios patrimoniales.

Aunque el planteamiento de la propuesta no está tan desarrollado ni concretado como en el caso del IES-LS, sus objetivos principales son motivar el alumnado participante para que aprendan en el marco escolar, desde actividades más prácticas, de tipo manipulativo y fuera del aula, en el exterior. A su vez conocen su entorno, facilitando su arraigo y los procesos de identidad consecuentes; además se convierten en expertos en aspectos desconocidos por el resto de alumnos, contribuyendo a mejorar su autoestima y una mejor consideración del grupo respecto el alumnado del aula ordinaria.

La realización del proyecto

El desarrollo del proyecto se basaba en actividades en el aula y fuera de ella. Al principio de cada trimestre se presentaban las actividades que se realizarían, y al final del mismo los alumnos presentarían oralmente una síntesis de lo trabajado. Durante el trimestre se combinarían las sesiones de visita a yacimientos y espacios patrimoniales con los talleres de arqueología experimental en la Ciutadella Ibérica (fig. 5). Se plantearon actividades a realizar en el aula desde distintas disciplinas, previas y posteriores a las acciones propias del proyecto, para facilitar el aprendizaje durante las mismas y la retención de lo aprendido después de realizarse.

Figura 5. Taller de construcción en la Ciutadella Ibérica de Calafell con los alumnos del IES-BP. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

Las visitas patrimoniales siguieron un orden cronológico: en el primer trimestre se centraron en la prehistoria y la protohistoria; el segundo trimestre se trató la época antigua y la medieval; en el tercer trimestre se trabajaron las épocas moderna y contemporánea. Las visitas las realizaron los técnicos educadores de la Ciutadella que participan del proyecto y también la autora, utilizando recursos variados: desde la visita guiada tradicional, con el uso de estrategias de pregunta respuesta y similares, hasta el uso de cuadernos e imágenes para facilitar el aprendizaje autónomo de los alumnos. Por lo que respecta a los talleres de arqueología experimental, aunque los contenidos eran propios de la protohistoria, se realizaron a lo largo de todo el curso, como contenidos a trabajar de forma transversal. Se trataron temas como la construcción en época ibérica, la molienda en molino rotatorio y la elaboración de pan (fig. 6), las técnicas de la metalurgia (especialmente la fundición) y la escritura ibérica (fig. 7), y el proceso de elaboración de la cerámica (a mano y a torno).

Valoración del proyecto

La composición del grupo de alumnos del proyecto IES-BP fue cambiando a lo largo del curso, puesto que algunos participantes no mostraban el interés ni se esforzaban por seguir las medidas propuestas para mejorar su aprendizaje y su rendimiento académico y, por lo tanto, volvían a desarrollar su actividad lectiva en el aula ordinaria. Aun así, el clima obtenido en el grupo fue en general positivo para el aprendizaje, con un menor grado de conflictividad y disrupción que favorecía tanto el aprendizaje de los alumnos de atención a la diversidad como del aula ordinaria. Este contexto fue favorecido por la realización de actividades más prácticas, manipulativas y externas al centro, que respondían mejor a las motivaciones e intereses de los alumnos participantes. Estas estrategias favorecieron, en general, el aprendizaje de los contenidos del proyecto entre los alumnos participantes, aunque con las limitaciones que supone tanto el cambio de participantes como también las características personales de ellos y su grado de participación en las actividades.

Otro de los aspectos que se valoran positivamente es el hecho que estos alumnos, con baja autoestima, realizan acciones prácticas y fuera del centro que serían imposibles de hacer si estuvieran en el aula ordinaria, puesto que el comportamiento negativo les imposibilitaría realizarlas (por aplicarse medidas correctivas que privan de este tipo de actividades). En cambio, su participación en este proyecto les ha facilitado el conocimiento de su entorno, la realización de salidas educativas y talleres y, además, la posibilidad de conocer contenidos y aspectos de su entorno desconocidos por el resto del alumnado, transformándose en jóvenes "expertos" y contribuyendo, así, a mejorar su autoestima.

Se valora muy positivamente la colaboración con la Ciutadella Ibérica de Calafell, y se pretende continuar con el proyecto cambiando algunos de sus aspectos. Estos cambios se dirigirían hacia una mayor interdisciplinariedad, una mayor proyección exterior del proyecto, su aplicación en grupos más numerosos (para que se favorecieran de sus ventajas más alumnos) y la implicación de más profesores y áreas curriculares. Además, el papel del profesorado del centro iría ganando protagonismo frente al de los técnicos en patrimonio de la Ciutadella Ibérica.

Figura 6. Actividad sobre encender fuego en el taller de elaboración de pan con los alumnos del IES-BP. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

Figura 7. Alumno del IES-BP escribiendo sobre una tableta de cera realizada en un taller didáctico. Fotografía: Gemma Cardona Gómez.

Conclusiones

La aplicación didáctica de la arqueología y su patrimonio en dos proyectos de atención a la diversidad en centros de educación secundaria en Cataluña ha resultado satisfactoria y positiva por los participantes, tanto profesores como también alumnos. En general estas propuestas se valoran de forma positiva, no sin carecer de problemas y aspectos mejorables, inherentes a cualquier propuesta innovadora y de reciente creación. Los aspectos que se pretenden mejorar son de carácter organizativo o de adaptación de contenidos, pero en ningún caso atacan a la filosofía de las iniciativas, a la vinculación al patrimonio y la arqueología ni tampoco al carácter de sus actividades. Se valora positivamente el conocimiento del patrimonio local o cercano para favorecer el conocimiento del entorno inmediato por parte de los alumnos y, así, contribuir a su formación integral, la mejora de su autoestima y su interés y motivación hacia el aprendizaje. De esta forma, las dos propuestas han podido mostrar como la arqueología y el patrimonio, utilizados desde estrategias didácticas interactivas, participativas, con la ayuda de los centros patrimoniales cercanos y con actividades dentro y fuera del aula, pueden contribuir al desarrollo de las competencias básicas en el alumnado, así como la mejora de su interés y su motivación hacia el aprendizaje, focalizándose no tan sólo en los contextos de aula ordinaria, sino que también puede abrirse camino en el ámbito de la atención a la diversidad y las necesidades educativas específicas. Este es un campo que, en nuestro país, todavía no es muy conocido, pero que puede significar una nueva vía de aplicación e investigación de la didáctica del patrimonio y de la arqueología.

Agradecimientos

La investigación y la realización de las dos propuestas presentadas no hubieran sido posibles sin la colaboración y la participación de los alumnos implicados y el profesorado responsable de los proyectos, al que quisiera agradecer el haber ofrecido la posibilidad de ser partícipe de ambos proyectos. Además, y por lo que respecta al caso del IES-BP, quisiera agradecer al personal técnico de la Ciutadella Ibérica de Calafell (OAM Fundació Castell de Calafell – Ajuntament de Calafell) su apoyo durante la investigación, así como reconocerles su papel destacado en el desarrollo de la propuesta. Parte de la financiación de esta investigación proviene del grupo de investigación DIDPATRI (Generalitat de Catalunya SGR2009-00245) y forma parte del proyecto de tesis doctoral de la autora, financiada con una beca del programa predoctoral FI-DGR 2012 (Generalitat de Catalunya).

Referencias bibliográficas

Affuso, A., y Preite, A. (2009): "Prehistory in school didàctics", *euroREA, Journal of (Re)construction & Experiment in Archaeology*, 6: 13-16.

Barahona, M., González Muñoz, J. y González Marcén, P. (1997): "Experimentació i simulacions en arqueologia. Un exemple de la seva aplicació didàctica al Patronat de la Flor de Maig", *Gausac*, 11: 110-115.

Bardavio, A. y Gatell, C. (2000): "L'arqueologia a l'ensenyament obligatori", *Guia de recursos didàctics d'Arqueologia a Catalunya. Treballs d'Arqueologia*, 7: 7-11.

Bardavio, A. y González Marcén, P. (2003): *Objetos en el tiempo: Las Fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. ICE, Universitat de Barcelona, Horsori, Barcelona.

Blasco, P. (2006): *Estrategias psicopedagógicas de atención a la diversidad en Educación Secundaria. Casos prácticos resueltos*, Nau Llibres, Valencia.

Corbishley, M. (2011): *Pinning down the past. Archaeology, heritage and education toda*, Boydell Press, Woodbridge.

Dhanjal, S. (2005): "Touching the past?" *Papers from the Institute of Archaeology*, 16: 35-49.

— (2007a): "Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària", *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915: 21822-21870.

— (2007b): "Decret 143/2007 de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundaria obligatòria", Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 4915: 21870-21946.

— (2008): "Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària", Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5155: 46446-46473.

González Marcén, P. (2010): "La dimensión educativa de la arqueología", L*a tutela del patrimonio prehistórico. Congreso Memorial Siret*, Antequera. Disponible en: http://memorialsiret.prehistoriaandalucia.es/doc/SD-Gonzalez-Dimension-educativa-arqueologia.pdf

Henson, D. (2000): "Teaching the past in the United Kingdom's schools", *Antiquity*, 74 (283): 137-141.

— (2004): "Archaeology and education, an exercise in constructing the past", *Treballs d'Arqueologia*, 10: 5-16.

Holtorf, C. (2007): *Archaeology is a brand! The meaning of archaeology in contemporary popular culture*. Left Coast Press, Walnut Creek.

Iturrate, G., Bardavio, A., Bou, N. y Pérez, X. (1996): *Les fonts en les ciències socials. Instruments per a l'estudi de les societats*. Graó, Barcelona.

Ripollés, E. y Fortea, L. (2007): "Talleres de experimentación en la Bastida de les Alcusses (Moixent)", en Ramos, M. L., González Urquijo, J. E. y Baena, J. (eds.): *Arqueología Experimental en la Península Ibérica: investigación, didáctica y patrimonio*. Asociación Española de Arqueología Experimental, Santander: 29-36.

Santacana, J. (1999): "L'arqueologia com a eina didàctica: problemes i utilitats", Cota Zero,15: 63-73.

— (2005): "Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico", en Santacana, J. y Serrat, N. (coords.): *Museografía didàctica*, Ariel, Barcelona: 63-101.

Santacana, J. y Hernández Cardona, F. X. (1999): *Enseñanza de la arqueología y la prehistòria*. Milenio: Lleida.

Santacana, J. y Llonch, N. (2012):. *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea, Gijón.

Smith, S. J. y Smardz, K. (1999): "Introduction. The Archaeology Education Handbook. Sharing the past with kids", en Smardz, K. y Smith, S. J. (eds.): The Archaeology Education Handbook. Sharing the past with kids, Routledge, Walnut Creek: 25-38.

Un proyecto hispano-egipcio para la formación avanzada de profesionales del patrimonio arqueológico. La Escuela de Campo de la excavación del templo funerario de Tutmosis III en Luxor

Asunción Jódar
Universidad de Granada
asunj@ugr.es

Myriam Seco Álvarez
Proyecto Templo Funerario Tutmosis III
m_seco18@hotmail.com

Ricardo Marín Viadel
Universidad de Granada
ricardom@ugr.es

Resumen

Presentamos los primeros resultados de un proyecto conjunto, de investigación y formación interdisciplinar de alto nivel, para profesionales de la arqueología y de las bellas artes, que se está llevando a cabo entre la Universidad de Granada, el Consejo Supremo de Antigüedades de Egipto y Santander Universidades, para aplicar conceptos y técnicas del dibujo y de la fotografía contemporánea en la descripción e interpretación de las actividades y procesos que tienen lugar en una excavación arqueológica en Egipto, con el propósito de desarrollar estrategias artísticas que fundamenten los usos educativos de una excavación arqueológica.

Palabras Clave

Educación patrimonial, metodologías artísticas, educación artística, aprendizaje del dibujo, aprendizaje de la fotografía, arqueología egipcia, Tutmosis III.

Abstract

We present the initial results of a joint, interdisciplinary research and high-level training project, for professionals in archaeology and fine arts, which is taking place between the University of Granada, the Supreme Council of Antiquities in Egypt and Santander Universidades. We argue the benefits of implementing concepts and techniques of contemporary drawing and photography in the description and interpretation of the activities and processes taking place on an archaeological excavation in Egypt. We develop artistic strategies to discover educational uses of an archaeological excavation.

Keywords

Heritage education, artistic methodologies, art education, learning to draw, learning photography, Egyptian archaeology, Thutmose III.

Presentación

El templo funerario del faraón Tutmosis III está situado en un contexto caracterizado por la gran cantidad de monumentos principales del Egipto faraónico: Valle de los Reyes y de las Reinas, el templo de Hatshepsut, etc. Por ello, uno de los objetivos del proyecto es descubrir modelos diferenciados de puesta en valor del templo, que resulten atractivos para un público que pueda estar interesado no solo en los resultados de la investigación arqueológica, sino también por comprender en profundidad sus procesos. (http://thutmosisiiitempleproject.org/).

El plan de formación (científica y artística) del proyecto de colaboración hispano-egipcio

El proyecto de formación especializada de alto nivel forma parte de un proyecto más amplio de investigación desarrollado en colaboración entre tres entidades:

a) El proyecto de excavación, restauración y puesta en valor del templo funerario del faraón Tutmosis III, que comenzó en el año 2008, fruto de la cooperación entre el Servicio de Antigüedades Egipcias y la Academia de Bellas Artes de Sevilla, dirigido por la Dra. Myriam Seco Álvarez y el Dr. Mohamed El Bial.
b) La Universidad de Granada, a través del Departamento de Dibujo, dirigido por la Dra. Asunción Jódar, y del Departamento de Prehistoria y Arqueología, dirigido por el Dr. Francisco Contreras.
c) Santander Universidades, que contribuye de forman sustancial a la financiación del proyecto.

El proyecto de formación comenzó en 2010, y presenta una importante innovación, entre el conjunto de los proyectos arqueológicos españoles que se desarrollan en Egipto, especialmente en su dimensión educativa y de formación especializada sobre el patrimonio antiguo. El proyecto formativo se desarrolla a través de sucesivas 'Escuelas de campo' [Field schools] que tienen lugar dos veces al año, normalmente durante los meses de noviembre y diciembre en Luxor y durante el mes de mayo en Granada. Su principal objetivo es combinar una formación complementaria científica, humanística y artística dirigida dos grupos de profesionales:

a) Por un lado, a los profesionales de la arqueología que trabajan en el Consejo Supremo de Antigüedades de Egipto como inspectores de las excavaciones arqueológicas que se llevan a cabo en el área de Luxor; y
b) a profesionales de la arqueología y de las artes visuales vinculados a la Universidad de Granada, que han concluido recientemente o que están concluyendo su formación de posgrado (máster y doctorado).

En síntesis, los contenidos científicos consisten en la actualización en métodos, técnicas e instru-

Figura 1. Foto-resumen de la escuela de campo en Luxor. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

mentos geofísicos aplicados a la arqueología, y los contenidos humanísticos en la formación lingüística en lengua y cultura española y árabe. En este trabajo vamos a concentrarnos en la descripción e interpretación de los contenidos de formación artística.

Metodologías artísticas de enseñanza en fotografía y dibujo arqueológico

Tanto el dibujo arqueológico como la fotografía arqueológica son disciplinas perfectamente establecidas, que cuentan con una amplísima trayectoria especializada (Bagot, 2005; Bohrer, 2011; Dorrell, 1989; Griffiths, Jenner, Wilson, 1990;) Nuestro enfoque no responde exactamente a los contenidos académicos habituales de estas disciplinas, porque estos se daban ya por conocidos por parte de los participantes en las Escuelas de Campo. Se trataba más bien de adentrarnos en un tipo de dibujo y en un tipo de fotografía que desarrollaran metodologías artísticas de enseñanza e investigación sobre el patrimonio arqueológico.

El enfoque metodológico artístico [Arts based Research] busca la integración de los saberes profesionales de las diferentes especialidades artísticas en los procesos y en los resultados de las investigaciones en los temas propios de diferentes disciplinas, como la educación, la sociología, la antropología o

Figura 2. La entrada del templo funerario de Tutmosis III. Fotografía: Mahmoud Abdellah Mohamed. Inspector.

Figura 4. Dos obreros en la excavación. Fotografía: Amal Mouatasem Mostafa Ab El Kader. Inspectora.

Figura 3. Conservación del muro de adobes. Fotografía: Fathy Yaseen. Inspector.

Figura 5. Conservación de materiales pétreos. Fotografía: Hekmat Arby Mahmoud Hebrahim. Inspectora.

la arqueología. (Barone y Eisner 2012; Roldán y Marín Viadel, 2012) Este enfoque metodológico, tanto en la investigación como en los procesos educativos, se propone superar la clásica dicotomía entre ciencia y arte, entre objetividad y subjetividad, entre el uso del lenguaje verbal en un sentido estrictamente comunicativo y el uso de datos numéricos, gráficos e imágenes visuales en un sentido estrictamente documental. Las metodologías artísticas de investigación se abren a las posibilidades cognoscitivas que ofrece el uso artístico y estético de los diferentes lenguajes artísticos tanto con fines investigacionales como de enseñanza y aprendizaje.

En nuestro caso concreto se trataba de desarrollar un proyecto de formación que combinara tres objetivos complementarios:

a) La recuperación de una larga tradición, que se desarrolló especialmente en el caso del estudio del Egipto faraónico a partir de la expedición napoleónica, en la que colaboraron conjuntamente artistas y científicos, y que continuó durante todo el siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, con obras como las de David Roberts o Émile Prisse d'Avennes para el dibujo, o del Vizconde de Banville o Mariano Fotuny para al fotografía, por solo señalar algunos ejemplos muy conocidos, y que se prolonga en la actualidad, en obras como las de Alberto Schommer. (Jomard, 1821-1830; Fortuny, Prisse d'Avennes y Marchandon de La Faye, 1879; Roberts, 1855-1856; Rougé, 1865; Schommer, 2000).
b) Adoptar estrategias gráficas y fotográficas innovadoras sobre el patrimonio antiguo, mediante la extrapolación de conceptos y técnicas visuales característicos del arte contemporáneo a la descripción e interpretación de los procesos y resultados de la actividad arqueológica.
c) Demostrar la eficacia, tanto desde un punto artístico como arqueológico, de establecer paralelismos entre las imágenes visuales (fotografías y dibujos) características de la actividad arqueológica y las de la creación artística. Por ejemplo las analogías de las series fotográficas de Bernd y Hilla Becher y las series temáticas documentales en arqueología; o la intrigante similitud entre la exactitud de los dibujos de Sol Lewitt y los dibujos topográficos en arqueología.

Estos tres conceptos generales básicos (recuperación, extrapolación y paralelismos) se concretaron más específicamente en los programas de fotografía y de dibujo.

El curso de fotografía y arqueología: ¿qué podemos aprender de la fotografía artística contemporánea para describir e interpretar la investigación arqueológica?

Este curso está dirigido a los inspectores e inspectoras egipcios que trabajan en las excavaciones arqueológicas. Los contenidos apenas si han desarrollado contenidos y actividades sobre instrumental y técnicas fotográficas, porque el énfasis se ha puesto en trabajar fotográficamente los siguientes tres conceptos:

Figura 6. Conservación del pavimento original del edificio. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

Figura 7. Reuniendo dos fragmentos. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

1. La descripción de los diferentes procesos y actividades que se llevan a cabo en una excavación arqueológica de las características del templo funerario de Tutmosis III en Luxor. En él trabajan simultáneamente alrededor de casi un centenar de especialistas y obreros cualificados en diferentes tareas (excavación, clasificación, documentación, restauración, conservación, etc.) de diferentes materiales (cerámicos, maderas, pétreos y arcillas) que corresponden tanto al edificio original como a las tumbas que posteriormente se practicaron en el recinto. Usando técnicas de observación visual participante se está consiguiendo describir con todo detalle la complejidad de las operaciones y utensilios que corresponden a cada tarea.
2. La representación de los contextos geográficos, humanos y culturales en los que tiene lugar la investigación arqueológica. El templo funerario de Tutmosis III está situado en una zona densamente habitada desde la antigüedad, muy próximo a las actuales ciudades de Luxor, Madinat Abu, At Tarif, Qurna, etc; forma parte de una de las zonas arqueológicas y monumentales más importantes de la civilización del Egipto faraónico (Templo de Hatsepsupt, Templo de Medinet Abu, Ramaseum, Tumbas de los nobles, Valle de los reyes, etc); en consecuencia la afluencia turística masiva es una de las claves ineludibles. Por ello el recinto de la excavación esta rodeado y entreverado por un denso de tejido de otras zonas arqueológicas, campos de cultivo, talleres artesanales familiares, viviendas privadas y por la carretera. Todo ello hace que el paisaje visual ofrezca una multitud de registros, que cobran especial significado al ser fotografiado, aplicando técnicas visuales autoenográficas, por las personas que allí han nacido y vivido.
3. La interpretación, usando técnicas de comparación y contraste visual, del complejo ecosistema visual en el cohabitan, debido en gran parte a las razones anteriores, elementos característicos de la cultura visual contemporánea y las piezas del patrimonio antiguo: los logotipos y diseños más famosos de calzado y prendas de vestir, junto a las tradicionales chilabas y a los modos característicos de anudarse el turbante en el alto Nilo; la viva decoración de pequeñas alfombras, borlas y colgantes de las modernas motocicletas, junto a las técnicas antiguas de amasado con los pies del barro y la paja para la fabricación de adobes; las brillantes mallas de polivinilo que protegen los muros originales junto a las piezas de caliza policromada.

El curso de dibujo y arqueología: ¿qué nos pueden enseñar los conceptos y técnicas del dibujo contemporáneo del natural para aprender a mirar el patrimonio arqueológico?

El curso dibujo, tampoco hace especial énfasis, en los contenidos de técnicas artísticas, ya que usan las tradicionales de grafito y acuarela sobre papel. Los

Figura 8. Estudio de los dibujos decimonónicos de los monumentos egipcios. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

Figura 9. El modelo y el dibujo I. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

contenidos fundamentales giran en torno al concepto de dibujo del natural. Habitualmente se considera que este tipo de dibujo consiste simplemente en dibujar lo que se tiene presente ante los ojos, pero esta operación comporta en la actualidad una complejidad mayor. Dibujar del natural piezas arqueológicas del egipto faraónico no consiste solamente en tomar los fragmentos, algunos de considerable tamaño, que van descubriéndose en la excavación. Es necesario tomas conciencia de que nuestra mirada hacia esas piezas está fuertemente mediatizada, al menos, por cuatro tipos de imágenes visuales diferentes.

En primer lugar por los dibujos que de piezas semejantes se han ido realizando, al menos, durante los últimos docientos años. Los paisajes, los edificios y las piezas arqueológicas del egipto faráonico han sido dibujadas sistemáticamente y estos dibujos han sido publicados y reproducidos ampliamente. Todas las personas profesionales de la arqueología egipcia conocen esos dibujos y por lo tanto las estrategias gráficas que se han aplicado para le resolución de tales imágenes modelan de forma sustantiva nuestra manera de verlas.

En segundo lugar, el desarrollo de la fotografía arqueológica. En la actualidad la fotografía es el modo de representación visual preponderante de representación en arqueología y por lo tanto los modos fotograficos de visualización no es posible hacerlos desaparecer de nuestra mirada.

En tercer lugar, el carácter propio del dibujo contemporáneo, que por alejado que parezca de la investigación arqueológica impregan nuestro modo actual de apreciación de cualquier dibujo, independientemente del motivo que presente.

En cuarto lugar, las propias normas y cánones del dibujo y la pintura en el egipto faraónico, y muy especialmente los que estuvieron vigentes durante el período al que correponden las piezas del templo funerario de Tutmosis III. Tanto las piezas escultóricas de bulto redondo, como las pinturas y textos polícromos que cubrían las paredes del templo, responden a unas normas muy estrictas sobre proporciones, iconografía, colores, elementos simbólicos, etc., que regulaban el conjunto de los productos visuales que intervenian en el edificio.

La integración de estos cuatro campos visuales nos permite afrontar el dibujo del natural de las piezas de la excavación con una perspectiva adecuada.

Figura 11. El modelo y el dibujo III. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

Figura 10. El modelo y el dibujo II. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

Figura 12. Estudiando el canon antiguo. Fotografía: Ricardo Marín Viadel.

Resultados

Nos encontramos todavía en las fases iniciales de este proyecto, y por consiguiente, los resultados son todavía muy incipientes. Como suele suceder en cualquier poyecto de educación y formación, los resultados, al menos los más sustantivos, no son inmediatos. Los principales resultados obtenidos por el momento son de tres tipos: (a) el cambio de actitud de los profesionales egipcios de arqueología hacia las cualidades artísticas y estéticas de la documentación que se obteniene en cada período de excavación arqueológica; (b) la considerable ampliación de los horizontes visuales en los que se movían los jóvenes artistas participantes hacia las piezas del patrimonio antiguo; (c) un conjunto amplio de fotografías y de dibujos, tanto documentales como de interpretación, realizados tanto por artistas visuales como por profesionales de la arqueología sobre el templo funerario de Tutmosis III, que servirán, en un futuro próximo, para producir materiales educativos que expliquen adecuadamente no solo los resultados, sino tambien las transformaciones y procesos de esta excavación arqueológica; (d) integrar en el proceso habitual de cada una de las campañas de excavación arqueológica los componentes necesarios para poder desarrollar un plan de educación y formación patrimonial, que en la actualidad está dirigido exclusivamente a profesionales, y que en el futuro podrá hacerse extensivo al público general.

Figura 13. Berta Maluenda: [Rectángulos azul, rojo, verde y amarillo], 2010. Acuarela sobre papel. 450 x 297 mm. Proyecto Templo Funerario Tutmosis III.

Conclusiones

La conjunción de la formación artística de los profesionales de la arqueología, estableciendo relaciones directas entre las piezas del patrimonio antiguo y la cultura visual contemporánea, por un lado, y por otro, la formación de jóvenes artístas en el estudio del patrimonio arqueológico, está demostrando ser enormemente fructífera para descubrir estrategias educativas para la educación patrimonial.

Referencias bibliográficas

Bagot, F. (2005): *El Dibujo Arqueológico. La Cerámica. Normas para la representación de las formas y decoraciones de las vasijas*. Instituto Francés de Estudios Andinos, Lima.

Barone, T., y Eisner, E. W. (2012): *Arts Based Research*. SAGE, London.

Bohrer, F. N. (2011): P*hotography and Archaeology*. Reaktion Books, United Kingdom.

Calbó Angrill, M.; Juanola Terradellas, R., y Vallès Villanueva, J. (2011) *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Documenta Universitaria, Gerona.

Dorrell, P. G. (1989): *Photography in archaeology and conservation*. Cambridge University Press, Cambridge.

Fontal Merillas, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea, Madrid.

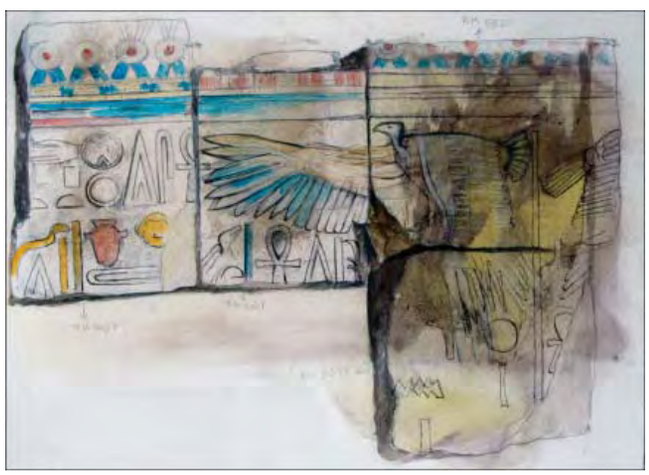


Figura 14. Asunción Jódar: [Cuatro fragmentos en esquina con buitre], 2010. Acuarela y grafito sobre papel. 230 x 320 mm. Proyecto Templo Funerario Tutmosis III.

Griffiths, N.; Jenner, A., y Wilson, Ch. (1990): *Drawing Archaeological Finds. A Handbook*. Archetype Publications Ltd, London.

Jomard, E.-F. *Et al*. (1821-1830): *Description de l'Egypte ou Recueil des observations et des recherches qui ont été faites en Egypte pendant l'expédition de l'armée française*. Panckoucke, Paris. [http://gallica.bnf.fr/Search?ArianeWireIndex=index&f_typedoc=livre&q=description+de+l%27egypte&lang=en&modeSearch=2&n=15&f_century=19&f_language=fre&p=1&f_sdewey=91] [http://descegy.bibalex.org/]

Prisse d'Avennes, É., y Marchandon de La Faye, P. (1879): *Histoire de l'art egyptien d'après les monuments...* A. Bertrand, Paris.

Roberts, D. (1855-1856): *The Holy Land, Syria, Idumea, Egypt, & Arabia, after lithographs by Louis Haghe, from drawings made on the spot by D. Roberts. With historical descriptions by the Revd George Croly [and William Brockedon]*. Day & Son, London.

Rouge, E. de (1865): *Album photographique de la mission remplie en Égypte*. L. Samson, photograpeher, editeur, Paris.

Roldán, J., y Marín Viadel, R. (2012): *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Editorial Aljibe, Archidona.

Schommer, A. (2000): *Egipto, lo eterno*. Editorial Lunwerg, Barcelona.