

LÍNEA 2

*Análisis y evaluación de
programas educativos en museos
y espacios de patrimonio en
Educación Patrimonial*

De palacio a museo. El programa educativo del Museo Nacional de Cerámica

Liliane Cuesta Davignon

Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias “González Martí”

liliane.cuesta@mecd.es

Sara Juchnowicz

Difusión Cultural Exdukere S.L.

sara@didacultural.com

162

Resumen

Las particularidades de la historia y naturaleza de las colecciones del Museo Nacional de Cerámica y su sede, el Palacio del Marqués de Dos Aguas, fueron el punto de partida y la problemática de base en el diseño de un programa de educación patrimonial para público escolar. En 2010 el Museo comenzó la implementación de un programa educativo que desarrolló itinerarios definidos según criterios etarios, contenidos conceptuales específicos, recursos didácticos ad hoc y una serie de herramientas de planificación pedagógica, gestión del público y evaluación continua. El objetivo fue ofrecer las claves interpretativas que permitiesen la comprensión de las colecciones, y generar la motivación suficiente para fidelizar a este colectivo y por extensión a sus familias. Nos apoyamos en datos obtenidos de la realización de 128 actividades con 3200 participantes entre 6 y 17 años. Nuestra comunicación tiene por objeto ser el punto de partida de una reflexión que permita explorar nuevas vías para futuras propuestas.

Palabras clave

Programa de educación patrimonial, museo, público escolar, recursos didácticos, evaluación

Abstract

The particularities of the history and nature of the collections of the National Ceramic Museum and its headquarters, the Palacio del Marques de Dos Aguas, were the starting point and basic problem in designing a heritage education program for schoolchildren. In 2010 the Museum began the implementation of an educational program that developed itineraries defined by age criteria, specific conceptual content, ad hoc teaching resources and a series of educational planning tools, management and continuous assessment of the public. The aim was to provide interpretive keys that would enable understanding of the collections, and generate enough motivation to keep this group and by extension their families. We rely on data from the completion of 128 activities with 3200 participants between 6 and 17. The aim of our communication is to be the starting point of a reflection in order to explore new ways for future proposals.

Keywords

Heritage education program, museum, public school, teaching resources, assessment



Figura 1. Vistas de la Sala gótica del Museo según el montaje de 1954 (izquierda), y en la actualidad (derecha) con las obras de Ignacio Pinazo. Fotografías: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

“Esta casa de arte cumplirá la doble misión de enseñar distraer y documentar formando a los profesionales”

Manuel González Martí¹

1949. De 1954 a 1990, las colecciones se expusieron siguiendo las pautas y el gusto personal del fundador, ampliando considerablemente la superficie expositiva y diversificando los fondos (artes gráficas, pintura, indumentaria, escultura, etc.). De 1990 a 1998, el Mu-

¿De qué partimos? El Museo Nacional de Cerámica en el Palacio de Dos Aguas

Breve historia del Museo Nacional de Cerámica

Un breve recorrido histórico nos ayudará a entender lo que hoy en día es el Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias “González Martí”, de titularidad estatal y adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El germen del museo se encuentra en la colección privada de González Martí (1877-1972) que empezó a gestarse hacia 1895 con la adquisición de los primeros azulejos, y creció de forma exponencial a lo largo de toda su vida, gracias también a numerosas donaciones y legados. Dos son las fechas clave en la conformación del museo: la donación en 1947 por González Martí de su colección al Estado, y la instalación de la misma en 1954 en el Palacio de Dos Aguas, previamente adquirido por el Estado en



¹ Palabras de González Martí citadas por Chanzá en su artículo “Veinte años de museo”, Levante, 18 de junio de 1974 (Coll, 2004b: 142).

Figura 2. Vista de una de las vitrinas de la Sala del mundo hispanomusulmán situada en la segunda planta del Museo. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.



Figura 3. Una colección privada en un espacio privado. Un grupo de intelectuales visita la colección González Martí en los años treinta. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

seo permaneció cerrado al público para acometer importantes obras de restauración y acondicionamiento del edificio y de presentación de las colecciones siguiendo criterios museográficos modernos (fig. 1). La nueva instalación de las colecciones se basó en la recuperación de la ornamentación original de las salas del palacio de la planta noble y de su mobiliario, cuando éste todavía se conservaba, liberándolas de las colecciones de cerámica que se instalaron en la segunda planta siguiendo un criterio cronológico (fig. 2). El número de piezas expuestas menguó considerablemente en relación con la abigarrada y en ocasiones teatral museografía de González Martí. Este aspecto, la separación de estos dos elementos (salas del palacio con mobiliario y objetos de artes decorativas en la primera planta y colección de cerámica en la segunda) fue determinante, como veremos, a la hora de abordar el programa educativo.

El Museo y el Palacio: dos casos ejemplares de patrimonialización

Lo que queremos resaltar de estas pinceladas históricas que hemos esbozado es el doble proceso mediante el cual un patrimonio en origen privado –colección y palacio– se nacionalizó, es decir pasó a formar parte del patrimonio de todos los ciudadanos para su disfrute y transmisión. Esto nos remite a la gestación de la propia noción de patrimonio, a la “invención del patrimonio” según la expresión de Poulot, de la que fue testigo la Francia revolucionaria de fines del siglo XVIII.

La creación efectiva en 1947 de un museo de cerámica en Valencia vino precedida de una serie de actuaciones que evidenciaban una conciencia social acerca de la necesidad de que la ciudad estuviera dotada de un museo dedicado a una producción tan arraigada en la región como es la cerámica. Ya en 1896, un grupo de ciudadanos de Manises (Valencia), entre los cuales se encontraban fabricantes de loza, solicitaban a la Dirección de Instrucción Pública del Ministerio de Fomento la creación de un museo de cerámica². Conscientes del peligro de expolio y dispersión del patrimonio arqueológico de esta localidad de gran tradición cerámica, reclamaban la necesidad de una institución que conservase, adquiriese, clasificase científicamente y educase, concibiéndolo como un verdadero “centro docente”. La sensibilización social acerca de este tema vino propiciada por diversas actuaciones de índole cultural como las exposiciones Regional Valenciana de 1909 o Nacional de Arte Retrospectivo de 1910, donde se mostró gran parte de la colección particular de González Martí, o

²Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares, signatura: 31, 06724. Consultado en el repositorio digital del Archivo del Museo Nacional de Cerámica.



Figura 4. Una colección pública en un espacio privado. Instalación del Museo Nacional de Cerámica en el domicilio de González Martí, el palacete Barberá (1947-1954). Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

la conferencia que éste dio en la Universidad de Valencia en 1916. El aumento de estudios y especialistas sobre el tema contribuyó igualmente a valorar el patrimonio cerámico local. Pero fue a partir de los años 30 cuando aparecieron propuestas más formales apelando al respaldo de los poderes públicos, quienes tomaron cartas en el asunto³. Por su parte, González Martí y su esposa Amelia Cuñat, al no tener descendencia, empezaron a contemplar la idea de donar su colección al Estado. La voluntad de González Martí de abrir su colección al público y de que ésta sirviera como verdadero recurso educativo queda patente en las frecuentes visitas de grupos de estudiantes e intelectuales que entusiastamente él recibía en su domicilio particular en los años 20 y 30 del pasado siglo (fig. 3). La “colección visitable” de González Martí empezaba incluso a ser conocida como “Museo de Cerámica valenciana” o “Museo de la Escuela de Cerámica” (Coll, 2004b: 101). Al morir Amelia en 1946, González

³En 1934, el diputado provincial de cultura, Ismael Barrera, presentó un proyecto de museo de cerámica, paralizado tras su cese. En 1939, el alcalde de Valencia, barón de Cárcer, retomó la idea y la Diputación creó una comisión para trabajar sobre ese proyecto, siendo González Martí secretario de la misma (Coll, 2004b: 106-107).

Martí formalizó la donación al año siguiente con la única condición de que permaneciera en Valencia⁴, creándose así mediante Decreto de 7 de febrero de 1947, el Museo Nacional de Cerámica (fig. 4).

Por su parte, el Palacio de Dos Aguas⁵ finalmente adquirido por el Estado en 1949, conoció no pocas vicisitudes. Propiedad de los marqueses de Dos Aguas, en 1924 el palacio con sus bienes por una parte y el título nobiliario por otra recayeron en personas distintas. El nuevo propietario, el marqués de Galtero, desmanteló el palacio vendiendo gran parte de los bienes muebles, con la idea de vender igualmente el edificio. Ante el abandono del inmueble y los usos indebidos que amenazaban con su deterioro, la sociedad valen-

⁴Hacia 1910, Sorolla había propuesto a González Martí vender su colección a la Hispanic Society, ofrecimiento que declinó probablemente porque deseaba que en cualquier caso la colección permaneciera en Valencia.

⁵Edificación en origen gótica, del siglo XV, el palacio conoció dos importantes reformas que le confieren el aspecto que podemos apreciar hoy en día. En el siglo XVIII, bajo las órdenes del III Marqués de Dos Aguas, se acometieron una serie de obras que nos han dejado la impresionante portada de alabastro esculpida por Ignacio Vergara según dibujo de Hipólito Rovira. De 1862 a 1867, el marqués Vicente Dasí, emprendió una importante reforma renovando la decoración de la fachada y de los interiores.



Figura 5. Una colección pública en un espacio público. El Salón de baile con grandes vitrinas para la loza, según el montaje de González Martí de 1954 en una fotografía de 1965 (izquierda), y el Salón de baile en la actualidad (derecha). Fotografías: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

ciana y los poderes públicos reaccionaron. Retendremos algunos episodios significativos en la historia de la salvaguarda de tan preciado patrimonio. En 1932, el Ayuntamiento estudió su adquisición pidiendo un informe a la Real Academia de San Carlos, proyectando instalar en su caso una serie de instituciones públicas (Archivo Histórico, Biblioteca, Hemeroteca y Museos Arqueológico y de Bellas Artes municipales). Durante la Guerra Civil, la idea perseveró, manifestando la Junta Municipal de Cultura en varias ocasiones la voluntad de adquirir el palacio para destinarlo a Museo de Artes Decorativas. Paralizado el proyecto a causa de la guerra, al finalizar ésta, se declaró el palacio Monumento Histórico-Artístico de carácter nacional en 1941. Al año siguiente, la Real Academia de San Fernando remitió un comunicado al Ayuntamiento instándole a que adquiriese el edificio, para hacer de éste un “palacio visitable” que “se aprovecharía para la instalación de recuerdos urbanos” (Delicado, 2005: 94). Tras un largo litigio entre el Ayuntamiento y el propietario, el inmueble pasó finalmente a propiedad del Estado. En la Orden de 13 de enero de 1949 por la cual se acepta el precio de venta del palacio, se indica que éste se adquiere para instalar en él la colección de González Martí donada al Estado (fig. 5).

El devenir de la colección de González Martí por una parte y la del Palacio de Dos Aguas por otra, evocan el altruismo del gesto de un particular, consciente de los valores patrimoniales de su colección, y la sensibilización y voluntad social y política en la defensa de su patrimonio histórico-artístico.

El potencial y los condicionantes del Museo en el Palacio

La particular historia del Museo Nacional de Cerámica, de sus colecciones y de su sede, planteó una serie de problemáticas a la hora de diseñar el programa educativo para el mismo. Una de las características de los fondos es su heterogeneidad, evidente en la presentación de González Martí vigente hasta la reforma de los años 90. El propio fundador del museo destacaba los tres pilares sobre los cuales reposaba la exposición permanente: la cerámica española; el palacio y las artes suntuarias; y los fondos relacionados con personajes relevantes de la región valenciana a menudo fruto de las relaciones personales del propio González Martí (Coll, 2004b: 123). Este último aspecto es el que desapareció casi por completo tras la citada reforma, atenuando la impronta del fundador del museo en la exposición permanente.

El museo presenta además una doble dimensión de su patrimonio material: el mueble y el inmueble, siendo también la propia sede del museo objeto de comunicación y recurso educativo. La procedencia de los fondos es por otra parte muy variada distinguiendo tres fuentes principales: el palacio y lo que quedó de su patrimonio mueble⁶; la colección fundacional de González Martí; y el conjunto de piezas que han ido engrosando los fondos mediante adquisiciones y donaciones procedentes en su mayoría de la sociedad valenciana, lo cual evidencia el arraigo social del museo y la implicación en la vida de la institución (Soler, 2004: 155).

Este aspecto nos lleva a reflexionar sobre la dimensión identitaria que ha revestido desde el principio el Museo Nacional de Cerámica. Incluso antes de existir como tal y de instalarse en el Palacio de Dos Aguas, la necesidad expresada social y políticamente de dotar a Valencia de un museo representativo de su cultura y de salvar el palacio como exponente del genio artístico valenciano (*vid. supra*) ha quedado plasmada en las colecciones. El innegable “carácter valenciano” de origen del museo ha sido matizado desde entonces con la incorporación de otro tipo de fondos.

Con estas breves reflexiones previas hemos querido presentar los potenciales pero también los condicionantes de la “materia prima”, con la cual hubo que trabajar a la hora de abordar el diseño del programa educativo destinado a público escolar.

¿Cómo lo comunicamos? El programa educativo del museo para público escolar

En el año 2010 diseñamos y abordamos la elaboración de un programa educativo como una herramienta que nos permitiera transformar el discurso museológico del museo en discurso comunicable, con unos contenidos conceptuales y procedimentales capaces de ser recibidos y comprendidos por un público particular como es el caso de los educandos.

A la hora de desarrollar el proyecto se determinaron los siguientes pasos:

- a) Se seleccionaron los contenidos conceptuales a tratar en las actividades didácticas.

6De las 17 estancias de la planta noble, sólo cuatro conservan mobiliario original del palacio (Salón de baile, Salón chino, Salita de porcelana y Salón rojo); en el resto se ha recreado el ambiente con mobiliario que ha entrado a formar parte de las colecciones mediante adquisición o donación. A esto hay que sumar la magnífica carroza de las Ninfas y una berlina (no expuesta), propiedad de los marqueses.

- b) Se clasificaron los mismos en función de las edades de los participantes y las necesidades planteadas por las currícula escolares que se vinculan con los contenidos abordados por el museo.
- c) Se diseñaron las diferentes actividades didácticas.
- d) Se reflexionó y se planteó el modelo de evaluación del programa.
- e) Se diseñó el modelo de trabajo entre el personal técnico del museo y la empresa especializada que desarrollaría el programa.
- f) Se diseñó, elaboró y se produjo el material de apoyo específico para los participantes en cada una de las actividades.
- g) Se ejecutó el programa.

¿Qué comunicamos? La selección de contenidos conceptuales

Tal como se indica más arriba, cuando comenzamos a elaborar el programa nos encontramos con la dificultad que plantea por una parte la propia organización de las colecciones del museo y, por otra, la importancia del edificio que las alberga. Así intentar aunar en una única propuesta de visita ambos bloques de contenidos nos parecía nada pertinente y que no contribuiría al conocimiento ni del palacio, ni de las colecciones. La cantidad ingente de información sobre la que teníamos que operar nos obligaba a plantear separadamente los contenidos vinculados al palacio y su historia por una parte, y los contenidos vinculados al desarrollo de la cerámica por otra. Por este motivo se consideró adecuado y oportuno establecer dos itinerarios temáticos generales que permitiesen organizar y estructurar los contenidos conceptuales

de forma que pudiesen ser aprehendidos por los visitantes. Así, se planteó un recorrido que desarrollase la historia del palacio y otro que desarrollase el discurso museológico vinculado a la historia de la cerámica. Sin embargo, en ambos casos, se consideraba importante señalar aspectos básicos generales respecto de la historia del museo y de su fundador.

Se diseñó un recorrido que denominamos “De Palacio a Museo” en el que se desarrolla en profundidad la historia del edificio, su arquitectura, estilos artísticos y el modo de vida de las clases nobles dentro del palacio (fig. 6), y otro llamado “Una colección singular en un espacio excepcional”, en el que se trabaja con la colección de cerámica expuesta, profundizando en las formas, decoraciones, usos, funciones y la evolución histórica de la misma (fig. 7).

En ambos casos, los objetivos y criterios generales con los que trabajamos a la hora de diseñar las dinámicas para las actividades fueron:

- Transmisión e intercambio de conceptos e ideas (entre educadores y participantes y entre pares)
- Modificación de ideas y esquemas cognitivos previos
- La observación pautada
- Despertar el interés y la curiosidad del participante

¿A quién lo comunicamos? La división por niveles educativos

A partir de estos criterios comenzamos el diseño de las dinámicas de las actividades. El otro elemento a tener en cuenta fue las edades de los participantes. En este aspecto no nos hemos guiado solamente por



Figura 6. Grupo de escolares participando en el recorrido “De Palacio a Museo” en el Comedor. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.



Figura 7. Grupo de escolares participando en el recorrido “Una colección singular en un espacio excepcional” en la Sala de las culturas. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

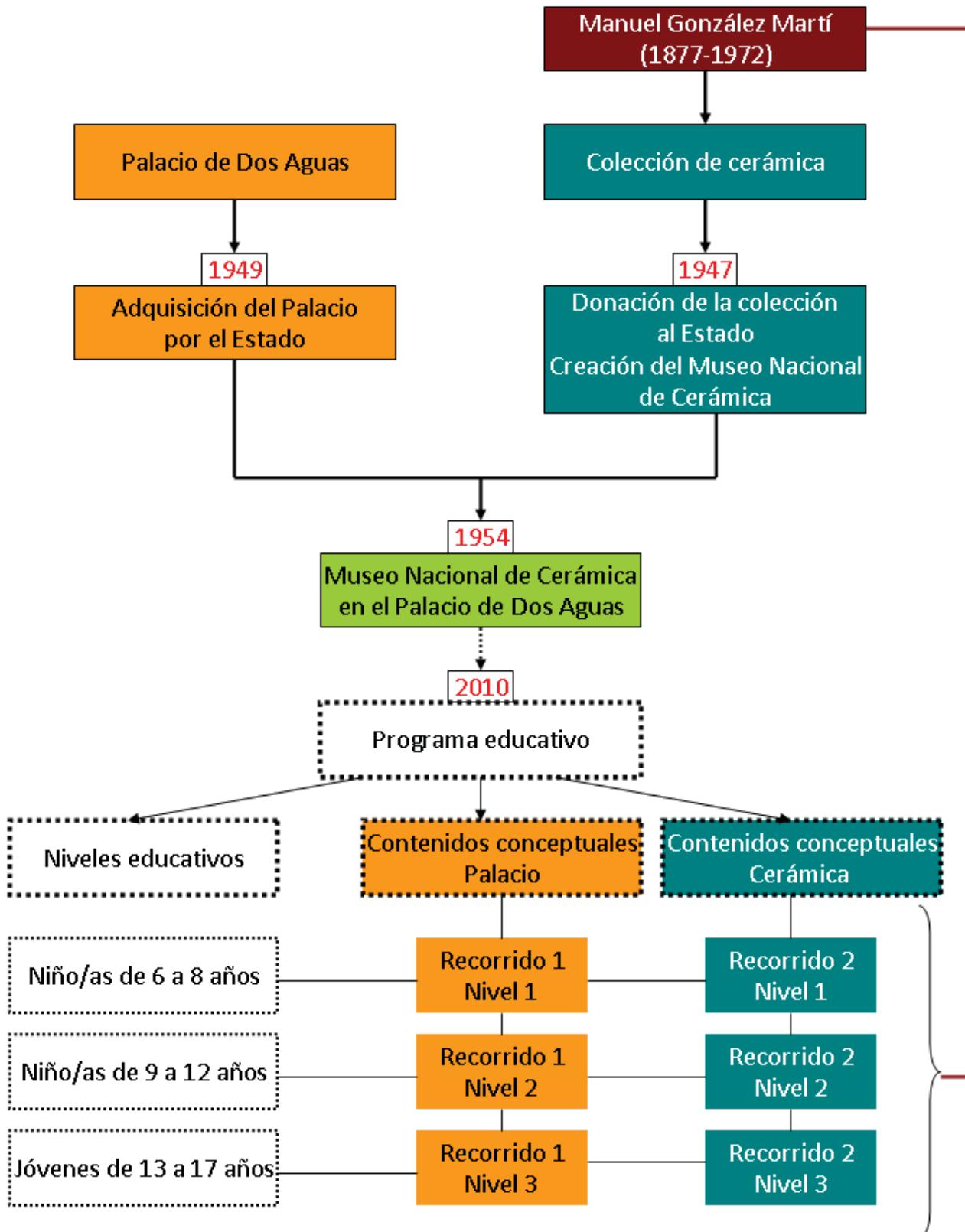


Figura 8. Esquema-resumen del programa educativo del Museo diseñado en base a los contenidos conceptuales y las divisiones etarias.

el criterio de educación primaria o secundaria, sino que hemos introducido otra división etaria que nos permitía ajustar más las propuestas a las diferentes características evolutivas de los participantes. Por lo tanto la división de grupos con la que diseñamos el programa de actividades fue la siguiente:

- Modelo 1: Actividad para Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria: niños/as de 6 a 9 años
- Modelo 2: Actividad para Tercer Ciclo de Educación Primaria: niños/as de 10 y 11 años y Primer Ciclo de Educación Secundaria: niños/as de 12 y 13 años.
- Modelo 3: Actividad para Segundo Ciclo de Educación Secundaria: jóvenes de 14 a 16 y Bachiller: jóvenes de 17 a 18 años.

¿Con qué? Materiales y recursos didácticos

Como resultado de esta división etaria y de la selección de los contenidos conceptuales nos vimos obligados a la planificación de seis actividades didácticas, tres dedicadas al Palacio como eje central y tres dedicadas a la colección (fig. 8). De esto a su vez se desprendía que cada una de las actividades debía llevar sus propios materiales y recursos didácticos. Por otra parte considerábamos de gran valor elaborar un recurso del cual los participantes pudieran hacer uso a lo largo del recorrido, como así también fuera del museo y que contribuyera a la difusión del mismo entre las familias una vez ya realizadas las visitas. El resultado de esta reflexión fue el diseño y la elaboración de cuadernillos de trabajo (fig. 9). Se diseñaron 5 modelos diferentes siguiendo los criterios más arriba mencionados. En el caso de la actividad didáctica elaborada para el tratamiento de la colección para los



Figura 10. Recurso didáctico diseñado para el recorrido “Una colección singular en un espacio”, nivel educativo 1 (niño/as de 6 a 9 años): juego a gran escala que reproduce una casita de muñecas del siglo XIX conservada en el Museo. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

niños entre 6 y 8 años se decidió no realizar un cuadernillo, y en cambio se diseñó y produjo un juego a gran escala en el que todos los participantes (grupo clase 25 niños) pudieran participar. Este juego es un ejercicio de aplicación de los contenidos aprendidos y de cierre de la actividad dentro del museo (fig. 10).

¿Cómo?

El modelo de planificación pedagógica

Se determinó un modelo de planificación didáctica (que presentamos más abajo) similar al que se utiliza habitualmente en el ámbito de la educación formal. Esta ficha es una presentación pormenorizada de los ejercicios y experiencias propuestas a lo largo de la actividad. Una vez realizada la planificación, ésta fue



Figura 9. Grupo de escolares trabajando con los cuadernillos didácticos en la Sala de Personajes Ilustres y en el Salón de baile del Museo. Fotografía: Archivo fotográfico, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí.

subida a la Web del museo en formato PDF, para poder ser consultada por los docentes interesados en la actividad, con el fin de que conocieran exactamente qué es lo que sus alumnos harían en el museo el día de la visita. Esta decisión ayudó a la preparación previa de la visita por parte del profesorado (fig. 11).

En la ficha de planificación pedagógica, entre otros aspectos que habitualmente se deben tener en cuenta, hemos incluido la correspondencia de las actividades con los contenidos de las asignaturas de Ciencias Sociales y Artes Plásticas incluidos en la currícula oficial de educación formal, establecida por la Conselleria d'Educació (Comunidad Valenciana). Asimismo, hemos considerado conveniente incluir un campo en el que se especifique la metodología didáctica a utilizar en cada una de las actividades, en correspondencia con los contenidos procedimentales también establecidos por dicha currícula.

De este modo, el propio formato de presentación de la planificación pone de manifiesto la relación entre gestión de difusión y educación.

A continuación, presentamos la ficha pedagógica que hemos elaborado para la planificación de las actividades y su respectiva explicación de cada uno de los apartados que la componen:

- **Nombre o título.** Sintetiza el eje de la actividad.
- **Tipo de visita.** De Palacio a Museo o Una colección singular en un espacio excepcional

- **Objetivos.** En este apartado subrayamos los aspectos que queremos conseguir al realizar dicha actividad.
- **Público objetivo.** Detalla el tipo de público al que está dirigida la propuesta.
- **Vinculación con los contenidos curriculares.** Aquí se especifican el área, ciclo, bloque y tema que hemos tenido en cuenta, basándonos en la currícula propuesta por la Conselleria d'Educació, para la relación de lo tratado en la actividad.
- **Recursos metodológicos.** En este apartado se tratan los procedimientos a seguir en la actividad, basándonos en los contenidos procedimentales indicados para cada grupo de edad. Algunos ejemplos de estos procedimientos son: trabajo con planos o croquis, observación guiada, recolección y registro de datos, juego, interpretación y traducción de datos, análisis comparativo, situación enigmática, etc.
- **Desarrollo.** Explicación pormenorizada de dicha actividad.
 - 1^a Parte: Recepción, presentación del museo y de la actividad
 - 2^a Parte: Desarrollo de la propuesta
 - 3^a Parte: Puesta en común y cierre
- **Tiempo.** Se hace una valoración estimada del tiempo de la duración de la actividad en su conjunto y en cada una de las partes que la com-

The screenshot shows a web browser window for the Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias. The title bar reads "Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí | Actividades Educativas - Mozilla Firefox". The page content includes the official logos of the Government of Spain, the Ministry of Education, Culture and Sports, and the Secretary of State for Culture. On the left, there's a sidebar with links like 'Inicio', 'Información general', 'El Museo', 'La colección', 'Actividades', 'En curso', 'Exposiciones temporales', 'Actividades Educativas' (which is underlined), 'Recorridos didácticos', 'Taller de cerámica', 'Histórico', 'Enlace Agenda Cultural', 'Servicios', 'Bibliografía', and 'Mapa'. The main content area is titled 'Actividades Educativas' and features a section for 'Recorrido 1. De Palacio a Museo'. It describes the activity as being centered on the Palacio del Marqués de Dos Aguas and lists three levels of education: Primaria, Secundaria, and Bachillerato. For each level, it provides links to download pedagogical sheets and student activity books. A 'Escuchar' button is also visible on the right side of the main content area.

Figura 11. La totalidad de las fichas pedagógicas de las actividades, los materiales para profesores y los cuadernillos didácticos del alumno están disponibles para su consulta y descarga en la web del museo: http://mnceramica.mcu.es/activ_educativas.html

ponen, teniendo en cuenta que todas tendrán una introducción y bienvenida, un desarrollo conceptual y una síntesis y conclusiones finales. Para este programa se determinó que el tiempo debía ser de hora y media por cada actividad.

- Participantes. La cantidad de público que consideramos adecuada para conseguir el éxito de la actividad propuesta fue de 25 personas máximo, cifra que establecen igualmente las normas de visita del museo, debido a las dimensiones y distribución de las salas del palacio. Sin embargo durante la ejecución nos vimos obligados a aceptar grupos de hasta 30 y 31 participantes, dado el elevado número de la ratio escolar.
- Recursos. En este punto se hace un listado de los elementos necesarios para proceder a la realización de la actividad. Se refiere a aspectos tecnológicos, museográficos, etc. que se encuentran en la exposición y de los cuales haremos uso para integrarlos en el desarrollo de la actividad.
- Materiales. Se refiere a los materiales de carácter fungible necesarios para la ejecución de la actividad, especialmente elementos de papelería.
- Lugar. Espacio/s donde se desarrolla la actividad, tomando en cuenta que nos desplazamos por distintas áreas del edificio. Dado que todas las propuestas plantean como fundamental la relación del visitante con el objeto, no trabajamos en el aula de didáctica, sino que siempre nos movemos en las salas del museo.
- Idiomas. Valenciano/Castellano, a acordar con el Centro Educativo. Ambos idiomas se encuentran a disposición de los participantes, teniendo en cuenta que esta comunidad autónoma reconoce ambos idiomas como oficiales.

El seguimiento y evaluación del programa y las actividades

Bajo este título hemos agrupado las herramientas a utilizar para el estudio y análisis de las acciones didácticas que se iban a llevar a cabo dentro del Museo. No sólo consideramos importante la valoración del visitante sino también la experiencia del educador. Por lo tanto, hemos elaborado dos herramientas diferentes: una que completa el docente acompañante del grupo al finalizar la actividad y que hemos llamado ficha de evaluación, y otra que completa el educador que ha coordinado la misma, llamada ficha de seguimiento.

- Ficha de seguimiento: El educador se encargará de completarla tras cada actividad. Con ello que-

remos tener un registro de la experiencia vivida en dicha actividad de la mano del profesional que la ha asistido. Esta persona podrá proporcionarnos datos e interpretación de los mismos en función de su experiencia y conocimientos como profesional. Así, podremos conocer y reflexionar acerca de cómo funciona mejor la actividad, dónde se crea alguna dificultad, si los tiempos establecidos son los correctos, si los elementos para animarla son los adecuados, etc. Por otra parte, en caso de producirse alguna incidencia, tenemos conocimiento de la misma ipso facto y podemos ofrecer soluciones o alternativas. El educador tiene la obligación de completar la ficha una vez finalizada la actividad, entre otros aspectos para reflejar las sensaciones antes de que éstas se “olviden”. Asimismo, nos permitía contrastar lo comentado por el educador con lo comentado por el docente que acompaña el grupo (fig. 12).

- Ficha de evaluación: Esta ficha es completada por el docente que acompaña al grupo. Toma en consideración aspectos generales vinculados al museo más allá de la actividad propiamente dicha (valoración de servicios del museo, expectativas, conocimiento previo del museo, motivaciones, etc.) (fig. 13).

MUSEO NACIONAL DE CERÁMICA FICHA DE SEGUIMIENTO DE LA ACTIVIDAD	
Nº DE FICHA DE RESERVA	
NOMBRE DEL CENTRO QUE VISITA	
NOMBRE DE LA PERSONA RESPONSABLE DE LOS PARTICIPANTES (CONTACTO)	
FECHA	
HORA	
PARTICIPANTES (NIVEL/Nº)	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	
ALGÚN COMENTARIO/PREGUNTA REALIZADO POR LOS PARTICIPANTES	
INCIDENCIAS	
IMPRESIÓN DE LA EDUCADORA ACERCA DEL GRUPO	

Figura 12. Ficha de seguimiento de la actividad para el/la educador/a.



**CUESTIONARIO PARA PROFESORES
RECORRIDOS DIDÁCTICOS EN EL MUSEO NACIONAL DE CERÁMICA**

El Museo Nacional de Cerámica desea conocer la opinión y valoración de los profesores que han participado en el programa de actividades educativas con el objetivo de mejorar la calidad de las mismas. Por este motivo le agradeceríamos que completara el siguiente cuestionario en el museo y lo entregara a la educadora o bien, se lo enviamos por correo electrónico y lo reenvía a la siguiente dirección: difusion.mcera@mcues.es

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Colegio: _____
Fecha de la actividad: _____
Nivel educativo: _____

Recorrido elegido:
 "De Palacio a museo" (palacio)
 "Una colección singular en un espacio excepcional" (colección de cerámica)

1. ¿Había visitado ya el museo antes de esta visita?

Sí

No

2. ¿Cómo ha conocido la oferta educativa del museo?

En el colegio / instituto
 Por correo electrónico
 En la página web del museo
 A través de medios de comunicación (prensa, radio...)
 Por compañeros de trabajo
 Por amigos / familiares
 Por otros. Especificar por favor: _____

3. ¿Qué ha sido decisivo a la hora de elegir las actividades del museo?

Marcar hasta 3 respuestas.
 La adecuación al contenido curricular
 La gratuidad
 La notoriedad del museo y del edificio
 El interés de las colecciones
 La recomendación por parte de compañeros de trabajo, amigos, familiares...
 La accesibilidad / la ubicación del museo
 Otros. Especificar por favor: _____

4. ¿Ha encontrado alguna dificultad en...

Realizar la reserva telefónica de la actividad?
 Encontrar el museo?
 Acceder a la información sobre las actividades?
 Otros. Especificar por favor: _____

5. ¿Qué espera de la visita al museo?

- Complementar los contenidos curriculares
- Ver objetos reales que sirven de apoyo / ejemplo para el trabajo en el aula
- Que me ayude a preparar próximas visitas
- Que me proporcione materiales didácticos de apoyo a la visita
- Otros. Especificar por favor: _____

6. Indique por favor con puntuaciones del 1 al 5 (siendo 5 excelente y 1 malo) cómo valoraría los siguientes aspectos:

	1	2	3	4	5
La actividad en general					
La monitora-educadora					
La adecuación de los contenidos al nivel educativo					
El material didáctico (cuadernillos y otros recursos)					
El sistema de reserva telefónica					
La accesibilidad exterior (señalización...)					
Los servicios del museo (casos, guardarropa, áreas de descanso...)					

7. ¿Tiene intención de utilizar los materiales didácticos o de trabajar los contenidos de la actividad en el aula?

- Sí
- No
- ¿Por qué?: _____

8. ¿Encontraría interesante o necesario que los profesores participaran en el proceso de diseño de las actividades educativas de los museos?

- Sí
- No
- En caso de respuesta afirmativa, ¿de qué manera le gustaría participar?
 Mediante cursos de formación a través de los CEFIRE
 Mediante reuniones de trabajo con el personal del museo en el mismo
 Mediante reuniones de trabajo en los centros educativos
 Mediante la participación en proyectos piloto que incorporen igualmente el punto de vista de los alumnos

9. ¿Encuentra interesante o necesario que el museo ofrezca un curso de formación al profesorado?

- Sí
- No

Sugerencias y observaciones:

Figura 13. Ficha de evaluación de la actividad para el/la profesor/a.

¿Cuál fue el modelo de trabajo elegido entre el Departamento de difusión del museo y la empresa?

Al iniciarse el proyecto se planteó un modelo de trabajo conjunto y complementario que podríamos denominar de “cogestión” entre el Departamento de difusión del museo, integrado actualmente por una persona, y la empresa contratada por la Administración para llevar a cabo el diseño y ejecución de las actividades educativas del museo.

La actuación conjunta y la coordinación entre ambas partes estuvieron presentes en todas las fases del proyecto, desde los estudios preliminares hasta la evaluación final y la entrega de los resultados por la empresa al museo al finalizar cada curso.

Se decidió diseñar una serie de protocolos de trabajo, los cuales permitieron una relación fluida y coordinada entre todos los actores. En el protocolo se estableció un modelo de reserva de visitas, un argumentario para explicar el nuevo programa y las posibi-

lidades de elección de actividad que a partir de ahora tenían los grupos de escolares y una ficha de reserva que compartiríamos la empresa y el museo (fig. 14).

¿Hacia dónde queremos ir? Futuros desarrollos del programa educativo

Resultados obtenidos

A lo largo de estas dos ediciones durante las cuales se llevó a cabo el proyecto (2010-2011 y 2011-2012), han participado en las actividades didácticas para educación primaria, secundaria y bachiller un total de 2532 alumnos. Algunas apreciaciones que se desprendieron directamente de las fichas de seguimiento y evaluación que nos parecen muy significativas es que los docentes han elegido a partes iguales las actividades

destinadas al conocimiento de la colección de cerámica y las actividades destinadas al conocimiento del palacio. Para el equipo profesional del museo este dato fue muy interesante dado que siempre se sostuvo la hipótesis que los profesores preferían visitar el Palacio antes que la Colección de cerámica. Este aspecto a día de hoy es fundamental para continuar planificando e ideando nuevas actividades, ya que, efectivamente la visita a la colección sin una actividad didáctica de interpretación puede resultar sumamente árida, sobre todo para un público no entendido. Sin embargo, cuando se oferta dicha posibilidad y se relaciona con los contenidos curriculares, el profesorado no sólo prefiere la visita a la colección sino que la solicita activamente.

Además se ha desarrollado un cuadernillo para el colectivo docente que se encuentra a disposición en la página Web del museo.

En reiteradas ocasiones hemos recibido la solicitud para la realización de este tipo de visitas por parte de público adulto en general. Este dato nos hace reflexionar acerca de la necesidad de los colectivos de adultos locales de tener a disposición otros tipos de propuestas más participativas y más interpretativas.

Tanto los visitantes como sus docentes se han mostrado satisfechos y motivados por volver al museo. Han destacado especialmente la selección de contenidos conceptuales y las dinámicas empleadas para la transmisión de los mismos. Asimismo han rescatado positivamente el hecho de que todas las propuestas se desarrollan en las salas y con relación directa a los objetos expuestos.

Desarrollos futuros del programa educativo

La experiencia de estos dos años, los resultados del seguimiento y evaluación de la actividad y los datos de los que disponemos sirven de punto de partida para una reflexión acerca del devenir del programa educativo del museo, de su proyección en el futuro inmediato y de los caminos que se quieren emprender para explorar nuevas vías.

El enfoque “generalista” desde el cual se ha trabajado con las colecciones en estos dos primeros años exige sin duda que éstas se aborden ahora desde perspectivas específicas, trabajando temáticas, conceptos (por ejemplo el del género) o períodos concretos, siempre relacionados con los contenidos curriculares de los distintos niveles educativos. Un enfoque temático implicaría además trabajar transversalmente la totalidad de la exposición permanente (palacio y artes

suntuarias en la planta baja y primera planta, y sección sistemática de cerámica en la segunda planta), cambiando así radicalmente el punto de vista desde el cual se ha venido trabajando hasta ahora. Con ello queremos resaltar la infinitud de lecturas y discursos posibles que nos ofrece el museo.

Uno de los temas no tratado de forma específica y que resulta fundamental en la historia de este museo, es el coleccionismo. Partiendo de la labor coleccionista de González Martí, cuyo resultado queda patente en la exposición permanente, se reflexionará sobre qué es y qué significa el coleccionismo, con qué fines se colecciona, cómo y por qué una colección privada se convierte en patrimonio público, etc.

Por otra parte, es deseo expreso del museo trabajar la diversidad cultural de su patrimonio como clave de lectura, interpretación y comunicación de los objetos.

**FICHA DE RESERVA
ITINERARIOS GUIADOS PARA PÚBLICO ESCOLAR**

	FICHA RESERVA Nº
FECHA:	
NOMBRE DEL CENTRO:	
DATOS DE CONTACTO:	
Persona:	
Teléfono:	
Fax:	
E-mail:	
FECHA DE RESERVA DE LA ACTIVIDAD:	
HORA:	10:00
TIPO DE ACTIVIDAD:	
Visita guiada:	
1. Itinerario: de Palacio a Museo	
2. Itinerario: La colección	
NIVEL EDUCATIVO:	
1º y 2º E.P.	
3º E.P y 1º E.S.O.	
2º E.S.O. y BACH	
IDIOMA:	
Valenciano	
Castellano	
NÚMERO DE PARTICIPANTES: (Máximo grupo/clase)	
Confirmado por fax al centro (fecha):	
Confirmado a Exdukere (fecha):	
OBSERVACIONES:	

Figura 14. Modelo de ficha de reserva de la actividad.

En lo tocante no tanto al contenido del programa educativo, sino a la metodología a seguir para el diseño del mismo, se prevé a medio plazo el fomento de las relaciones con el profesorado mediante reuniones informativas, sesiones formativas y la búsqueda de la participación activa de los docentes en la configuración del programa educativo del museo.

En cuanto al público al cual se dirige la acción educativa, se prevé ampliar el espectro tipológico de públicos del museo a colectivos como el público infantil menor de 6 años, los universitarios y el público familiar, desvinculando en este último caso la oferta educativa del museo del ámbito de la educación formal. En relación con el enfoque intercultural que se quisiera adoptar mencionado más arriba, se desea potenciar el acceso al patrimonio del museo de colectivos en riesgo de exclusión social. Por último, el interés manifestado por el público adulto por las actividades ofertadas (*vid. supra*) nos indica sin duda alguna la necesidad de trabajar también en esta línea.

Estas reflexiones y perspectivas de futuro muestran que no concebimos el programa educativo del museo como un conjunto de actuaciones aisladas para cubrir necesidades puntuales, sino como un verdadero proyecto dotado de criterios y objetivos propios, para dar respuesta a las necesidades y preguntas que emanan de la comunidad educativa y, en general, de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- COLL, J. (2004a): “D. Manuel González Martí (1877-1972). Coleccionista y erudito”, en *Catálogo de la exposición 50 años (1954-2004). Museo Nacional de Cerámica en el Palacio de Dos Aguas*. Ministerio de Cultura, Madrid: 12-51.
- (2004b): “El Museo Nacional de Cerámica en el Palacio de Dos Aguas. Historia y museografía”, en *Catálogo de la exposición 50 años (1954-2004). Museo Nacional de Cerámica en el Palacio de Dos Aguas*. Ministerio de Cultura, Madrid: 92-147.
- (2009), *La cerámica valenciana. (Apuntes para una síntesis)*. Asociación Valenciana de Cerámica AVEC-Gremio, Manises.
- DELICADO, F. J. (2005): “Historia arquitectónica del Palacio de Dos Aguas”, en Coll, J. (coord.) *El patrimonio artístico e histórico de los Rabassa de Perellós y el Palacio de Dos Aguas*. Asociación de Amigos del Museo Nacional de Cerámica, Valencia: 77-104.
- SOLER, M. P. (2004): “Formación de las colecciones y relación del museo con el público”, en *Catálogo de la exposición 50 años (1954-2004). Museo Nacional de Cerámica en el Palacio de Dos Aguas*. Ministerio de Cultura, Madrid: 154-195.

Contribución social de las nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio y la museología

Cassandra Carpintero Álvarez

Investigador universitario relacionado con la educación en los museos

Universidad de Educación de Murcia.

kasandraca@hotmail.com

175

Resumen

El impacto y contribución social de las nuevas tecnologías en los museos y las instituciones culturales están modificando la percepción que tenemos del contenedor y sus contenidos. El uso de recursos tecnológicos origina nuevas experiencias y un nuevo rol del visitante en la sociedad contemporánea, en consecuencia el visitante interactúa y participa en la mejora de los espacios museísticos difundiendo su contenido y programación transmitiendo a la vez su actitud accesible y participativa.

Este proyecto pretende ser el resultado de la asimilación de conocimientos que conduzcan hacia la reflexión de la contribución de las nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio como recurso transmisor de prácticas educativas y experiencias enriquecedoras.

Palabras clave

Museos, nuevas tecnologías, sociedad, patrimonio, recurso.

Abstract

The social impact and contribution of new technologies in museums and cultural institutions are changing our perception of the container and its contents. The use of technological resources leads to new ex-

periences and a new visitor's role in contemporary society, therefore the visitor interacts and participates in the improvement of museum spaces to disseminate its content and programming transmitted simultaneously accessible and participatory attitude.

This project aims to be the result of assimilation of knowledge that will lead to reflection of the contribution of new technologies applied to heritage as a resource transmitter educational practices and enriching experiences.

Keywords

Museums, new technology, society, heritage, resource.

Introducción

Las nuevas tecnologías son generadoras de un progreso hacia la creación de igualdad de oportunidades, recursos, soluciones y del autoaprendizaje del individuo y la construcción de identidades. Difundir su uso, contribución y aplicaciones favorece la creación de viejas utopías educativas, es por ello que los espacios museísticos deben confiar en sus beneficios y caminar hacia el progreso. “La idea es que el recurso virtual pueda favorecer la preparación de la visita, y decidir a los visitantes” (Carreras, 2005: 42).

Bloque 1

Descripción general de las TIC

Para comenzar a reflexionar y describir las cualidades de las nuevas tecnologías generadoras de este viaje hacia la evolución, en primer lugar introduciremos una definición que nos sitúe en el contexto adecuado. Si nos remitimos al uso de las TIC, las siglas se ciñen al término principal de Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estas tecnologías agrupan los elementos y las técnicas usadas en el tratamiento y la transmisión de la información, principalmente de informática, Internet y telecomunicaciones. Simplificando, podríamos decir que son el conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar la información y facilitar su envío e interacción de un lugar a otro. Por este motivo, el uso de los recursos tecnológicos puede mejorar la comunicación entre los habitantes de una comunidad.

Las nuevas tecnologías ofrecen amplias posibilidades de manejo. Nos proporcionan múltiples aplicaciones y soluciones. Todas estas posibilidades y facilidades que generan las nuevas tecnologías permiten al usuario emplear dichos servicios en su labor tanto profesional como personal, empleando gran cantidad de tiempo en momentos de ocio, turismo y fomentando sus relaciones sociales. “La Red se vive cada día menos como forma de evasión y más como entorno que mejora la realidad” (Reig, 2012: 9) Estas características hacen de las nuevas tecnologías un producto con cuantiosas ofertas que genera una amplia demanda de servicios a satisfacer. Las TIC son vínculos entre las instituciones y la sociedad, entre el contenido y los visitantes.

TIC – Museos – Educación

Los museos son instituciones culturales que se encuentran al servicio de la sociedad y su desarrollo. Abiertos al público exhiben, conservan, investigan, comunican y adquieren la misión de orientar, enseñar y ampliar conocimientos a través de exposiciones, colecciones, actividades, eventos y una museografía integrada con el entorno. Permiten a los museos informar, enlazar el pasado con la actualidad y apoyar a la sociedad en su adaptación a los procesos de cambio y desarrollo colectivo.

Estas instituciones culturales han sufrido estos últimos años una renovación en la transmisión de

sus contenidos, conocimientos, información, valores y experiencias. Vamos de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento (concepto desarrollado por Peter Drucker en 1969), en la que la relevancia de aprender a lo largo de toda la vida es un factor crítico, así como el papel decisivo que juegan las TIC como factor de soporte.

Las sociedades de la información emergen de la implantación de las TIC en las relaciones sociales, culturales y económicas en el seno de una comunidad; y de forma más amplia, eliminando las barreras del espacio y el tiempo facilitando así la comunicación.

Por estos motivos, los museos deben ejercer de generadores y trasmisores de la aplicación de las nuevas tecnologías como contribución a la sociedad y elemento dinamizador entre el patrimonio que salvaguardan y sus visitantes. Deben adaptar dicho desarrollo a su contenido, de este modo eliminan barreras y generan nuevos métodos educacionales que posibilitan mayores vínculos con la sociedad.

“Unos de los aspectos más innovadores que proponen las TIC, en el ámbito de los nuevos discursos museológicos en línea, es el posibilitarle al usuario interactuar con los contenidos expositivos y poder establecer diferentes reglas de juego entre los museos y su público”. (Hernández Ledesma, 2009: 167)

Esas posibilidades de difusión, forman parte del progreso que las TIC han supuesto en la sociedad para los museos, ya que las nuevas tecnologías han contribuido a crear y mejorar competencias sobre el patrimonio y ampliar sus propuestas educativas. El mundo de las TIC ofrece, facilita y acerca al usuario la posibilidad de recibir según sus conocimientos y capacidad de percepción diversos modelos de aprendizaje. Debemos percarnos de que existen diversos métodos y estrategias educativas, los conocimientos no se encuentran alojados en los objetos sino en el modo en que nosotros los percibimos, por este motivo el empleo de las TIC puede generar cuantiosos discursos, lecturas, procesos de aprendizaje y enriquecer las propuestas museísticas. Los estudios de investigación que observan las aportaciones que las TIC producen en el proceso de aprendizaje, destacan que entre varias aptitudes se encuentran la motivación, la profundización, la imaginación y una mejor comprensión del contenido. “La creatividad puede suplir la falta de recursos” (Selva. 2012: 48). Estas cualidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías modifican el patrón de comportamiento de los visi-

tantes de museos, dejan de contemplar para volverse visitantes activos y participativos.

Los visitantes, son un factor muy valioso para las instituciones culturales. Debemos tener en cuenta que los espacios museísticos deben responder a las expectativas de los visitantes, conseguir que estos se sientan bien acogidos atendiendo a sus demandas de información, programación y transmisión de contenidos; ayudando en el momento de elegir que hacer y hallando respuesta a sus necesidades y expectativas escuchando siempre sus propuestas. Los visitantes son el elemento fundamental para que un museo cobre vida, para que su contenido se mantenga latente; un museo sin visitantes es un contenedor vacío, sin nada que decir, sin nada que aportar.

Como hemos apreciado vivimos en una sociedad cambiante, los visitantes sufren modificaciones en sus intereses y prácticas culturales, su perspectiva evoluciona. Actualmente, los visitantes desean formar parte de la institución, acceder a sus instalaciones y servicios, participar en sus programas didácticos, ampliar conocimientos e interactuar con los contenidos, ya no se conforma con ser un mero observador. El visitante juega un nuevo rol, una metamorfosis que los museos deben aportar e incentivar, para que el visitante constituya parte de su desarrollo y así las visitas e intervenciones sean asiduas.

Como podemos apreciar las TIC modifican el sistema de valores, las costumbres, e incluso llegan a modificar la percepción que se tiene del mundo y evidentemente esto repercute en la concepción y la imagen que los museos tienen como agentes sociales. “Desde el museo se pueden experimentar nuevas formas de educar que es muy difícil desarrollar en ambientes formales de aprendizaje” (Ferreras, 2009: 82). Dentro de las razones que dar al respecto, está básicamente el pensar que los visitantes aprenden más fácilmente, motiva la asistencia, dinamiza el proceso de aprendizaje y es una estrategia con la que el educador puede presentar y describir a través del diálogo diversas imágenes, videos, etc, de las obras. Por otro lado, los visitantes que consideran que las TIC son una barrera se apoyan en que es un factor de distracción y que no todos ellos tienen las mismas facilidades para acceder y comprender estos recursos. Es cierto, no todos los visitantes tienen la misma facilidad ni capacidad de interacción, estos motivos pueden solventarse, por ejemplo, facilitando un refuerzo de recursos humanos junto a las instalaciones, ofreciendo también métodos tradicionales y concienciando a la sociedad de que el uso de las nuevas tecnologías es una estrategia que incremen-

ta las percepciones y favorece la interacción, por lo que aprender su uso no es una barrera sino una ganancia.

Por otro lado, aclaremos que la interacción es una acción reciproca entre dos o más sujetos, elementos... que representa en primer lugar una vía de aprendizaje y comprensión, además de ser un acto que acrecienta la experiencia museística haciendo más atractiva e interesante la visita para los visitantes. “La interactividad alude a la capacidad que tiene el espectador de modificar la recepción de la obra según sean sus interacciones y supone su participación en la misma” (Bellido, 2005: 31). Ya no es un diálogo único y lineal, ahora se busca originar hábitos de comunicación bidireccionales y colectivos, producir oportunidades, experiencias para interactuar con los contenidos y facilitar el aprendizaje. Las TIC promueven y generan dicha interacción fomentando, como se habrá podido deducir, un importante papel en la figura de los visitantes y los recursos tecnológicos, en la relación: museos- educación- nuevas tecnologías. Los museos deben adoptar una misión centrada en el visitante y su interacción con los contenidos debe ser activa. Estas instituciones ofrecen amplias posibilidades de desarrollar experiencias y conocimientos que los centros destinados a la educación formal no pueden desempeñar. Los sistemas de aprendizaje y los métodos a emplear pueden ser muy versátiles desde los museos, por lo que esta oportunidad no debe ser desaprovechada. Los usuarios de museos son conscientes de estas características, por ello esta sociedad espera de la visita al museo mucho más que recepción de información, espera una relación bidireccional que active su comprensión.

Situación general de las TIC aplicada a los medios didácticos en los museos

Actualmente son diversos los museos que aplican o han comenzado a aplicar las TIC como repositorio de contenidos educativos. Los museos en origen se han adaptado al uso de las nuevas tecnologías con cierto retraso, es decir, en un principio, debido a la condición social y el rol que desempeñaban los museos en la sociedad se hacía patente una mayor tendencia a mantener su lado tradicional y un pequeño temor a innovar y aplicar nuevos recursos tecnológicos. Poco a poco fueron conscientes de las posibilidades que estaban ignorando y junto al posicionamiento de su labor educativa como misión y razón de ser, los museos comenzaron a involucrarse en el inmenso mun-

do de Internet y a valorar dichos recursos y oportunidades, esa alocada aventura tecnológica.

Los museos pueden salvaguardar contenido muy variado y gozar de un público con perfiles muy heterogéneos. Este dato puede ser un impedimento a la hora de preparar y exponer contenidos si se piensa en enfocarlos hacia todos esos visitantes. Ofrecer varias lecturas, consiguiendo llegar y satisfacer a todos los visitantes independientemente de sus actitudes y conocimientos ya puede lograrse gracias a la contribución de las nuevas tecnologías.

El visitante escoge, el visitante decide, el visitante participa...a no ser que desconozca la oferta educativa y recursos museísticos existentes. Por este motivo, las nuevas tecnologías a parte de funcionar como vínculo entre el proceso educativo y comunicativo de los visitantes y la institución, también juegan un papel muy importante como medios de conexión y difusión. Las instituciones museísticas deben producir proyectos educativos que trabajen desde la inclusión tecnológica, difundiendo sus programas y facilitando el acceso y la participación de la sociedad hacia sus recursos museográficos.

Para que los museos puedan aplicar las nuevas tecnologías a los medios didácticos deberán contar con expertos en el sector que escojan adecuadamente los recursos educativos oportunos para producir una lectura y experiencia adecuada, cubriendo así las necesidades del usuario y proporcionando medios tecnológicos de calidad que integren, comuniquen y fomenten la curiosidad del visitante. “La sociedad del conocimiento demanda a las instituciones dejar de ser transmisores de información y convertirse en estimuladores de inteligencias personales” (Hernández Ledesma, 2009: 168)

Como se puede apreciar, las TIC aportan grandes posibilidades a las instituciones museísticas para ofrecer diferentes interpretaciones y experiencias educativas. Son un puente, una conexión, un vínculo entre la educación, los visitantes y los museos. Facilitan el acceso al patrimonio y generan una cultura “abierta”. Son elementos culturales que vinculan las colecciones con los individuos y posibilitan su comunicación, difusión y comprensión; además de transmitir conocimientos nuevos y herramientas que permiten y comunican nuevos procesos de aprendizaje. Esté donde esté el usuario puede formar parte de su comunidad y emplear sus recursos educativos como vía de aprendizaje y acercamiento. Sin duda un método eficaz que evoluciona velozmente desarrollando aplicaciones de gran relevancia en el mundo de la cultura y el arte.

Aportaciones de las TICs a los museos

La participación y aportaciones de las nuevas tecnologías en la sociedad posibilitan abrir nuevos caminos en el mundo de la educación y los museos, caminos bidireccionales, democráticos y enriquecedores que otorgan accesibilidad a todo tipo de público.

Los proyectos multimedia y la creación de materiales educativos colaboran en la preservación de los espacios y objetos patrimoniales otorgando accesibilidad y visibilidad. Por estas razones la aplicación de las TIC por parte de las instituciones culturales pone a su favor mayor alcance de impacto, es decir, el público local de un museo puede pasar a ser un público global gracias a la perdida de barreras geográficas y a su accesibilidad. Podemos deducir tras esta apreciación que las TIC otorgan visibilidad, nuevas relaciones y medios de comunicación.

Como ya sabemos, las TIC no tienen una función predeterminada, dependiendo de la necesidad y el uso a cubrir se les puede adjudicar una funcionalidad u otra. Además son elementos en constante desarrollo, sus usos e interpretaciones evolucionan a un ritmo vertiginoso. (Informadoras, reclamo, dinamizadoras, educativas, etc.)

Los museos deben percibirse de la gran versatilidad que ofrecen las TICs, ya que pueden involucrarlas en los programas de musealización y crear herramientas para la interpretación. Aun así, siempre se debe tener en cuenta los medios que interfieren en la comunicación para llegar a las nuevas generaciones según sus vía de práctica común. Si los patrones de comportamiento cambian las instituciones culturales deben conocerlo para interactuar a través de esos nuevos medios, como por ejemplo la introducción de las redes sociales entre el público joven.

“En la nueva era de la participación, los visitantes a museos y centros culturales ya no quieren limitarse a recibir información sobre una nueva exposición, sino que, además, quieren interactuar en los nuevos medios de comunicación pasando a formar parte del proceso informativo”. (Celaya y Viñarás, 2006:12)

A continuación, vamos a citar algunos de los principales recursos que los museos pueden utilizar para acceder a su público y que sirven como ejemplo de difusión y comunicación:

- Materiales multimedia: Imágenes, vídeos, podcast y animaciones, etc.
- Guías didácticas elaboradas a partir de las colecciones y las exposiciones temporales de los museos.

- Materiales interactivos: En general, son microsistemas relacionados con los diferentes departamentos y/ o colecciones de los museos, etc.

Estos medios ofrecen al visitante la posibilidad de gozar de una experiencia personalizada en cualquier lugar e instante a través de la transmisión de información seleccionada a la carta y generando interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje,

Otro aspecto positivo es su reducción de costes y producción. Este dato puede resultar muy relevante si caemos en la cuenta de la posibilidad de igualdad entre las instituciones museísticas independientemente de su tipología, origen, presupuesto o localización. Evidentemente los centros pequeños posiblemente no consigan estar a la misma altura que los grandes, pero ahora estarán más cerca, ya que Internet mejora la comunicación de los museos mostrando las posibles experiencias que los visitantes pueden obtener y fomentando así su visita, difusión y participación.

No debemos olvidar, que las nuevas tecnologías deben actuar como una herramienta para acrecentar y completar la experiencia de los visitantes, no como un fin en sí. Este concepto es importante, sobretodo cuando la misión museística se basa en ofrecer varios niveles de dificultad de contenidos o intereses. A través de las TIC, es posible lograr una convivencia de niveles de dificultad sin que se perjudiquen los unos a los otros y en consecuencia ofrecer diversas lecturas, accesos y experiencias.

“De buen seguro el futuro de las tecnologías de la información y comunicación pasa por que éstas se adapten mejor al público, no tan solo facilitando su accesibilidad y usabilidad, sino también unos contenidos a su gusto”. (Carreras, 2005: 42)

Lo importante es conseguir que el visitante independientemente de su formación previa pueda emprender la visita y percibir una experiencia satisfactoria. Pues a través de esta percepción el museo conseguirá transmitir accesibilidad, se convertirá en una institución mayoritaria, y evidentemente para cumplir dichos objetivos y funciones se deben emplear las nuevas tecnologías enfocadas hacia diversas estrategias de aprendizaje y comunicación.

Medios tecnológicos en auge

Si los museos desean mantenerse subidos al carro de la evolución deben prestar atención al inminente desarrollo que han sufrido las TIC y aplicar la amplia variedad de aplicaciones, dispositivos y recursos que

coexisten, y con los que pueden optimizar sus espacios, contenidos y entornos museísticos. Estos medios son óptimos para generar participación, asiduidad de visitas e involucrar al visitante con el contenido y la institución.

La lista de medios no tiene fin, según avanzamos en el tiempo la oferta y demanda de estos procesos tecnológicos crece mejorando sus sistemas, ampliando sus funciones y creando escenas y experiencias que años atrás hubiésemos descrito como elementos de película de ciencia ficción.

En este apartado se citan brevemente algunos de los medios con mayor apogeo y en pleno florecimiento. Seguramente la mayoría nos resultan familiares o incluso ya habremos hecho uso de sus cualidades en algún museo o en nuestra propia casa para reforzar nuestra formación, relaciones sociales o intereses culturales y de ocio:

- Páginas Web,
- Redes sociales,
- RSS,
- Códigos bidis (QR, NFC, RFID,...),
- Realidad aumentada,
- Realidad virtual,
- Juegos interactivos,
- Apps móviles,
- Tours móviles,
- Guías multimedia,
- PDAs,
- Tablets,
- PCs,
- Audioguías,
- Consolas,
- Pantallas táctiles, etc...

El uso de estos recursos se presenta como una técnica de difusión, comunicación, educativa y marketing excelente para romper barreras y facilitar la accesibilidad en las instituciones culturales.

Bloque 2

A modo de reflexión

Aludiendo al escrito, sintetizamos conceptos y evocamos ideas vistas hasta ahora.

El impacto y contribución social de las TIC en los museos y las instituciones culturales están modificando la percepción que tenemos del contenedor y

sus contenidos. El uso de recursos tecnológicos origina nuevas experiencias museísticas y un nuevo rol del visitante en la sociedad actual, como miembro que interactúa y participa en la mejora del espacio museístico divulgando su práctica y difundiendo su concepción de ente abierto, accesible y participativo. Todas estas cualidades hacen que el impacto y contribución social de las TIC en los museos y demás instituciones culturales deba ser considerado como medio que revaloriza el papel del visitante de museos como principal trasmisor de su práctica, contenidos y difusor del concepto de ente abierto, accesible y participativo.

"La influencia que están teniendo las TIC en áreas como la atención a la diversidad, la adquisición de idiomas, la comprensión de las ciencias o el disfrute de las artes, su incidencia en los estilos de aprendizaje, y la capacidad de expresión y comunicación que se pone en manos de quienes saben usarlas, no pasan inadvertidas". (F. Telefónica, 2011: 173)

Por ello, estas cualidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías deben modificar el patrón de comportamiento no solo de los visitantes sino también de los educadores, gestores, investigadores y demás perfiles laborales miembros de la institución. El personal debe volverse activo también, debe participar e involucrarse interactuando con la institución, sus contenidos y sus visitantes, generando empatía, diálogos bidireccionales y empleando las nuevas tecnologías como soporte o recurso que les facilite su labor y les acerque como usuarios hacia estos nuevos modelos y estrategias educativas y de deleite cultural.

Conclusión

Esta aportación persigue ser consecuencia de la reflexión de conocimientos y motivar el empleo de las nuevas tecnologías, además de dar pie al uso de la creatividad para la resolución de incógnitas y toma de decisiones.

En consecuencia, concluimos con una breve síntesis que destaca la significación de las nuevas tecnologías en el entorno museístico:

El público del siglo XXI demanda mucha más interacción y participación con el patrimonio que antes. La incorporación progresiva de los museos al tren de las nuevas tecnologías y aceptar la evidencia de que los modelos tradicionales de comunicación pierden eficacia, genera la necesidad de establecer unos prin-

cipios que sirvan de base para el planteamiento de las nuevas tecnologías como recurso didáctico y su proyección en los espacios museísticos.

El proceso evolutivo de las TIC, los recursos, alternativas y resultados que generan está suscitando una amplia implantación en el ámbito cultural originando su necesidad como medio de comunicación, difusión, aprendizaje y entretenimiento.

En el camino hacia el futuro las nuevas tecnologías son una fuente de producción de gran valor ya que su evolución y proceso de producción es continua, los elementos y recursos tecnológicos son cada vez más sofisticados y su crecimiento (oferta/demanda) es vertiginoso. Por ello, los espacios museísticos que no presten atención a estas claves de comportamiento social están sentenciados con el paso del tiempo a un estado de desuso, caduco y anticuado con un público objetivo muy escueto.

Los museos deben renovarse y avanzar al ritmo de la sociedad donde se encuentran inmersos, sólo así conseguirán ofrecer un servicio integral con experiencias educativas enriquecedoras, sólo así podrán hacer realidad aquellas viejas utopías educativas, aquellas experiencias deseadas y hasta ahora inalcanzables.

El futuro que una vez imaginamos ya está aquí.

Referencias bibliográficas

- ANDER-EGG, E. y AGUILAR, M.^a J (1996): *Cómo elaborar un proyecto*. Lumen/Humanitas, Buenos Aires.
- ASENSIO, M. y ASENJO, E. (2010): *Lazos de luz azul: El controvertido uso de las TICs en museos*. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Ciências e Técnicas do Património (ed.), Actas, I Seminario de Investigación en Museología de los Países de Habla Portuguesa y Española, Volumen 3, Porto, Portugal.
- BELLIDO GANT, M.^a L. (2002): *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Trea, Gijón.
- (2005). "Museos y arte digital". *MUS-A, revista de los museos de Andalucía. Museos y nuevas tecnologías*, 5: 31- 33
- BONET, Ll., CASTAÑER, X y FONT, J. (1999): *Gestión de proyectos culturales. Análisis de casos*. Ariel, Barcelona.
- CARRERAS, C. (2005) "El estudio sobre el impacto de las Nuevas Tecnologías en el público de los museos".

MUS-A, revista de los museos de Andalucía. Museos y nuevas tecnologías, 5: 39 – 42

CARRERAS, C. (2005) “Los proyectos de educación en museos a través de las Nuevas Tecnologías”. *MUS-A, revista de los museos de Andalucía. Museos y nuevas tecnologías, 5: 34 – 38.*

CELAYA, J. y VIÑARÁS, M. (2006) “Estudio: Las Nuevas Tecnologías WEB 2.0 en la promoción de museos y centros de arte”. *Revista cultural Dosdoce*, Madrid.

— (2006): “Estudio las nuevas tecnologías Web 2.0 en la promoción de museos y centros de arte”, *Revista cultural Dosdoce*, Madrid.

FERRERAS, R. (2009). “Educathyssen: el camino inconcluso de un museo en el apasionante mundo de las tecnologías de la información y la comunicación”. *Revista de investigación e innovación educativa. Tarbiya. Didáctica de las Ciencias Sociales y educación en museo, 40: 81-88.*

FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2011): *Las TICS en la Educación. Realidad y Expectativas. Informe anual 2011.* Ariel, Barcelona

— (2012) *TELOS. Cuadernos den Comunicación e Innovación. Revolución de los museos, 90.* Planeta, S.A, Madrid.

IVERN, J. (2010): “Ejemplos de aplicación de las TIC en los programas educativos de los museos”. *Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes. Observar, 4: 181-185.*

MACAYA, A; RICOMÀ, R., y SUÁREZ, M. (2010): *Presencias / virtualidades: arte, museos y TIC.* Diputación de Tarragona.

MACAYA, A., y SUÁREZ, M. (2007): “Arte, museo y territorio”, en Calaf, R, Fontal, O. y Valle, R.: *Museos de arte y educación. Construir Patrimonios desde la diversidad.* Trea, Gijón.

— (2008): “Preguntas mediadoras para la Comprensión del arte. Intersecciones entre museo y aula en el MAMT.” en Huerta, R., y de la Calle, R (eds.): *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos.* Universidad de Valencia, Valencia

ROSELLÓ, D (2004): *Diseño y evaluación de proyectos culturales.* Ediciones Ariel Patrimonio, Barcelona.

El juego como herramienta educativa para el aprendizaje de la Historia: Los Amos del Foro

Laura Arias Ferrer

Universidad de MurciaUniversidad de Educación de Murcia.

larias@um.es

Sara Pernas García

CIDEIH Liceus S.L.

sara@liceus.com

182

Alejandro Egea Vivancos

Universidad de Murcia

alexegea@um.es

Resumen

Los Amos del Foro surge con la intención inicial de renovar y ampliar la propuesta didáctica del Museo Arqueológico de Murcia. Este juego de mesa fue diseñado ex profeso para su desarrollo como taller didáctico que complementara la visita guiada de la sala dedicada al mundo romano de este Museo. Su configuración como un juego de simulación y preguntas permite el trabajo de una manera altamente activa y motivadora de muy diversos contenidos propios del área de Ciencias Sociales correspondientes al currículo de primer ciclo de Secundaria, concretamente aquellos dedicados al Imperio Romano y a Hispania, con especial atención a la vida y organización de las ciudades romanas a través del ejemplo de *Carthago Nova*.

Palabras clave

didáctica de las ciencias sociales, museo, patrimonio cultural, Educación Secundaria Obligatoria, juegos de mesa.

Abstract

Los Amos del Foro comes up with the initial aim of renewing and increasing the educational and learning activities offered by the Archaeological Museum of Murcia. This board game was expressly designed to be developed as an educational workshop, which

completes the guided visit of the Room 12, dedicated to the Roman heritage. Its design as a simulation and quiz game enables the work in an active and motivating way of a very wide range of contents of History and Art, related to the subjects of the National Curriculum, specifically those about the Roman Empire and Hispania, with special attention to the life and organization of the roman cities, through the example of *Carthago Nova*.

Keywords

teaching in social sciences, museum, cultural heritage, Secondary Education, board games.

Introducción

Con la intencionalidad de realizar una renovación y ampliación de la propuesta didáctica del Museo Arqueológico Provincial de Murcia (MAM)¹, mediante la incorporación de talleres que dotaran de mayor di-

¹ Queremos agradecer la disponibilidad del personal del Museo Arqueológico de Murcia, que nos ha facilitado en todo momento la realización de este trabajo. Destacamos la colaboración de Luis de Miquel Santed, Concha Navarro Meseguer, Manuel Mateo Cuenca, Teresa Fernández Cabada y María José Pérez Turpín, a las que agradecemos además la información aportada y la inestimable ayuda recibida.



Figura 1. Portada del juego Los Amos del Foro. Fotografía: Alejandro Egea Vivancos.

namismo su oferta cultural y acercan de una manera efectiva a un público juvenil, surge el juego de mesa que aquí presentamos: Los Amos del Foro (fig. 1).

La importancia del legado cultural romano de la Región de Murcia, cuyo máximo exponente es la ciudad de Cartagena (la antigua Carthago Nova), fue determinante para elegir la temática principal de esta actividad, centrada en un aspecto fundamental de la vida ciudadana de la antigua civilización romana, como es el evergetismo. La comprensión del funcionamiento de una ciudad romana de provincias del Imperio Romano, como fue Carthago Nova (Cartagena), pasa por la asimilación de este concepto, muy ligado a este mundo y a esta época. Los decuriones de un municipium de la época altoimperial eran los responsables de las obligaciones financieras de la comunidad frente al Estado y de ellos, además, se esperaba que realizaran sin remuneración, con auténtica generosidad hacia la colectividad, servicios a su comunidad, como la financiación de juegos, construcciones públicas, fiestas, banquetes, etc.² Las inversiones realizadas por las élites ciudadanas eran el motor de cambio y desarrollo de los enclaves urbanos y nos proporcionan un punto de observación excelente para analizar la dinámica social y política de la vida urbana romana. Además, el análisis de estas estructuras, y las actuaciones resultantes de esta dinámica, son la excusa perfecta para observar y conocer nuestro patrimonio arqueológico.

A través del juego emulamos un contexto histórico-temporal y dotamos derealismo a los objetos y artefactos que han sido vistos en la exposición per-

manente del MAM y a los espacios monumentales del propio entorno del alumno. Y sobre todo, ampliamos los espacios didácticos habituales o contextos de aprendizaje del alumnado, abriendo el Museo como “un lugar de descubrimiento” y experimentación (García Blanco, 1994: 40)³.

Esta actividad fue inicialmente diseñada como complemento a la visita guiada de la sala 12 del MAM, dedicada al Imperio Romano, para alumnos de Primer ciclo de la ESO. Con el Currículo de ESO de la Región de Murcia⁴ en la mano observamos que durante el Primer Curso de este nivel educativo se concentran los contenidos más estrechamente ligados al mundo antiguo y, en concreto, a la civilización romana. Por citar algunos, dentro del denominado Bloque 3 encontraremos: El mundo clásico: Grecia y Roma, La civilización romana: la unidad del mundo mediterráneo, La República y el Imperio, La Hispania romana. Conquista y romanización, La ciudad y la forma de vida urbana, La romanización y Carthago Nova: ciudad romana. Enlazado con estos contenidos se encuentra el tema propuesto como leitmotiv del juego diseñado.

Pero a lo largo de estos años ha sido ampliado su ámbito de aplicación, llegando a las aulas de algunos centros educativos de ESO de la Región de Murcia y a otros ciclos diferentes para los que fue diseñado. Este es el caso, por ejemplo, de su aplicación en algunos grupos de 3º y 4º de ESO regionales, en la materia de Cultura Clásica, tras haber sido distribuido entre los centros durante el “V Encuentro Olímpico Grecolatino” organizado por la Asociación Murciana de Profesores de Latín y de Griego (AMUPROLAG).

Igualmente, el juego diseñado resulta igualmente adecuado para Tercer Ciclo de Educación Primaria, realizando algunas adaptaciones y modificaciones de los contenidos que se desarrollan en los enunciados propuestos y seleccionando aquellas preguntas y contenidos que han sido mostrados al alumno en la visita y/o exposición previa al desarrollo de la actividad⁵. Los alumnos de este nivel educativo ya poseen conocimientos acerca de la civilización romana. No en

²Kolb, 1992: 189. Le Roux, 2006: 148.

³ Partimos de las propuestas didácticas que remarcan el papel del museo como centro de descubrimiento y experimentación, como “fuente de conocimiento que implica una metodología en la que el alumno participa en la adquisición de sus propios conocimientos de una manera activa, iniciándose por ello, además, en un método de investigación y en el uso de un instrumento: el Museo” (García Blanco, 19994: 40).

⁴Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

⁵De hecho, la edad de participación en el taller Los Amos del Foro, dentro de la oferta de talleres que el MAM ofrece los fines de semana fuera del contexto educativo, se amplía de 9 a 14 años.

vano son recogidos tales aspectos en el currículo de educación primaria⁶, concretamente en el Bloque 5, dedicado a la Historia y el cambio en el tiempo (Prehistoria y Edad Antigua en España. La Romanización. Restos arqueológicos de las diferentes culturas en la Región de Murcia).

Marco teórico

Compartimos la idea expresada por Merino y Contín (2001: 86) sobre el carácter gratificante del juego en sí mismo y la disposición favorable de los sujetos hacia este tipo de prácticas, remarcando también la idea de que “la situación en la que el niño se encuentra más motivado y por tanto más receptivo para la asimilación de cualquier información es el juego” (Alonso *et al.*, 2010: 112). A estas observaciones, Marrón (2001: 58) añade el doble enriquecimiento que supone la introducción de juegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No sólo se consigue la motivación del alumnado, despertando su interés por el conocimiento de determinados contenidos, sino que permite enriquecer y agilizar el aprendizaje de disciplinas académicas como es la Historia.

Dentro de los juegos, los de simulación y, por inclusión, los de mesa, resultan un modo óptimo de trabajar ciertos contenidos y comprobar la adquisición de determinados conocimientos. Por ello, en palabras de Hernández Cardona la simulación ha sido una estrategia básica de enseñanza-aprendizaje en el campo de la geografía y la historia (2001: 23), al permitir correlacionar datos muy diversos de carácter geográfico, histórico y social y educar el pensamiento divergente, ya que la realidad resultante de la estrategia aplicada depende de las decisiones tomadas (2002: 173). Dentro de ésta, los juegos de simulación se definen por la competitividad entre los participantes, ya sea de una manera individual o grupal, de acuerdo a unas reglas bien definidas y en un tiempo acordado previamente (Merino, Contín, 2001: 87). Este tipo de juegos obliga a ponerse en el lugar de otro, sentir y actuar en relación al mismo a partir de situaciones reales o hipotéticas, resolviendo determinados dilemas, adquiriendo roles (Merino, Contín, 2001, 88) y obteniendo del juego una elevada imprevisibilidad. Además, como juego cooperativo, favorece las relaciones sociales, facilita la aceptación de la diversidad, desarrolla nuevas estrate-

gias consensuadas y favorece actitudes de valoración de la perspectiva del otro (Alonso, 2010: 111).

A pesar de que los juegos de mesa están siendo desplazados en el mercado por el avance lógico de las videoconsolas, todavía nos parece interesante este formato ya que posibilita la competición a través de grupos formados por muchos más alumnos, y favorece una participación más activa y una mayor interrelación y colaboración entre el alumnado. Además, la gran mayoría de los centros de educación y los museos aún no están preparados, tecnológicamente hablando, para emplear los videojuegos. Dentro de los juegos de mesa, los juegos de simulación de carácter histórico han tenido una gran transcendencia en el mercado. Los ejemplos son copiosos y de sobra conocidos por todos. Por citar algunos cabe recordar: Risk (desde 1958, editado por Parker Brothers, ahora Hasbro), Los Colonos de Catan (editado por Kosmos en 1995, en España por Devir Ibérica), o más recientemente Alhambra (publicado por Queen Games en 2003), entre otros. Por otro lado, Los Amos del Foro conjuga la simulación histórica con el aprendizaje de contenidos de tipo histórico muy concretos, en la línea de juegos de preguntas por todos conocidos como Trivial Pursuit (desde 1981, publicado por Parker Brothers, ahora Hasbro). Especialmente en el segundo modelo de juegos, rastreamos esa necesidad cultural por competir a través de preguntas que hay que contestar, jugando por demostrar el conocimiento, que exponía Huizinga (1987: 128).

Los amos del foro como propuesta educativa

Contexto de aplicación. El Museo como un espacio dinámico de aprendizaje informal

Dentro de las actividades extraescolares programadas habitualmente en la Programación Anual de los centros educativos, la visita a los museos se configura como un destino habitual. La elección de dichos espacios viene determinada por varias motivaciones: permite acercar al alumnado a estas instituciones culturales, intentando “normalizar” su visita a fin de alentar que se conviertan en futuros usuarios; permite apreciar y valorar el Patrimonio Cultural que albergan dichas instituciones o dar a conocer el trabajo de los profesionales que se ocupan de salvaguardarlo y di-

⁶Decreto número 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

fundirlo; y, sobre todo, dado que el museo se configura como un espacio de aprendizaje informal permite experimentar mecánicas y propuestas colaborativas en las que el alumnado pasa a tomar parte activa, como una extensión del aula en un contexto real. Es por ello que la propuesta didáctica desarrollada en el MAM con la actividad Los Amos del Foro considera a los participantes, tanto al alumnado que visita las instalaciones dentro de su actividad de aula como a los niños y jóvenes que motu proprio participan en las actividades propuestas por el Museo, como lo que Hopper-GreenHill denomina como *active audience* (1994b: 67), un público-usuario que adopta una actitud activa y explorativa que pone en juego multitud de habilidades cognitivas y sociales.

En el caso que nos ocupa, el juego se desarrolla como una actividad de consolidación y refuerzo de los contenidos aprendidos por los alumnos en las aulas y durante la visita realizada al MAM⁷. Es por ello que los jugadores necesitan de unos conocimientos previos generales sobre la civilización romana para poder afrontar el juego con cierto éxito. Conscientes de esto, el equipo de guías del MAM, a lo largo de la visita, hacen especial hincapié en aquellos conceptos que pueden aparecer a lo largo del desarrollo del juego y que todavía no tienen porqué formar parte del bagaje cultural del alumnado. Para ello, hacen uso de una estrategia principalmente interrogativa, motivando la participación y apelando en todo momento a los conocimientos que ya poseen (Serrat, 2005: 159). En este sentido, es fundamental establecer una correcta relación entre los saberes que se imparten en los centros educativos y los objetos, materiales y datos históricos que pueden ser trabajados durante la visita al Museo, para conformar un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente y una adecuada conexión escuela-museo⁸. De esa forma, esta activi-



Figura 2. Organización y distribución del juego en el taller didáctico del Museo Arqueológico de Murcia. Fotografía: Laura Arias Ferrer.

dad se configura como una experiencia que facilita la comprensión de los conocimientos básicos sobre el mundo romano y les da la oportunidad de aprender a partir del análisis e interpretación de la cultura material (durante la visita), para luego poder aplicar los conocimientos adquiridos durante la puesta en práctica del taller en el aula didáctica del museo (fig. 2). Ello es posible dado el enfoque eminentemente explicativo y divulgativo desarrollado en la remodelación expositiva de las salas del MAM, que permite integrarlo en la categoría de “museos didácticos” (García Blanco, 1994: 71).

Las preguntas, pruebas y situaciones que pueden surgir a lo largo del desarrollo del juego están directamente relacionadas con el patrimonio arqueológico de época romana de la Región de Murcia, y, por lo tanto, guardan igualmente una estrecha relación con los fondos que pueden ser observados en las salas del MAM dedicadas a este periodo. Entre ellos, se hace alusión a diversos monumentos y restos arquitectónicos de la región, ya sean de procedencia urbana o de las diferentes *villae* dispersas por la geografía regional. Igualmente, se refieren a diversos objetos materiales que nos dan información de primera mano sobre las actividades económicas a las que se dedicaba parte de la población aquí asentada, como es la minería (a partir de los objetos mineros procedentes de Mazarrón y Cartagena) o la elaboración de salsas de pescado, el conocido *garum*. Además de estos aspectos, se hace especial referencia a elementos de la vida cotidiana: la decoración arquitectónica de *insulae*, *villae* y *domus* (cuyos ejemplos más destacados son los mosaicos y pinturas de la villa de la Huerta del Paturro, en Portmán, o Los Torrejones, en Yecla), la vajilla que utilizaban para comer y cocinar, la ves-

7 Los juegos (como concurso de preguntas y respuestas) se nos presentan como herramientas muy idóneas, así como actividad de refuerzo y repaso de contenidos previamente trabajados por los alumnos, al igual que posee grandes posibilidades como actividad de evaluación, ya que puede aportar datos muy diversos sobre la situación de aprendizaje de cada alumno, ya no sólo en relación a los contenidos trabajados en el aula, sino a actitudes hacia sus compañeros y hacia la materia en sí misma (Alonso et al., 2010: 113).

8 Durante la inicial visita guiada se aplica una estrategia interrogativa, con el fin de promover una participación activa a la hora de conocer los principales contenidos relacionados con las salas del museo. La idea base es que la comunicación en el museo sea entendida como un proceso compartido y multidireccional, en el cual “communication is understood as a process of sharing, participation and association” (Hopper-GreenHill, 1994b: 69-70), y no de una manera lineal y unifocal. Es un proceso cultural interactivo cuyo marco de realización singular y único es el propio museo y las piezas que exhibe, como factor diferencial frente a otros contextos.



Figura 3. Composición, materiales y su distribución sobre el tablero de juego. Fotografía: Sara Pernas García.

timento (observable en las representaciones escultóricas halladas en Mazarrón), los dioses que veneraban (un ejemplo de ello es el Hércules viandante de Los Torrejones, Yecla) y las formas de enterramiento (a partir de las múltiples inscripciones conservadas). Igualmente, se enfatiza la importancia que todos estos elementos poseen como fuentes primarias de la historia, y la necesidad de su adecuada conservación⁹.

Pese a la estrecha relación de los contenidos del juego con los propios del museo, las preguntas y pruebas han sido diseñadas de tal manera que puedan ser desarrolladas igualmente fuera del marco propio del Museo, e incluso más allá del ámbito regional.

9Al integrar el análisis de los elementos materiales y analizar su importancia en la fase de visita de la exposición, para luego repasar y afianzar estos contenidos durante la fase de juego, contribuimos a la valoración del patrimonio cultural y arqueológico, haciendo especial hincapié en la importancia de los pequeños elementos que nos permiten un conocimiento más detallado de las formas de vida de otras culturas. Al fin y al cabo, tal como señala García Blanco “el objeto es respuesta a unas necesidades sociales y resultado o producto de una serie de actuaciones intencionadas que han recaído sobre él y han determinado su identidad, quedando reflejadas a modo de huellas” (García Blanco, 1999: 20).

Únicamente es importante ser conscientes de la necesidad de que los grupos de alumnos participantes posean unos conocimientos previos suficientes sobre la civilización romana para no provocar un sentimiento de frustración y desmotivación ante la dinámica del juego, lo que llevaría a una postura reacia ante la temática e intencionalidad del juego y los contenidos, procedimientos y actitudes que se pretenden, precisamente, fomentar. El desconocimiento llevaría finalmente al aburrimiento y “sobre el aburrimiento es difícil construir algo sólido y positivo” (Serrat, 2005: 178). Una vez trabajados los contenidos necesarios, podemos pasar a la fase de juego¹⁰.

Organización y reglas del juego

La propuesta didáctica aplicada en el desarrollo del juego Los Amos del Foro propone el trabajo y aprendizaje en equipo de una manera dinámica a través de diferentes tipos de pruebas y la adquisición de roles por parte de los miembros de cada equipo, incluyendo diversas metodologías propias de los juegos de tablero así como de los denominados juegos de simulación y de rol. Según la definición sugerida por Marrón Gaite para este tipo de juegos, éstos se caracterizan porque, a lo largo de su desarrollo, simulan diversas situaciones (reales o realizables) en la que las decisiones de los participantes y sus decisiones condicionan el desarrollo y resultado final del problema sugerido (Marrón, 2001: 59).

En este sentido, como hemos señalado anteriormente, el marco o escenario elegido es una ciudad del antiguo Imperio Romano, en este caso Carthago Nova. En este contexto, se toma como marco inicial de la propuesta la emulación de una situación o problemática histórica concreta, la competencia entre los miembros de las principales familias de una ciudad romana por conseguir fama y prestigio, lo que les facilitará el acceso a la más importante magistratura de la ciudad y la posibilidad de avanzar en su cursus honorum. Esta es la meta del juego diseñado:

10 La secuencia ideal para la realización del taller propuesto es la comentada, visita-taller, pero, en ocasiones no es factible poder llevar a cabo esta secuencia, debido al número de grupos que solicitan la realización de la visita-taller. En este caso, se baraja una segunda opción, que puede ser simultaneada con la anterior. Se iniciará el taller con una introducción inicial mediante presentación power point de algunos conceptos claves sobre la cultura romana, como es la arquitectura, arte, cultura..., y que guardan relación directa con los contenidos que aparecerán durante el desarrollo del juego y durante la posterior visita. Desde luego esta no resulta la mejor opción, pero no siempre es factible seguir la secuencia establecida.



Figura 4. Ejemplo de tarjetas de inversión. Fotografía y montaje: Sara Pernas García.

seguir la final elección como decuriones, máximos representantes de la ciudad, de los miembros de una de las familias participantes (fig. 3).

Para ello será necesario, en primer lugar, realizar una primera fase de configuración de los equipos, a los cuales asignaremos el nombre de una de las principales familias o *gentes* de Carthago Nova como los Numisos, Postumios, Hellios o Atellios, e introducir al alumnado en la configuración de la familia romana, así como en el papel del *paterfamilias*. El rol de la cabeza de familia o pater familias pasará a ser desarrollado por el miembro de mayor edad de cada equipo, que actuará como portavoz del grupo¹¹.

Una vez configurados los equipos/familias y situados en sus distintas posiciones junto al tablero, se procederá a realizar una pequeña explicación de los objetivos principales del juego, entre los que se sitúa, por un lado, la resolución de diferentes cuestiones y pruebas por parte de cada equipo, cuya superación permitirá incrementar la riqueza de cada familia; y, por otro, la necesidad de financiar infraestructuras y

actividades diversas para el beneficio común de la ciudad (*evergetismo*). Se hará hincapié en la función realizada por cada familia como evergetas de su ciudad, ya que ha de quedar claro que lo más importante no es atesorar, sino invertir en bienes públicos o privados que puedan aumentar el prestigio de tu familia (fig. 4).

El diseño del juego no es lineal ni intenta que se desarrolle una progresión o llegada a meta, por lo que se deberá establecer previamente el tiempo de duración de la partida¹². El periodo de tiempo seleccionado debe corresponderse con el periodo que la familia tiene para realizar las inversiones, antes de que tenga lugar la elección de los representantes de la ciudad. Una vez superado el tiempo, se hará recuento de las inversiones realizadas y se proclamará la familia vencedora que pasará a formar parte del *ordo decurionum* y, por lo tanto, dirigirá el destino de la ciudad. Este diseño permite que los participantes se centren en la propia mecánica de resolución

¹¹Generalmente, los grupos escolares participantes en los talleres no superan los 30 alumnos, por lo que, al ser divididos en cuatro grupos, cada familia no suelen superar los siete u ocho miembros.

¹² El tiempo de desarrollo de la actividad se amolda al demandado por el grupo de visitantes y la extensión de la visita solicitada que realizan paralelamente. Usualmente, el tiempo destinado al juego oscila entre 20 y 45 minutos.



Figura 5. Ejemplo de tarjetas de preguntas y pruebas. Fotografía y montaje: Sara Pernas García.

de preguntas y pruebas en equipo y en la necesidad de ponerse de acuerdo en decidir cómo invertir su patrimonio en pro de la ciudad. Además enfatiza la necesidad de no atesorar las ganancias sino que obliga a la inversión continua, ya que la familia vencedora será aquella que mayor número de inversiones haya realizado en el tiempo establecido. Además la propia mecánica interna del juego como simulación desarrolla otras lecturas sociales en las que se verán implicadas las familias en su carrera por conseguir ser los máximos representantes de la ciudad: sus requisitos socioeconómicos para poder pugnar en el cursus honorum, la pérdida de su condición o estatus social ante la bancarrota, etc¹³.

Pero para poder invertir en la *urbs* es necesario conseguir sestercios, y estos se adquieren mediante la contestación correcta de las preguntas y pruebas que se suceden, y que se organizan en cuatro categorías: Preguntas, Palabra Prohibida, Adivina el Personaje y Adivina... (fig. 5).

- Preguntas: los participantes deberán averiguar la respuesta sobre algún aspecto cultural asociado al mundo romano, pudiendo tratarse del nombre de un personaje, de objetos de uso cotidiano

¹³ Para reforzar la lectura social de los roles de las familias, cuando una familia agota su presupuesto será descendida de categoría social, dejando de formar parte del orden ecuestre. Esto le obligará a realizar diferentes estrategias para recuperar su posición inicial y continuar en su pugna por convertirse en decuriones.

o incluso resolver la lectura de fechas o problemas cotidianos en numeración romana.

- Palabra Prohibida: consiste en adivinar una palabra señalada en la tarjeta a partir de la definición creada por un miembro de la familia, que no podrá utilizar ninguna de las palabras prohibidas, ni sus derivados.
- Adivina el Personaje: mediante el uso exclusivo de gestos y sonidos, los participantes deberán adivinar de qué personaje se trata. El tipo de personaje planteado reproduce en su mayoría ejemplos de grupos sociales, oficios, cargos políticos, etc.
- Adivina... donde los participantes deberán reconocer diversos elementos de la cultura romana mediante el dibujo, sin hacer uso de letras ni números.

Las preguntas y pruebas propuestas intentan valorar aptitudes intelectuales y sociales diversas. No sólo se valoran sus conocimientos (a través, principalmente de las preguntas), sino que también han de desarrollar cierta capacidad de gesticulación e interpretación (mediante las pruebas de mímica), capacidad plástica (con el dibujo) y de expresión, razonamiento y organización del conocimiento (mediante la actividad de definición de palabras), entre otros aspectos. Creemos que la tipología y variedad de preguntas elaboradas permitirá la activación y puesta en práctica de los conocimientos que ya poseen, relacionando además “lo que observan, lo que saben y la información elaborada” (García Blanco, 1994: 74) al tener que conjugar los contenidos tratados en el aula con aquellos observados durante la visita, a los que tendrán que incorporar su experiencia y recursos propios. Además, la alternancia en la participación de los miembros de cada familia asegura que todos alumnos sean partícipes de la actividad (Murphy, 2011: 140). Por último, para asegurar el correcto ritmo del juego y la atención e interés de todos los participantes, existirá la oportunidad de rebote ante una pregunta fallada para el equipo siguiente.

No obstante, el juego incluye otros elementos que permiten dar un contexto de simulación realista a la propuesta, que no se circumscribe únicamente al mero planteamiento de las pruebas citadas. En este sentido, se incluyen cartas de penalización o de gratificación a lo largo del juego que, de manera aleatoria, provocarán que “la diosa Fortuna se muestre favorable o no” con los participantes. Estas cartas incorporan situaciones, problemáticas y desarrollan ejemplos sobre prácticas sociales y culturales propias de

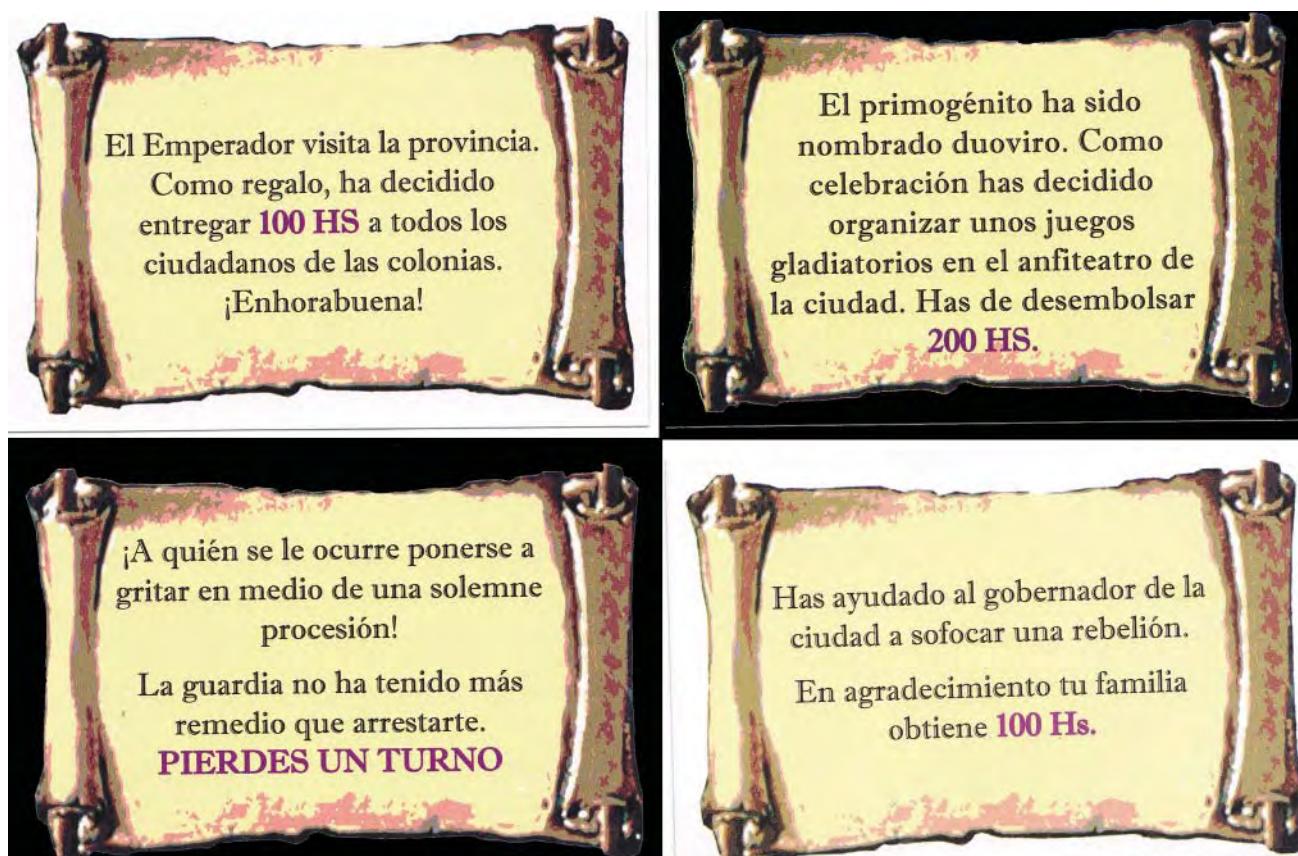


Figura 6. Ejemplo de cartas de penalización y gratificación. Fotografía y montaje: Sara Pernas García.

la cultura romana, que de manera indirecta permite ir contextualizando la acción principal del juego (fig. 6). Junto a estas, en el propio tablero del juego existen, además, una serie de casillas que modifican el ritmo lineal del juego, y plantean dificultades o facilidades a los jugadores.

El final del juego viene marcado por el agotamiento del tiempo inicialmente acordado. Será este el momento en el que se realice el recuento final de las inversiones realizadas y serán nombrados decuriones los miembros de aquella familia que más sestercios haya invertido en bienes y actividades para el municipio¹⁴.

14 En ocasiones es necesario adaptar el juego a las necesidades propias de cada visita (especialmente las referidas a los tiempos de dedicación). En estos casos, se trabaja el evergetismo pero no de una manera directa, ya que si el tiempo de dedicación al taller es demasiado breve y los grupos demasiado numerosos, se ha de obviar la parte de la inversión en mejoras de la ciudad, debido a la mayor complejidad de este apartado y de su dinámica. La inversión conlleva decisión, y en grupos de siete componentes resulta más difícil, pudiendo perder la motivación inicial. El evergetismo se trabaja entonces a través de las explicaciones previas que ellas mismas realizan en el taller o durante la visita, resolviéndose el juego a favor de la familia que más sestercios ha acumulado.

El juego como herramienta didáctica

Ya sea en el ámbito del Museo, o en un contexto de aula, el recurso propuesto nos permite afrontar diversos objetivos didácticos, referentes tanto a la adquisición de conceptos como a la contribución en la adquisición de ciertos procedimientos y actitudes. Centrándonos especialmente en este segundo aspecto, y en la línea señalada por Serrat al definir los objetivos que los talleres didácticos deben potenciar (2005: 153), el desarrollo del taller a través de la dinámica del juego nos permitirá implicar al usuario y potenciar su participación, afianzar los aprendizajes mediante la acción y transferir los aprendizajes adquiridos por el alumno a otras situaciones fuera de un contexto puramente académico. Igualmente, la estrategia de simulación y el necesario trabajo colaborativo facilita otros aspectos, ya señalados por Merino y Contín (2001: 86) para este tipo de metodología, como superar el egocentrismo y confrontar puntos de vista con los otros, descubrir la relatividad de las propias opiniones y decisiones, construir y negociar respuestas en común, desarrollar la capacidad de crí-

tica constructiva y saber sostener sus opiniones personales si se está convencido de su validez, aunque aceptando la diversidad de opiniones y buscando el consenso con el grupo. A estos aspectos, podríamos añadir su contribución a acercar el patrimonio cultural y artístico al alumnado de una manera motivadora, a reflexionar y discutir sobre contenidos de tipo histórico, a expresar de manera clara y concisa sus conocimientos, a valorar la importancia de las fuentes primarias para el conocimiento de las sociedades antiguas, y a reconocer la labor de las instituciones museísticas y fomentar su carácter lúdico y didáctico (que complementa su valor científico y académico), entre otros.

Además, las combinación de la actividad lúdica con la visita a la colección permanente del Museo nos permite favorecer la transmisión e intercambio de ideas así como facilitar el cambio respecto a las ideas y esquemas cognitivos previos. La acción directa y la participación activa del alumnado durante la visita promueve un mayor interés y curiosidad por los contenidos que van a ser trabajados. En este sentido, recogemos las consideraciones de Santacana, quien afirma que “cuando un tema ha sido objeto de una fuerte acción didáctica sobre el público, éste se sensibiliza más y hay una demanda creciente sobre aquel tema” (Santacana, 2005: 97).

Junto a esto, serán trabajados contenidos de carácter conceptual relacionados con la civilización romana, en especial aquellos en relación directa con la ciudad, la organización social y ciudadana, el evergetismo, la vida cotidiana y las costumbres y formas de vida de época romana.

Podríamos además señalar la importante contribución a la adquisición de determinadas competencias¹⁵, entre las que destacamos la competencia social y ciudadana, al incentivar el trabajo en grupo, la aceptación de la diversidad de opiniones y la necesaria búsqueda de consenso, además de conocer la propia evolución y organización de las sociedades; la competencia cultural y artística, ya que permite el conocimiento de primera mano de los monumentos romanos construidos en la ciudad; la competencia lingüística, por la importancia de la capacidad de expresar correctamente sus opiniones y valoraciones; la competencia de autonomía e iniciativa personal, potenciada por la propia dinámica del juego, donde el alumno ha de ser capaz de valorar sus conocimientos, tomar decisiones y tener una actitud autocrítica; y la competencia de aprender a aprender, debido

al incentivo que este tipo de iniciativas supone para motivar los aprendizajes.

En relación a la metodología utilizada, señalamos la importancia de las estrategias de interrogación, ya que se plantean preguntas orientadas a desarrollar determinadas capacidades y habilidades (conocimiento, comprensión, aplicación de conocimientos, análisis, etc), junto a la estrategia de simulación, al invitar a los usuarios a participar en un contexto distinto al suyo y evocar otra realidad (a modo de juego de rol) y a una estrategia lúdica (Serrat, 2005: 177-178).

Ya hemos destacado su carácter de actividad de repaso y consolidación de los contenidos aprendidos en el aula y a lo largo de la visita realizada, que nos permitirá afrontar, además, la evaluación de la propia visita (centrándonos en los conocimientos adquiridos y en la motivación del alumnado).

Evaluación de la puesta en práctica

Para la evaluación de la puesta en práctica del juego se han diseñado dos encuestas, una más sencilla dirigida al alumnado, y otra más compleja destinada al profesorado o las familias. En la primera de ellas se responden a unos *items* muy claros y conocidos:

- “¿Qué he aprendido hoy mientras jugaba?” La respuesta es abierta.
- “¿Crees que conoces mejor la cultura romana?” Con tres opciones de respuesta: No he aprendido nada / He aprendido poco / He aprendido mucho.
- “¿Te ha resultado divertido?” Con tres opciones de respuesta: Me he aburrido / No ha estado mal / Me he divertido mucho.

Las encuestas realizadas denotan unos resultados ciertamente positivos. Respecto a qué se ha aprendido un 66% reconocen haber aprendido mucho frente a un 34% que afirman haber aprendido poco. En cuanto a lo divertido o no del juego, un 56% se ha divertido mucho, un 37% asegura que no ha estado mal y sólo un 7% reconoce abiertamente que se ha aburrido.

En relación a la encuesta de valoración de profesores y familias cabe decir brevemente que se trata de un cuestionario con respuestas numéricas de 1 a 5, donde 1 es Nada y 5 es Mucho. En él se demandan consideraciones sobre la actividad y sobre los contenidos trabajados. A modo de ejemplo cabe citar: “Motiva al alumno a acercarse a la Historia de una manera diferente”, “Incita al alumno a valorar el patrimonio arqueológico y cultural”, “Desarrolla activida-

¹⁵Competencias establecidas en el Real Decreto 1631/2010 en su Anexo I.

des positivas entre el alumnado”, etc. Los resultados recogidos hasta el momento son muy positivos. Cabe destacar que las propias guías del MAM, encargadas de su puesta en práctica, han valorado muy positivamente la actividad y consideran que la motivación del alumnado durante su realización es alta.

Conclusión

Si bien los contenidos y conceptos seleccionados como fundamento del juego diseñado podrían resultar a priori de cierta dificultad para el alumnado, hemos podido comprobar cómo los alumnos comprenden el sistema de funcionamiento de los centros urbanos y élites ciudadanas a grandes rasgos. Compartimos la opinión de que “cualquier tema, por obvio que parezca, puede ser transmitido al público, siempre que se haga con una metodología adecuada” (Santacana, 2005: 98).

Comprobamos igualmente que los museos, acompañados de las herramientas necesarias, poseen una potencialidad didáctica tremenda y se convierten en complementos perfectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Secundaria.

Para finalizar, añadir que consideramos que la valoración de la experiencia por parte de los alumnos, docentes y profesionales del Museo ha resultado muy satisfactoria y, por ello, no queríamos que quedara circunscrita al ámbito regional y se presenta a través de estas líneas. Además, el carácter general de su contenido permite que, con modificaciones, pueda ser aplicado en otros ámbitos geográficos, pudiendo compartir dicha experiencia con diversos centros educativos y museos con similares intereses.

Referencias bibliográficas

ALONSO ARENAL, S. (coord.) *et al.* (2010): *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Ed. Pirámide, Madrid.

GARCÍA BLANCO, A. (1988): *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Ed. de la Torre, Madrid.

— (1999): *La exposición, un medio de comunicación*, Ed. Akal, Madrid.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2001): “Los juegos de simulación y la didáctica de la historia”, *Íber*, 30: 23-36.

— (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Ed. Graó, Barcelona.

HOOPER-GREENHILL, E. (ed.) (1994a): *The educational role of the museum*. Ed. Routledge, London-New York.

— (1994b): “Museum learners as active postmodernists: contextualizing constructivism”, en Hopper-Greenhill, E. (ed.): *The educational role of the museum*. Ed. Routledge, Londres: 67-72.

HUIZINGA, J. (1987): *Homo Ludens*. Ed. Alianza/Emecé, Madrid.

KOLB, F. (1992): *La ciudad en la antigüedad*. Ed. Gedos, Madrid.

LE ROUX, P. (2006): Romanos de España. Ciudades y política en las provincias [siglo II A.C.-siglo III d.C.], Ed. Bellaterra Arqueología, Barcelona.

MARRÓN, M. J. (2001): “El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía”, *Íber*, 30: 55-68.

MERINO, S. U., y CONTÍN, S. A. (2001): “Jugar y simular para comprender nuestra diversidad: un desafío para las aulas de secundaria”, *Íber*, 30: 83-92.

MURPHY, J. (2011): *Más de 100 ideas para enseñar historia*, Ed. Graó, Barcelona.

SANTACANA MESTRE, J. (2005): “Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico”, en Santacana, J., y Serrat, N. (coords.): *Museografía didáctica*. Ed. Ariel, Barcelona: 63-101.

SERRAT ANTOLÍ, N. (2005): “Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación”, en Santacana, J., y Serrat, N. (coords.): *Museografía didáctica*, Ed. Ariel, Barcelona: 63-101.

Los Museos Arqueológicos como recursos educativos en la Educación Primaria e Infantil

Teresa María Fernández Cabada

Museo Arqueológico de Murcia

teresafcabada@yahoo.es; contacto@museoarqueologicodemurcia.com

María José Pérez Turpín

Museo Arqueológico de Murcia

maputzo_5@hotmail.com; contacto@museoarqueologicodemurcia.com

192

Resumen

Desde el DEAC del Museo Arqueológico de Murcia, queremos compartir nuestra experiencia diaria con los grupos escolares que nos visitan como complemento a su formación en el aula. Nuestra intención es que estas actividades resulten amenas, sugestivas e instructivas. Consiguiendo así cumplir tres misiones básicas del museo: educar, investigar y difundir.

Palabras clave

Departamento de Educación, comunicación, museo, dinamización, centro educativo.

Abstract

From the Cultural Action and Education Department (CAED), we would like to share our daily experience with the schools groups who visit us as a complement to their academic education in a classroom setting. Our aim is to develop activities which are not only educational and stimulating but also enjoyable so as to be able to fulfil three basic objectives of a museum: educate, investigate and spread knowledge.

Keywords

Department of Education, Communication, Museum, Dynamics and Educational Center

El papel educador del museo

Este rol del museo no empezó a ser tenido en cuenta hasta bien entrado el siglo XX. Durante siglos, los museos se concibieron como instituciones dedicadas a conservar y exponer objetos que por una u otra razón se consideraban valiosos, y por ello debían ser preservados. Tuvo que pasar mucho tiempo para que comenzara a imponerse la idea de que el museo no debía limitarse a esto, sino que debía abrirse y convertirse en un escenario para la educación y el aprendizaje. Poco a poco va tomando cuerpo la función social del museo, que le llevará a acercarse a públicos cada vez más amplios y dispares.

Por todo esto, la faceta educativa de los museos se convirtió en uno de los campos de estudio más importantes para el ICOM desde su constitución. En el año 1948 se creó el CECA (Comité para la Educación y la Acción Cultural), que tuvo su primera reunión en Mayo de 1968 en Moscú.

Podemos decir que fue en la década de los 80 del siglo XX cuando se afianzó el museo como institución educativa. Aunque es cierto que en la práctica, hay museos en los que por uno u otro motivo, la función educativa permanece en un segundo plano.

A la hora de diseñar sus estrategias educativas, los museos deben apoyarse en diversas disciplinas: psicología, pedagogía, didáctica, antropología o sociología (Santacana y Serrat, 2007:107).

El pedagogo de referencia a la hora de estudiar la Didáctica, Comenius, la define en su obra *Didáctica Magna*, como “el arte de enseñar”. Pero no solo de qué debe enseñarse, sino de cómo hacerlo y a través de qué medios.

Si adaptamos todo esto a nuestro medio, el museo, llegamos a la conclusión de que nuestra función educativa se traduciría en “mostrar” nuestras colecciones a todo tipo de público, de una manera eficaz y divertida. Debemos conseguir que los visitantes del museo absorban la información de una manera ágil y amena. Para conseguir esto debemos apoyarnos en varios pilares básicos:

- Tener siempre en cuenta para qué tipo de público va dirigida cada estrategia.
- Mantener un contacto permanente con los profesionales de la educación, ya que ellos son los que están más en contacto con la realidad de nuestros visitantes escolares.
- Estudiar exhaustivamente nuestras principales herramientas de trabajo, es decir nuestras exposiciones temporales o permanentes.
- Cuidar al máximo el entorno en el que se desarrolla nuestra actividad, de manera que sea siempre cómodo y atrayente para el visitante.

El caso de los museos arqueológicos

“Un museo de historia deberá tratar de facilitar la comprensión de los problemas culturales, tomando en consideración las realidades socio-económicas de la época y de esclarecer las alternativas, de tal modo que se logren encontrar estrategias didácticas realistas y pertinentes para la acción cultural y se proporcionen los medios para su implantación dentro del marco de una Programación coherente” (Montenegro, 2005: 45).

Esto podemos aplicarlo a nuestro caso, un Museo de Arqueología. Podemos ser un instrumento muy útil para acercar al público al conocimiento de la sociedad. Podemos ser el puente que le comunique con las herencias comunes que nos relacionan con sociedades diferentes.

La visita a nuestros museos puede conseguir objetivos muy interesantes:

- mostrar al visitante las culturas o sociedades a las que pertenecieron los objetos que expomos,
- sensibilizarlos sobre los materiales y sobre los grupos humanos que los realizaron, o

- familiarizarlos con la terminología propia de cada época o materia.

Para alcanzar estos fines, es muy importante el papel que juega la exposición. Debe responder a un plan lógico. Debe ser lo suficientemente clara como para que cualquier visitante pueda abarcárla sin necesidad de recurrir a la ayuda de un guía.

Intercomunicación museo-escuela

La difusión cultural y las actividades relacionadas con la educación que ofrece el museo, están destinadas a diferentes colectivos de usuarios, aunque es cierto que muy a menudo el porcentaje mayor de estos lo constituyen los grupos de escolares. Este sería nuestro caso. El museo es un instrumento para la educación no formal, pues podemos decir que en cierta medida, al museo se va a hacer aquello que es más difícil de hacer en el aula. Pero para que estas visitas sean fructíferas, deben prepararse previamente en la clase. Pueden ayudar a alcanzar los objetivos que se plantean para los alumnos de Primaria en el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural¹:

- Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos
- Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.

Y también a que los alumnos asimilen algunos de los contenidos previstos en este currículo, como por ejemplo estos de tercer ciclo de Primaria:

- Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas, prehistórica, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo en el siglo XX, a través del estudio de los medios de vida.
- Acontecimientos y personajes relevantes de la Historia de España.
- Factores explicativos de las acciones humanas, de los acontecimientos históricos y de los cambios sociales.

¹ RD 1513/2006 de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación Primaria.

En la oferta educativa de un museo pueden incluirse numerosas actividades, como por ejemplo:

- Visitas guiadas a la exposición permanente
- Visitas guiadas a la exposición temporal
- Visitas guiadas temáticas
- Talleres temáticos
- Mesas redondas
- Ciclos de conferencias
- Seminarios

El papel de los DEAC y de sus integrantes

Según la RAE *acción* “es el ejercicio de la posibilidad de hacer”. Eso mismo es lo que desde el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo Arqueológico de Murcia se quiere mostrar, el ejercicio de la posibilidad de hacer, de transmitir cultura al receptor-visitante-escolar que viene a visitarnos. Refiriéndonos a Donald A. Schön, quien escribió el libro *El profesional reflexivo*, donde la reflexión conduce a la experimentación *in situ*, y sobre la marcha; por tanto no nos sirve en este sentido un guión preparado, ya que hay que lidiar los obstáculos que se nos presentan en cada visita, cada grupo y cada niño.

Las funciones del departamento son variadas, pero nos gustaría detenernos en una muy importante para nosotras, es la capacidad para intentar crear medios, formas, actividades alternativas y variadas, para el amplio público infantil y juvenil que posee este museo.

Tenemos una amplia oferta educativa y lúdica, desde talleres escolares, de fines de semana, cubiertos durante todo el año; el especial de Semana Santa; los talleres de Navidad y los que hemos terminado este julio y agosto de 2012: los talleres de verano, siendo uno de los pocos museos que ampliaba su oferta didáctica durante los meses de julio y agosto.

Los responsables del Deac nos planteábamos varias posibilidades a la hora de crear los talleres, ya que teníamos dos alternativas expositivas, centrarnos en la exposición permanente del museo o en la exposición temporal de ese momento; por tanto siempre vamos alternando las dos posibilidades con la finalidad de una mayor amplitud y variedad temática.

A partir del planteamiento anterior, procedemos a idear el programa educativo del museo, utilizando las salas de exposición como herramientas educativas, intentando acercar a los niños al museo, mostrando el continente como una gran variedad de contenidos adaptados a los más pequeños, jugar con ellos, trabajar con ellos, intentar transmitirles esa curiosidad

por el pasado, por el qué pasó, dónde sucedió, quienes eran, por qué; esa serie de preguntas nos dan la posibilidad de interaccionar con ellos, haciéndoles reflexionar y ayudando a poder desarrollar su capacidad para interpretar sucesos que ocurren o pueden ocurrir hoy en día a partir de esos razonamientos, pero insistimos, todo ello llevado a cabo de una forma muy sutil y lúdica, sabiendo que las personas a quienes nos dirigimos todavía son unos niños, aunque eso sí, con gran capacidad de absorción de ideas, conceptos e imágenes, y tenemos que aprovecharnos de esas premisas para lograr que ese público sea quien insista en acercarse a los museos, y lo haga en muchísimas ocasiones, repitiendo la entrada al mismo junto a algún familiar, un padre, un abuelo, etc. Cuando eso ocurre sabemos que estamos logrando nuestro gran objetivo, que es inculcar a ese niño el cariño, el respeto y la curiosidad por nuestro pasado.

Las integrantes del Deac, Teresa M.^a Fernández y M.^a José Pérez, nos planteamos un gran reto, debido a nuestra educación disciplinar, muy alejada de la Educación, pero sí muy cercana al Arte y la Arqueología; por ello ha sido para nosotras un gran reto trabajar en el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo Arqueológico y ser a la vez las guías de dicho museo.

Oferta educativa del museo Arqueológico de Murcia

El Museo Arqueológico de Murcia ha preparado una programación educativa destinada a grupos escolares. Desde la Dirección General de Bienes Culturales de la Región de Murcia pretendemos que por medio de este programa, se incorpore la visita a los Museos a la programación de la actividad docente y que el profesorado tenga total libertad para integrarlo en las materias y en el momento de su planificación que lo deseé.

Como finalidades de este proyecto nos planteamos con respecto a los alumnos:

- que conozcan y valoren el patrimonio museístico de la Región,
- ofrecer una alternativa cultural para la educación formal y
- orientarlos y motivarlos para que sean capaces de:
 - aprender a observar, dialogar y mirar atentamente las piezas arqueológicas
 - leer e interpretar imágenes
 - desarrollar el pensamiento crítico
 - descubrir el lenguaje de las emociones que se esconde tras una obra de arte.

EDUCACIÓN INFANTIL

Propuesta actual: Un paseo por la vida en la Prehistoria.

Reserva 10-11: La vida cotidiana en la Prehistoria.

Talleres asociados: Memory, recortable, manualidades y hoja de actividades.

EDUCACIÓN PRIMARIA

Primer ciclo:

Propuesta actual: Fogones, alimentos y manjares: la alimentación y la cocina a través del tiempo.

Reserva 10-11: Historia del vestido.

Talleres asociados: Juego de mesa, cuadernillo y puzzles de alimentos.

Segundo ciclo:

Propuesta actual: Piedra, barro y mortero. Evolución de la vivienda desde la Prehistoria hasta la Antigüedad tardía.

Reserva 10-11: La vida en la Prehistoria. Paleolítico y Neolítico.

Talleres asociados: Maquetas recortables, cuadernillo de actividades.

Tercer ciclo:

Propuesta actual: Pieza a pieza: de la excavación arqueológica al museo.

Reserva 10-11: La vida en la Prehistoria. Calcolítico y Edad del Bronce.

Talleres asociados: Juego de mesa, crucigrama, sopa de letras, recreación de una estratigrafía en una botella, cuadrícula en una caja, móvil, collage .

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Primer ciclo:

Propuesta actual: Los íberos y el Mediterráneo. Las raíces culturales mediterráneas del mundo Ibérico.

Reserva 10-11: Hacer y usar. La evolución de la tecnología desde la Prehistoria a la Antigüedad.

Talleres asociados: Juego de mesa, sopa de letras y crucigrama.

Segundo ciclo:

Propuesta actual: Del poblado Ibérico a la urbe romana.

Reserva 10-11: La vivienda en época romana.

Talleres asociados: Los amos del foro, juego interactivo íbero.

BACHILLERATO

Propuesta actual: La imagen en el mundo clásico. Iconografía y mitología.

Reserva 10-11: Religiosidad y mitología.

Talleres asociados: Hoja didáctica .

Talleres de fines de semana y períodos vacacionales.

Además de la programación para grupos escolares, el Museo ha diseñado un paquete de actividades destinados al público infantil de entre 4 y 12 años, que se desarrollan durante todo el año los fines de semana y en los períodos vacacionales (fig. 1).

Suelen realizarse estos talleres en horario de mañana, los domingos. Y los que se realizan en vacaciones, en días laborables, también en horario matinal.

La finalidad de estas actividades, es acercar el museo a los niños de la ciudad y alrededores, para que comiencen a familiarizarse con este tipo de lugares. La idea, es que además de ofrecer una actividad lúdica y amena, cumplan su función educativa y didáctica. En muchos casos, los niños que vienen es la primera vez que acuden a un museo, y es muy importante que la experiencia sea buena y motivadora.

El taller suele durar una hora y media, y suele ser temático. Es decir, se dedican a profundizar en un periodo concreto estudiado en el museo, o también en un tema específico. El hilo conductor del taller sería o

bien una parte de la exposición permanente, o, cuando la temática lo permite, la exposición temporal.

En algún caso, los talleres se programan en dos sesiones de 90 minutos cada una en días consecutivos, dedicándose la primera a la visita y la segunda al taller en el aula [Tablas 2 y 3].

La actividad tiene una estructura determinada:

- Primera parte: de 45 minutos de duración. Consiste en una visita guiada a la parte de la exposición que tratamos de desarrollar.
- Segunda parte: también de 45 minutos, se desarrolla en el Aula Didáctica. Solemos iniciarla con la proyección de una serie de imágenes, en las que resumimos los contenidos trabajados en la visita y después vendría la actividad en sí. Puede ser de tres tipos:
 - Juego de mesa. Se forman equipos de 4 miembros, que deben resolver tres tipos de pruebas, relacionadas con la visita: palabra prohibida, verdadero o falso y dibujo. (fig. 2).
 - Realización de alguna manualidad basada en el tema de la visita: mosaico, (figs. 3 y 4), pintura, collage, collares con conchas perforadas, estratigrafía, etc.



Figuras 1 a 4. (De arriba hacia abajo y de izquierda a derecha). Taller dominical sobre restauración; juego de preguntas; taller de mosaicos y cuadernillo didáctico de taller de mosaicos. Fotografías: María José Pérez.

TALLER	DESTINATARIOS
Torre de Babel	Niños de 5 a 12 años
La Falcata Mágica I	Niños de 5 a 12 años
La Falcata Mágica II	
Los escudos del MAM	
Taller de restauración	
¿Qué es la Arqueología?	
La Falcata Mágica I	Niños de 5 a 12 años ¹
La Falcata Mágica II	
Los escudos del MAM	
Taller de restauración	
¿Qué es la Arqueología?	Niños de 5 a 12 años
Buscando tesoros	Niños de 5 a 12 años
Reconstruyendo el pasado	Niños de 5 a 12 años
Restaurando objetos	Niños de 5 a 12 años
Imágenes del pasado	Niños de 5 a 12 años
Alí el ceramista	Niños de 5 a 12 años
¿Cómo vivían nuestros antepasados?	Niños de 5 a 12 años
¿Diseñamos un museo?	Niños de 5 a 12 años
Lo que los huesos nos cuentan	Niños de 5 a 12 años
Los artistas joyeros de la Prehistoria	Niños de 5 a 12 años
Conviértete en un guerrero (I)	Niños de 5 a 12 años
Conviértete en un guerrero (II)	Niños de 5 a 12 años
El juego de la Arqueología	Niños de 5 a 12 años
Conozcamos la Prehistoria	Niños de 5 a 12 años
Taller Amos del Foro	Niños de 8 a 12 años
Gymkhana Heráldica	Niños de 5 a 12 años
¿Quiénes eran los Iberos?	Niños de 5 a 12 años
La vida en la Hispania Romana	Niños de 5 a 12 años
Los adornos personales	Niños de 5 a 12 años
Las casas del MAM	Niños de 5 a 12 años
Visitamos nuestra exposición temporal	Niños de 5 a 12 años ²

TABLA 2. Talleres dominicales 2012.

TALLER	PERIODO	DESTINATARIOS
Haz tu mosaico en el MAM	Julio y Agosto 2011	Niños de 5 a 12 años
Manualidades navideñas		
Estrella de Oriente	Navidad 2011/2012	Niños de 4 a 12 años
Las Constelaciones		
Sistema Solar		
La Prehistoria en la exposición temporal		
La Edad de Bronce en la exposición temporal		
Iberos y Romanos en la exposición temporal	Jueves y viernes de Julio y Agosto	Niños de 5 a 12 años
Edad Media en la exposición temporal		

TABLA 3. Programación Talleres vacacionales 2011/ 2012.

- Trabajamos con ellos los contenidos aprendidos a través de las actividades planteadas en un cuadernillo didáctico

Durante éstos dos últimos años, 2011/2012, la difícil situación económica por la que pasamos, nos ha obligado a agudizar la imaginación, para suplir con ella la baja dotación económica que se ha podido destinar a las actividades didácticas:

- Reutilización o reciclaje de materiales, con los que seguramente en otros momentos no se habría contado, como botellas de vidrio, folletos y cartones en desuso, conchas, ramas de árboles, etc.(figs 5 y 6).
- Y por otro lado, decidirnos por plantear y diseñar una serie de actividades dedicadas a distintos temas que no implican apenas gasto, y que por otro lado han resultado muy atrayentes para los niños: juegos de mesa temáticos.

El Museo Arqueológico de Murcia cuenta también con una oferta específica para usuarios con deficiencias visuales. Gracias a un proyecto de colaboración con la ONCE, y la financiación del Ministerio de Cultura, los guías del Museo recibieron un curso de Formación por personal especializado de dicha Organización, en el que se nos dieron las pautas básicas a seguir en el trabajo con este colectivo. Al mismo tiempo, se adaptó el museo para facilitar la visita a las personas con esta discapacidad. Se instalaron cartelas en Braille en cada sala, planos de situación en las dos plantas de exposición, y se redactaron guías en Braille, que están a disposición de cualquier usuario que las requiera.

En las visitas guiadas que se ofertan para este colectivo, se llevan piezas que el usuario puede manipular.



Figura 5. Móvil con piezas arqueológicas. Fotografía. María José Pérez.

Programación de actividades para centros educativos

Desde el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo Arqueológico de Murcia, hemos planteado una serie de actividades, centrándonos en esta comunicación, sólo en los ciclos de Educación Infantil y Tercer Ciclo de Primaria.

Siempre ofertamos en nuestra programación didáctica, dos talleres, a elegir por los profesores, ya que suelen venir todos los años, con el fin de no repetir el taller durante el mismo ciclo educativo.

La finalidad de estas visitas didácticas es potenciar y estrechar relaciones entre el público (colegio) y el museo, convirtiendo a éste último en un centro dinámico en continua ebullición.

Tercer Ciclo de Primaria

La visita y el taller “Conviértete en un arqueólogo”, siguiendo el currículo vigente², tiene como finalidad que los alumnos aprendan y comprendan la importancia y los procedimientos del trabajo del arqueólogo, tanto en los trabajos de campo (prospección, excavación), como en la posterior documentación y estudio del material arqueológico recuperado.

El objetivo general de esta actividad, era dar a conocer, respetar y apreciar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico de España, con especial atención a las características de la Región de Murcia. Como objetivos específicos, se pretendía, acercar al escolar, de una forma lúdica a la realidad arqueológica de campo, la importancia del Patrimonio histórico y concienciarlos en la necesidad de contribuir todos a

²Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.



Figura 6. Falcata hecha con papel y cola. Fotografía: María José Pérez.

su conservación; reconocer los valores e importancia de la Arqueología para el conocimiento de nuestra historia e integrar dentro del desarrollo del taller la motivación, dando protagonismo al participante de las actividades que se realizan.

Durante el desarrollo de la actividad, después de la visita al museo, cuyo recorrido estaba centrado en la labor del arqueólogo como reconstruidor de la vida en otras épocas, conociendo las técnicas de excavación y su desarrollo en distintos medios, como mar y tierra; ya en el aula se visualizaría un PowerPoint, relacionando con la temática arqueológica y finalizado el mismo, se procedía a formar 4 equipos. Cada equipo realizaba una actividad diferente, el primer equipo elaboraba un perfil estratigráfico (fig. 7), se trataba de llenar una botella o tarro con distintas capas de sal teñida de tí-

zas de colores, para diferenciar los distintos estratos y las diferentes épocas. El segundo equipo realizaba un móvil con dibujos de piezas del museo y por último, el tercer y cuarto equipo, actuaría como un artista musivarius, realizando un collage-mosaico con el dibujo de la silueta de un león (escultura funeraria del león de Coy) y el dibujo de una vasija ibérica (figs. 8 y 9). Teniendo en cuenta que el primer equipo terminaría el primero, una vez acabada su actividad, para completar los tiempos con el resto de los equipos, jugarían al “Arqueomam” (fig. 10), juego ideado por el museo, que consiste en la recreación de un campo de trabajo, en una cajita de plástico, dividiendo el terreno en testigos, aunque en este caso era con hilos de lana, la cajita estaba rellena de arena y en su interior escondíamos “tesorillos”, unas piedras, conchas, alguna moneda y



Figura 7. Estratigrafías, una de cartón y otra con sal teñida. Fotografía: María José Pérez.



Fotografía 9. Collage del León de Coy, Lorca. Fotografía. María José Pérez.



Figura 8. Collage de una vasija ibérica. Fotografía: María José Pérez.



Figura 10. Juego ARQUEOMAM. Fotografía: María José Pérez.

pequeñas reproducciones en arcilla. El juego consistía en responder correctamente una serie de preguntas para poder buscar los tesoros escondidos, ayudados de un pequeño pincel.

Una vez acabada la actividad, los alumnos se llevaban todas las actividades para compartir las en clase y se le regalaba a cada clase un juego arqueomam, además de un cuadernillo didáctico.

Los materiales, son muy baratos y sencillos: cartón, papelitos de colores, una botella o recipiente transparente, sal, tizas de colores, pegatinas adhesivas, ramas, cuerda, pegamento y lápices de colores.

Al finalizar todo, procedíamos a completar la visita-taller, con una encuesta para los alumnos y profesores, donde se puede observar en los siguientes gráficos los resultados:

ENCUESTA VISITA ALUMNOS	
NO HE APRENDIDO NADA	1
HE APRENDIDO POCO	18
HE APRENDIDO MUCHO	81

TABLA 4. Encuesta visita alumnos.

ENCUESTA TALLER ALUMNOS	
ME HE ABURRIDO	6
NO HA ESTADO MAL	22
ME HE DIVERTIDO MUCHO	72

TABLA 5. Encuesta taller alumnos.

ENCUESTA VISITA PROFESORES					
	NADA	MUY POCO	SATISFACTORIO	BASTANTE	MUCHO
RESULTA MOTIVADOR	0	0	1	4	3
CAPTA LA ATENCIÓN DEL ALUMNO	0	0	2	3	4
MOTIVACIÓN HACIA LA HISTORIA	0	0	1	3	4
VE EL MUSEO COMO ESPACIO LÚDICO	0	1	0	4	3
APRENDE NUEVOS CONCEPTOS SOBRE ARQUEOLOGÍA	0	0	0	3	2
VALORA EL PATRIMONIO	0	0	1	4	3

TABLA 6. Encuesta visita profesores.

ENCUESTA TALLER PROFESORES					
	NADA	MUY POCO	SATISFACTORIO	BASTATE	MUCHO
SE ADECUA A LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ALUMNO	1	0	1	3	3
ES COMPRENSIBLE PARA EL ALUMNO	0	1	0	2	5
COMPLETAN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	1	0	0	2	5
DESARROLLAN ACTITUDES POSITIVAS ENTRE EL ALUMNADO	0	0	3	1	4

TABLA 7. Encuesta taller profesores.

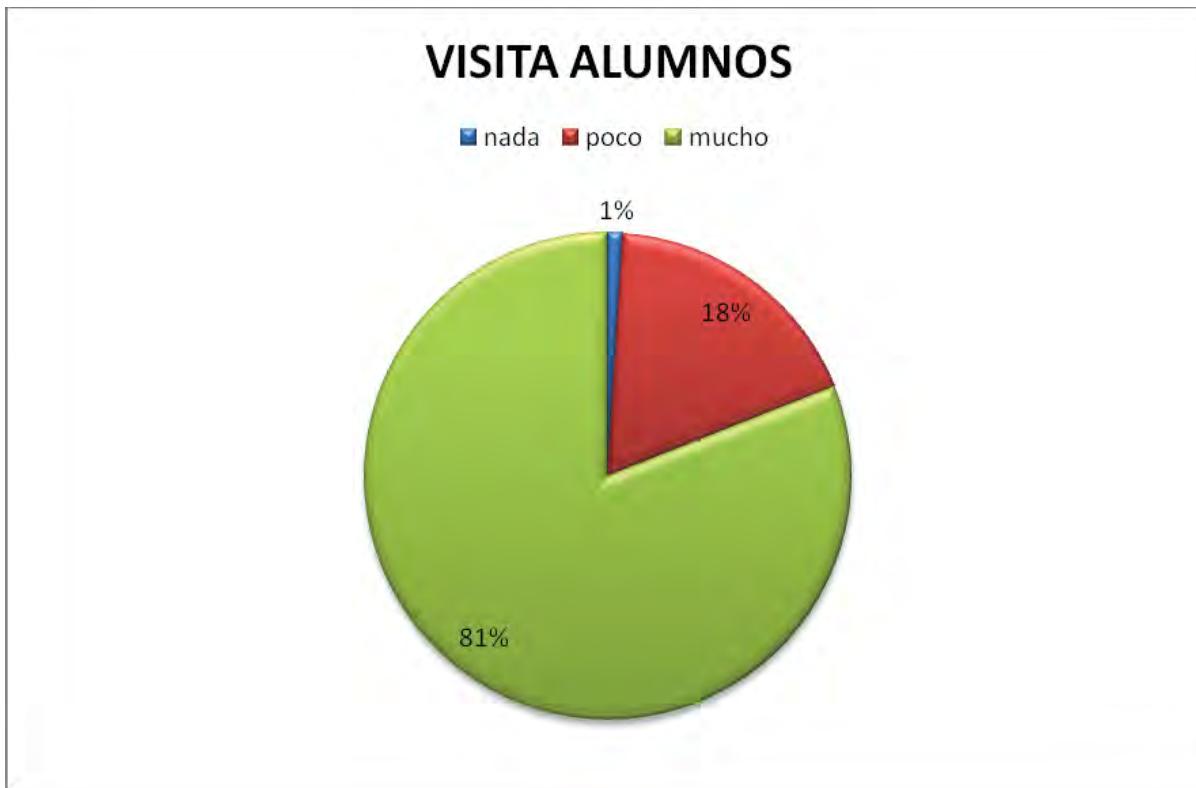


GRÁFICO 1. Visita alumnos.

201



GRÁFICO 2. Taller alumnos.

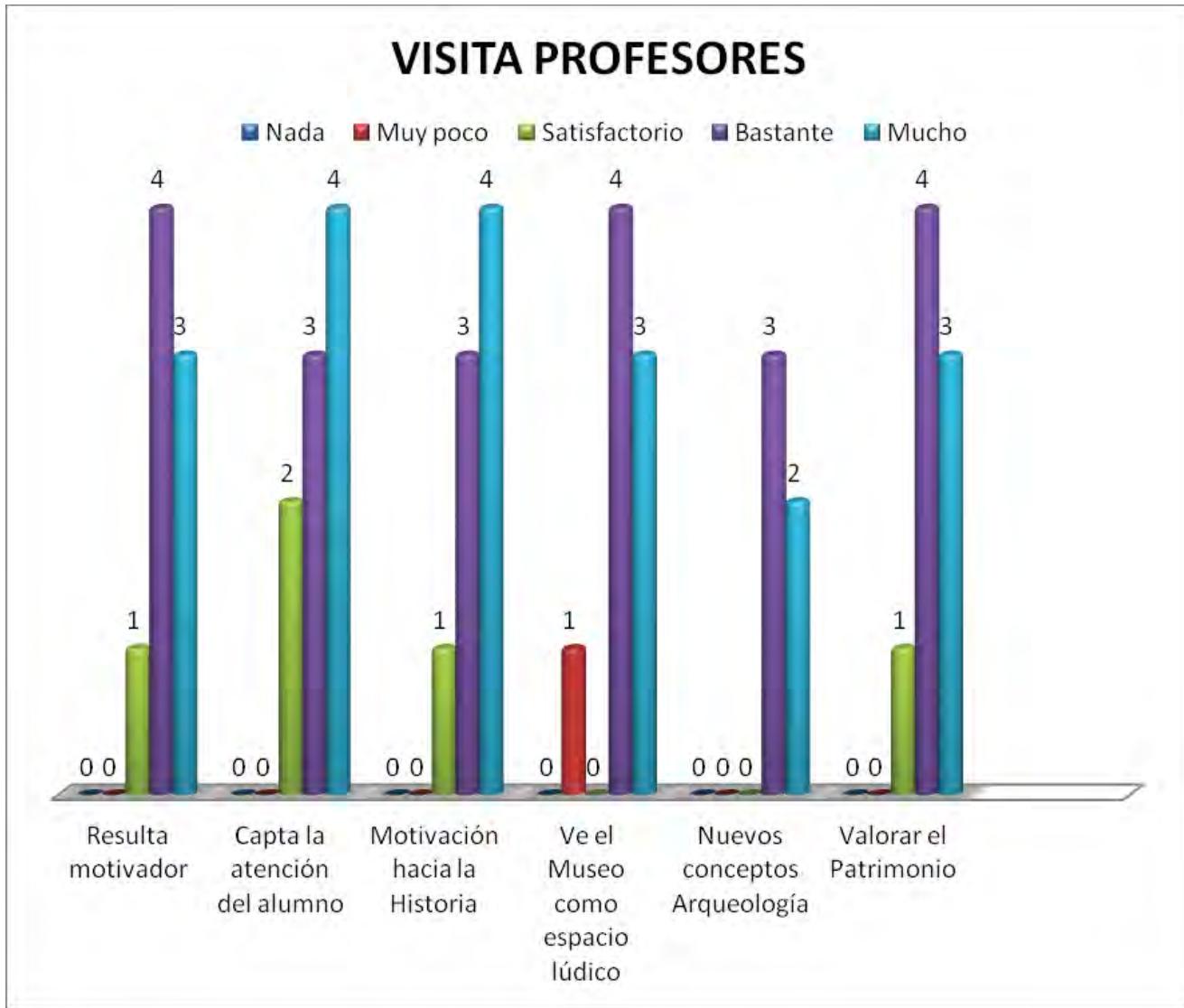


GRÁFICO 3. Visita profesores.

Como resultado del trabajo realizado, se puede observar la satisfacción personal de las estadísticas, ya que priman las calificaciones más altas en ambas. En una de las preguntas que les formulábamos a los alumnos sobre ¿Qué has aprendido mientras hacías el taller?, nos sorprendieron algunas respuestas como: “que es mejor trabajar en equipo”, “cooperar”, “pues, que hay que esforzarse más”; así respondíamos directamente a una pregunta que le hacíamos a los profesores sobre si el trabajo realizado desarrolla actitudes positivas entre el alumnado; otra pregunta que quedó respondida rápidamente por los niños fue la de :¿Qué has aprendido hoy durante la visita?, con respuestas como: “he aprendido lo que hacen los arqueólogos y por qué lo hacen”, “que

la arqueología es muy chula”, “pues, que era una vida muy difícil de llevar”, “las diferencias entre prehistoria e historia”, “que la vida en la antigüedad era mucho más complicada y que carecían de materiales que tenemos ahora”. Gracias a algunas de las contestaciones de esos niños, unos 100, nos dimos cuenta de cómo logramos que esas visitas-taller resultaran motivadoras, captaran la atención del alumno, aprendieran nuevos conceptos sobre Arqueología y a valorar el Patrimonio; todo ello, de una manera divertida, ya que nuestro objetivo es acercar a los niños al Museo Arqueológico, no como edificio oscuro, frío, de grandes dimensiones, sino como un espacio luminoso, cálido y amplio, en el que hay cabida para los niños.

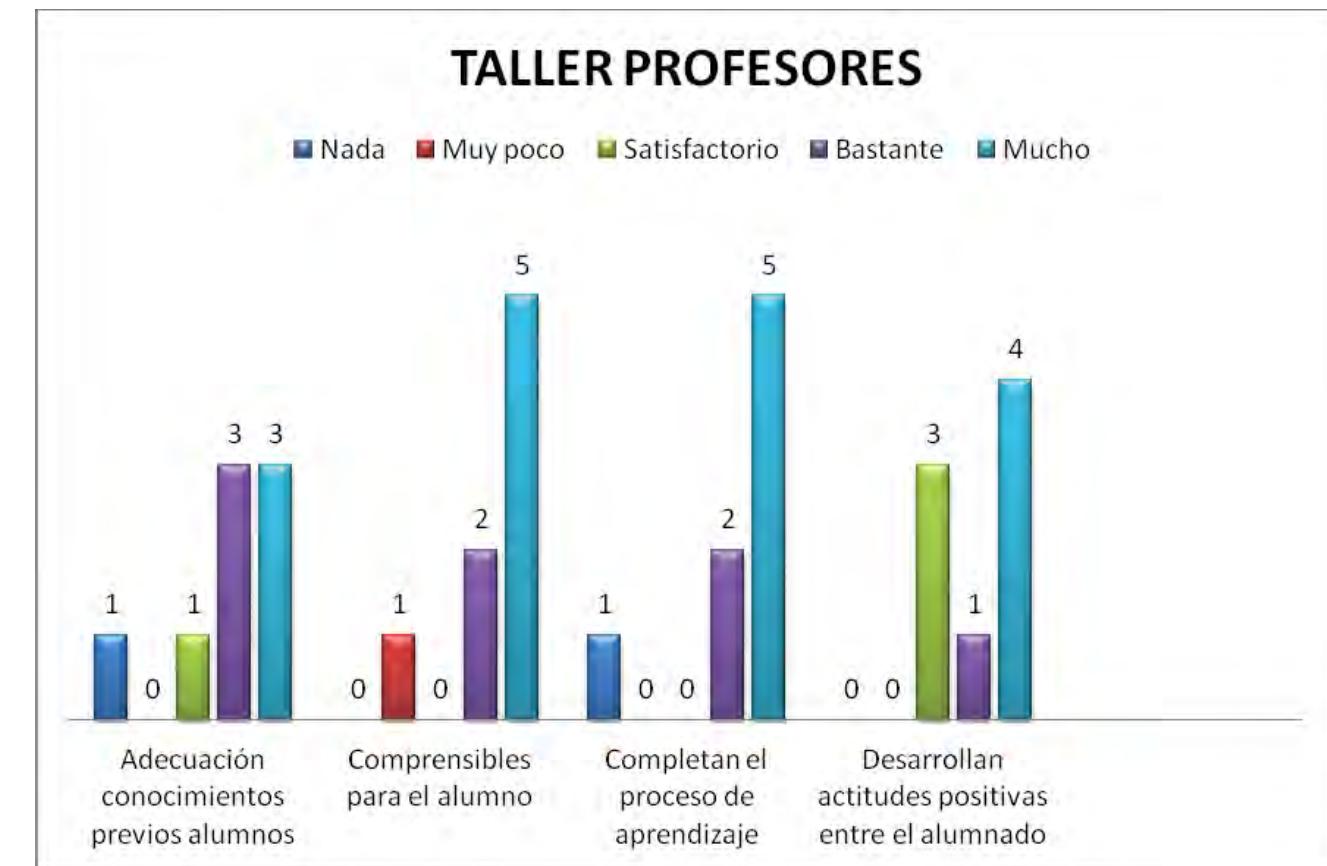


GRÁFICO 4. Tallerprofesores.

Educación Infantil

La oferta didáctica para Educación Infantil en el curso escolar 2011/2012 estaba formada por la siguiente propuesta: "Un paseo por la vida en la Prehistoria".

Los objetivos para ésta visita era sobretodo, conocer algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana, valorando su utilidad y participando progresivamente en algunas de ellas. También era un objetivo muy importante el interés y curiosidad de los alumnos, formulando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunos acontecimientos importantes que se producían en el, desarrollando así su espontaneidad y curiosidad.

Una vez terminada la visita, los alumnos accedían al aula-taller, donde se presentaba un PowerPoint resumen de lo aprendido en las salas del museo. A continuación, se elaboraban varias actividades manuales para ejercitarse la destreza de los niños, entre ellas, la de completar el dibujo de una oveja con algodón, y

ya en el cuadernillo (figs. 3 y 4) creado especialmente para la etapa infantil, realizaban una serie de actividades, entre ellas, discriminar diferentes imágenes y completar con legumbres unos rectángulos.

Los materiales empleados eran los siguientes: ceras, colores, pegamento barra, algodón, legumbres (lentejas, alubias y garbanzos) y arroz.

Como material, necesitamos unos cuantos paquetes de legumbres y algodón; el cuadernillo utilizado durante la actividad, fue creado en el DEAC del MAM e impreso por el museo. En cuanto a los objetivos conseguidos fueron variados, ya que la actividad fue creada para y por los niños de infantil, siguiendo los contenidos curriculares vigentes³, profundizando en los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, dando a conocer el museo como espacio educativo, cultural y didáctico desde una mirada diferente.

³Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre.

Por último, decir que el Museo Arqueológico de Murcia, desde el DEAC, integrado por Teresa M^a Fernández y M^a José Pérez, asesoradas por el Conservador del museo, Luis E. de Miquel y el Departamento Didáctico del Servicio de Museos de la Región de Murcia, representado en la figura de María Isabel Serna, hemos trabajado y seguiremos haciéndolo, para crear un museo abierto, didáctico y multidisciplinar para un público con mucho potencial; para las generaciones pretéritas, presentes y futuras.

Desde nuestra experiencia, hemos comprobado que esos niños que nos visitan con su colegio, repiten la experiencia acercando al museo a sus abuelos, otras veces a los padres, y ellos mismos nos ayudan a dar difusión a nuestra labor educadora, teniendo en cuenta que el número de escolares que tuvimos en el pasado curso escolar solamente para estos dos ciclos fue de 2854 niños⁴.

Referencias bibliográficas

ALMAGRO, M.: "Los museos como instrumento educativo" (Otra edición en: *Atlántida*, vol. VII, n.º 42, noviembre-diciembre 1969, 627-631), cervantesdigital.com.

⁴Niños de Educación Infantil: 402; niños de Tercer Ciclo de Educación Primaria: 2452.

ARNALDO, J.: "La educación, vehículo que define la comunicación social de los museos", *Educathyssen. Escuela*, n.º 3811: 29

CHIEFFO, A. "La educación en los museos y centros de arte ¿Acción necesaria o subsidiaria? *Revista Lindes*, n.º 2.

GARÍN, F; SÁNCHEZ, M; GARCÍA, A; SANZ, T; ROMERO, P; VERDE, A; SOLANO, A; DEL CASSO, R; PRADO, M., y FERNÁNDEZ, L; (1980): *Una experiencia pedagógica. Exposición el niño y el museo*. Ministerio de Cultura, Madrid.

HERNÁNDEZ, F (2003): *El museo como espacio de comunicación*. Trea, Asturias.

Mayol, M (2010): "La educación en los museos: un compromiso con todos". *I Congreso Internacional. Los museos en la educación*. Madrid. 237-239.

MONTENEGRO, J. (2005): *La utilización didáctica del Museo. Hacia una educación integral*. Egido Editorial, Zaragoza.

PALOMARES, J.: "Dejad que los niños se acerquen al museo". *Mus-A*. Junta de Andalucía.

SANTACANA, J., y SERRAT, N.(2007): *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona.

De los talleres didácticos a la Cultura Científica

Beatriz Gómez-Arribas

Instituto de Ciencias del Patrimonio-CSIC

gomez.arribas.beatriz@gmail.com

Carlos Otero-Vilariño

Instituto de Ciencias del Patrimonio-CSIC

carlos.oterovilarino@incipit.csic.es

205

Resumen

En Incipit consideramos que el patrimonio debe tener una dimensión pública, en la cual la generación de conocimiento es un experimento para todos. Creemos que es insatisfactoria una noción de Cultura Científica contemplada como el último paso del proceso de investigación en el que corresponde simplemente comunicar al público los resultados de investigación. Nuestro objetivo es implicar a la sociedad, evitando que asuma un rol pasivo como mero receptor, haciéndole participar en el proceso de investigación incluso en tiempo real para de este modo romper la desconexión entre ciencia y sociedad sin abandonar el rigor en el proceso de investigación.

Palabras clave

Cultura Científica, arqueología pública, alfabetización científica, participación ciudadana, Patrimonio Cultural, CSIC.

Abstract

The Incipit expresses the conviction that heritage should have a public dimension; in which the generation of knowledge is an experiment for all. We consider a scientific culture seen as the last link of the research process in which dissemination products are there generated that are delivered to the public to be unsatisfactory. Our goal is to involve the public, avoiding the assumption of a passive role of receiving this society him a participant in the research process in real time, thereby overcoming the disconnecting be-

ween science and society, without abandoning rigor in the research process.

Keywords

Scientific Culture, public archeology, scientific literacy, civic engagement, Heritage, CSIC.

“Un error pedagógico fatal es lanzar respuestas, como piedras, a las cabezas de aquellos que todavía no han formulado las preguntas.”

Paul Tillich

Orientación de la Unidad de Cultura Científica de Incipit¹

Las unidades de Cultura Científica en centros del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) han crecido en número en los últimos años, de acuerdo con la voluntad que ha expresado el CSIC de implementar las suficientes para cubrir las necesidades de todos suscentros e institutos. Esta fue de hecho una de las conclusiones de la I Reunión de Coordinación de Cultura Científica del CSIC que se realizó

¹ Instituto de Ciencias del Patrimonio, centro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Incipit es constituido en enero de 2010, a partir del Laboratorio de Patrimonio (LaPa) también adscrito al CSIC.

en Junio de 2011. Sin embargo son todavía pocos los centros que mantienen una Unidad de Cultura Científica (en adelante UCC); entre tanto esta competencia la asumen sus delegaciones.

La apuesta del CSIC por la Cultura Científica se traduce también en la celebración de cursos destinados a la formación de personal, o con la construcción, en 2011 de una red de Cultura Científica del CSIC. Esta red incorpora un espacio online dentro de la intranet construida para todos los miembros del Consejo, dentro del que se dispone información de las actividades que se están llevando a cabo en otros centros, se lanzan propuestas, abren debates, etc. Además el sitio cuenta con un directorio de personal para facilitar el contacto entre quienes forman la red, así como con un espacio con recursos y enlaces comunes que facilitan el intercambio de información entre centros.

El desempeño de la Unidad de Cultura Científica del Incipit en concreto no se puede desligar de la misión de este centro de investigación²: hacer investigación científica, de naturaleza transversal y transdisciplinaria, sobre el patrimonio cultural, incluyendo en ello el estudio de los procesos de formación y origen del patrimonio cultural, sus problemas de conservación y protección, el uso social y la valoración pública de los elementos patrimoniales, así como sus funciones y potencialidades para el desarrollo económico-social. El Incipit adopta una concepción integradora de la noción de patrimonio cultural, y una visión crítica sobre la práctica arqueológica (Barreiro 2006, Criado 2010). Entiende el patrimonio cultural (en adelante PC) como un fenómeno humano, una construcción cultural que está determinada por relaciones sociales. Los vestigios materiales de esas relaciones representan la parte visible del pasado histórico y como tal configuran el conjunto de bienes que las medidas de protección y conservación patrimonial pretenden preservar para el futuro. La estrategia que responde a esta visión se completa investigando tanto las condiciones de emergencia y construcción del PC (procesos de patrimonialización) como las de valoración y uso social del mismo.

Partimos de la idea de que el PC es un problema científico con solución. El problema está planteado por la necesidad de armonizar la protección e investigación del patrimonio con el desarrollo económico y social, garantizando una relación democrática entre ciudadanía y patrimonio. Sólo podemos alcanzar una solución satisfactoria si integramos en ella a quien

ha construido y está construyendo la noción de patrimonio: toda la sociedad. Podemos trabajar a favor de esta integración actuando en dos direcciones; en primer lugar contribuyendo activamente a conferir estatuto científico a la investigación que se lleva a cabo por parte de numerosos agentes situados al margen del sistema oficial de investigación científica, como pequeñas empresas o asociaciones. Pero, también, impulsando la transferencia de modelos de gestión y aprovechamiento cultural del PC a agentes sociales externos a la academia y la administración.

Es por esto que el papel de la Unidad de Cultura Científica de Incipit en el seno de esta propuesta incluye pero también va más allá de la acción en difusión y divulgación de los valores del patrimonio y de la ciencia. En la práctica, durante los últimos 10 años hemos traducido estas convicciones en dos líneas de actuación; ayudando a que los agentes locales orienten y tutelen la gestión de su propio patrimonio e involucrando a la sociedad en el proceso de producción de conocimiento.

La colaboración con los agentes locales en la gestión del patrimonio

Esperamos de los ciudadanos una actitud madura hacia su patrimonio cultural. Pero al mismo tiempo proponemos una relación de carácter infantil entre ciudadanos y patrimonio, que no implica responsabilidades relevantes ni posibilidad de intervenir en la toma de decisiones sobre el PC. En este marco el patrimonio se puede apreciar, se puede disfrutar, pero no se puede actuar sobre él. En nuestro ámbito de actuación principal, que es Galicia, el modelo vigente de gestión del patrimonio cultural tiene a las administraciones como agentes tutelares e impulsores principales y casi únicos. Desde las administraciones se conciben, supervisan y financian la gran mayoría de las actuaciones, con independencia de que sea el sector privado o la comunidad investigadora quienes asistan y ejecuten la actividad en el sector. Dentro de este modelo, a la ciudadanía no le queda otro espacio que el necesario para reclamar que la administración se involucre en la protección o la puesta en valor de este o aquel bien patrimonial³ o ser destinatario de las actuaciones de divulgación. Un planteamiento así implica limitaciones importantes: La desconexión

²Podemos consultar el programa científico del Incipit en <http://hdl.handle.net/10261/47276>.

³En Ayán *et al.*, 2011 tenemos un buen retrato, desde una perspectiva crítica, de este reparto de papeles en la gestión del Patrimonio Cultural a lo largo del siglo XX y XXI.

entre el patrimonio y sus depositarios, que son la ciudadanía y especialmente la comunidad local, genera desajustes e impide dinámicas positivas. Los desajustes encuentran su causa y efecto en la falta de aprecio al patrimonio precisamente por los habitantes de los lugares en los que se localizan los bienes. Difícilmente pueden las comunidades apreciar aquello en cuyo manejo no pueden intervenir, aquello cuya valoración proviene siempre de agentes externos, sean la administración o la comunidad investigadora. Una vez vedado el acceso a los ámbitos de toma de decisión para la gestión patrimonial, no podemos esperar interés en encontrar razones para apreciar un patrimonio que en última instancia es hurtado a los vecinos. Paradójicamente, para salvaguardar el PC, la administración y la academia lo han ido sustrayendo del control de quienes tienen una relación más estrecha con él y de quienes finalmente tienen el poder de otorgar a ese bien el adjetivo patrimonial. Estas actuaciones por parte de la administración vienen siendo justificadas por el temor a la perdida de dichos bienes y acaban creando un efecto vitrina entre el bien y la sociedad. La sociedad acaba siendo un mero espectador de unos objetos que no comprende y en muchas ocasiones valora sólo como problemáticos para su crecimiento.

Proyectar esta desconfianza sobre las posibilidades de gestión de las comunidades de su propio patrimonio impide además otras dinámicas positivas que hubiesen venido a auxiliar en la gestión de un patrimonio ingente, inabarcable. Al margen de que los recursos públicos no alcanzan a cubrir las necesidades cuando menos de protección del PC, podemos afirmar que uno de los mayores problemas de las actuaciones sobre los bienes –especialmente los arqueológicos– es su mantenimiento en el tiempo dentro de unos estándares de calidad aceptables. Sobran los ejemplos de intervenciones que al no tener esta continuidad acaban convirtiendo en un problema lo que quiso ser una solución. “Al final, los arqueólogos siempre se van”; este es un dicho que podemos aplicar también a los responsables políticos, y que refleja una realidad inevitable: los proyectos arqueológicos, y los políticos, tiene una vida limitada, obviamente más corta que la de los yacimientos. Pero hay alguien cuyo ciclo de vida se ajusta mejor al de los bienes arqueológicos: la comunidad local. Los vecinos de un territorio comparten el espacio de vida con estos bienes. Esta obviedad tiene una relevancia enorme porque es difícil olvidarse de algo con lo que convives, algo que ves cada día. Y porque una vez que el patrimonio cultural es devuelto al

presente convertido en algo más que en un problema, puede convertirse en uno de los elementos que ayudan a la comunidad a distinguirse de las demás. Y raramente deseamos perder aquello que nos distingue. No debe ser casualidad que la mejor experiencia que desde Incipit hemos tenido de continuidad en una gestión positiva del Patrimonio Arqueológico ha surgido precisamente desde la responsabilidad y la tutela de la comunidad⁴. Una vez que un bien es percibido como un valor positivo, como un motivo de orgullo, es la propia comunidad la que vela por su cuidado.

No queremos proyectar una visión ingenua de las posibilidades que ofrece esta vía. Los problemas que implica un modelo que integre decididamente a las comunidades como líderes en la gestión patrimonial no son menos importantes que un modelo que funcione de arriba a abajo. Precisamente por esto, ambos modelos deben convivir para minimizar riesgos. En nuestra opinión, el principal riesgo que encierra un modelo de gestión desde abajo es no hallar el nivel de compromiso necesario en al menos alguno de los vecinos para llevar a cabo una tarea que, especialmente en sus primeros pasos, implica un voluntarismo no retribuido. Este riesgo se atenúa si los agentes locales se sienten respaldados por entidades y personas que desde la administración, el ámbito científico o el sector privado comparten su punto de vista. Y si este respaldo se traduce de modo efectivo dando todas las facilidades para llevar a cabo las primeras actuaciones sobre el bien y su entorno material e inmaterial.

Una vez alcanzado este objetivo, se plantea un segundo momento decisivo cuando llega el momento de descargar el peso de buena parte de la gestión diaria del proyecto en personal profesional contratado al efecto. Aquí el reto consiste en convencer a los posibles financiadores (habitualmente los ayuntamientos, que son los más interesados en que estas iniciativas tengan continuidad) de la necesidad de costear aquel personal necesario para mantener en funcionamiento y mejorar iniciativas que por otra parte seguirán siendo lideradas por representantes de la comunidad.

El éxito depende por lo tanto de combinar entusiasmo y realismo en la justa medida, de intercambiar con la comunidad información válida para valorar las posibilidades del compromiso de las diferentes partes, pero también de la capacidad de, llegado el momento, detener e incluso revertir aquellas iniciativas cuyo éxito se ve comprometido.

⁴Hablamos del proyecto que viene protagonizando desde 2000 la fundación Terra Termarum en el yacimiento de Castrolandín (Cuntis, Pontevedra), y que podemos valorar en su propia web <http://www.castrolandin.es>.

Para hacer esto posible, desde los centros de investigación tenemos que hacer algo más que intermediar como técnicos entre administración y agentes del patrimonio, validando y ejecutando los proyectos. Tenemos que entrar a fondo en el análisis de las condiciones del entorno, en la construcción de soluciones y en la valoración de estas, siempre de la mano de los agentes locales, porque que son ellos quienes realmente conocen las circunstancias sociales, políticas, económicas que rodean y pueden llegar a rodear estos proyectos.

La Unidad de Cultura Científica de Incipit ha participado y viene participando activamente en esta línea. Desde el momento en el que consideramos que no hay mejor forma de fomentar el aprecio hacia la ciencia que dando el protagonismo a los ciudadanos en el manejo de los objetos de investigación (en el caso de la arqueología de los yacimientos arqueológicos), apoyamos que este manejo sea posible. El apoyo se viene traduciendo en varios ámbitos:

- Respaldando a los agentes locales en el ámbito de la comunicación –a los medios– y la difusión –entre pares u otras entidades interesadas– mediante el asesoramiento científico con el doble objetivo de proponer temas y enfoques pensados desde la investigación y la experiencia en el desarrollo de actividades de difusión, y hacer visible el respaldo de la comunidad investigadora a la iniciativa.
- Aportando soluciones viables para los planes de difusión y divulgación de los proyectos, que suelen ser prioritarios una vez que se ha construido un conocimiento suficiente alrededor del bien.
- Valorando los proyectos antes y a lo largo de su desarrollo desde el punto de vista de su rentabilidad social, que en buena medida se puede medir a partir de su potencial impacto en el ámbito de la educación reglada o no reglada y en el del turismo cultural.
- Dando preferencia a la colaboración en actividades de divulgación promovidas desde iniciativas locales que propongan eventos de carácter científico o bien asesorando a los propios agentes locales para que sean ellos quienes las lleven a cabo.

Viendo de este modo las relaciones entre centros de investigación en el ámbito del patrimonio y la comunidad no pretendemos dirigir a esta ni a la sociedad hacia un modelo de gestión determinado, sino incrementar la posibilidades que las comunida-

des tienen para explorar nuevas formas de gestionar su patrimonio o, cuando menos, no obstaculizar esta exploración.

El apoyo a una investigación amateur

Investigadores y técnicos de centros de investigación del ámbito del patrimonio en muchas ocasiones consideramos al investigador aficionado como una figura difícil de manejar, por no decir incómoda. No sabemos qué hacer con los investigadores aficionados además de tomar nota de los datos que nos puedan aportar. Vemos su actividad como un problema, cuando en realidad el problema no radica en su carácter amateur, sino en la incapacidad para integrar su esfuerzo desde los centros de investigación formales. Una vez que consideramos al aficionado o al amante del patrimonio como un colaborador, y no sólo un informante, cuando generamos espacios para la colaboración, el resultado nos puede sorprender⁵. En el ámbito de la arqueología contamos con un canal de colaboración sobradamente conocido y probado como es la participación en excavaciones arqueológicas. Este tipo de actividad nos puede servir de ejemplo para detenernos a considerar las ventajas y problemas de la colaboración entre aficionados e investigadores.

Hoy, quizás ante la retracción de la demanda de trabajo para el sector arqueológico, vuelve a ponerse sobre la mesa la conveniencia o no de llevar a cabo excavaciones arqueológicas con personal voluntario. Creemos que estamos ante un falso debate, y que la discusión debería centrarse en cuales son los tipos de excavaciones arqueológicas que pueden incorporar trabajo voluntario y cual puede ser el alcance de este según el caso. Difícilmente podemos afirmar que ninguna excavación puede ser llevada a cabo por voluntarios debidamente dirigidos por técnicos arqueólogos. Un buen ejemplo son las intervenciones sin financiación cuya finalidad es la protección o limpieza de yacimientos. Al no estar financiadas no son interesantes para el sector profesional, mientras que por su carácter es conveniente que sean llevadas a cabo, siempre que no impliquen un empeoramiento del estado de conservación y vulnerabilidad del yacimiento.

Las intervenciones basadas en trabajo voluntario, sin embargo, deben llevarse a cabo con la cautela de

⁵Un caso que podemos citar al respecto es la publicación de un volumen alrededor de la historia de Cuntis (Ayán, 2002) que surgió de la colaboración entre la comunidad local y un centro de investigación.

no invadir espacios que son propios y exclusivos de técnicos e investigadores. Si desarrollamos desde el trabajo voluntario acciones suficientemente financiadas o de una complejidad que exige de competencias profesionales, a) no desarrollamos satisfactoriamente el trabajo, afectando negativamente al bien y a las conclusiones de investigación, b) reducimos un mercado que es propio de los profesionales del ámbito del patrimonio y c) introducimos en la sociedad la idea perversa de que cualquiera puede intervenir de cualquier modo en el patrimonio, siguiendo a quienes siempre han afirmado el alto coste de las intervenciones sobre el patrimonio no está justificado. Con estas cautelas, podremos integrar un porcentaje equilibrado de trabajo voluntario en determinadas acciones. En este punto debemos detenernos en lo que entendemos por trabajo voluntario y en qué medida este trabajo puede ser apoyado –y ha sido apoyado ya en ocasiones– desde una Unidad de Cultura Científica. La experiencia nos muestra que este trabajo sólo es provechoso para todas las partes cuando se desarrolla desde la intención consciente y premeditada del voluntario de aportar sus esfuerzos en una acción sobre el patrimonio. Y cuando esta tarea es dirigida y supervisada por un número suficiente de técnicos capaces y de acuerdo con una metodología pre establecida y comúnmente aceptada. No podemos estar de acuerdo con desarrollar trabajo voluntario con personas no especialmente interesadas en la protección y conocimiento del patrimonio cultural que además puedan estar dirigidos por equipos técnicos insuficientes. Con esto, además de integrar unidades de trabajo poco eficaces, hurtamos espacios de participación a personas realmente interesadas en colaborar. Una excavación arqueológica es un buen lugar para canalizar el interés y las capacidades de ciudadanos motivados, no un lugar para hacer surgir desde cero el interés de parte de un equipo de voluntarios. Sabemos por experiencia que la dureza y exigencias de este tipo de trabajo no suele dar lugar a una mejora de la actitud, productividad o destreza de participantes sin un interés previo. Y siempre debemos tener en cuenta que toda excavación arqueológica implica necesariamente la destrucción parcial o total del yacimiento, y por lo tanto las consecuencias de una mala praxis en arqueología son irreversibles.

La aportación de Incipit en el ámbito de la participación ciudadana en el proceso de producción de conocimiento se ha venido desarrollando principalmente al amparo de grandes proyectos de intervención arqueológica, como el proyecto arqueológico de los castros de Neixón (Boiro, A Coruña) en el período

2003-2008 (Ayán, 2005 y 2008), el proyecto de puesta en valor del castro de Castrolandín (Cuntis, Pontevedra) en el período 2000-2010 (Ayán, 2002; Otero y Tenreiro, 2008) el proyecto de arqueología pública en Tacuarembó (Uruguay) en el período 1999-2010 (Cuesta *et al.*, 2009; Gianotti *et al.*, 2011) o la intervención en 2010 sobre el área arqueológica de A Lanzada (Sanxenxo, Pontevedra), integrada en el proyecto Pousadas Xardín de O Salnés, promovido por la Diputación de Pontevedra y financiado con Fondos FEDER (Ayán *et al.*, 2011).

Dentro del conjunto de actividades desarrolladas por Incipit en estos proyectos, su Unidad de Cultura Científica colabora, para fomentar la participación ciudadana, en las siguientes líneas:

- Acciones de comunicación a los medios.
- Acciones de divulgación: visitas guiadas, exposiciones, talleres y charlas en centros culturales y escolares.
- Construcción de soportes de comunicación y publicidad de los proyectos: panelería, folletería, etc.
- Concepción y diseño de la musealización de los yacimientos: cartelería y otros medios de expli-cación como audioguías o visitas virtuales.
- Supervisión y orientación de la participación de voluntarios en las tareas de excavación.

Dentro de estas líneas la UCC ha venido orientando su aportación a funcionar como correa de transmisión entre la disciplina arqueológica, los valores del patrimonio sobre el que se está trabajando y los ciudadanos y, muy especialmente los vecinos del ayuntamiento. Sus objetivos son acercar a los ciudadanos al trabajo arqueológico, percibiendo desde primera línea cómo se lleva a cabo éste e incluso colaborando en él, pero también hacer emerger en el presente el valor de los restos del pasado como algo útil para reforzar los lazos comunitarios, el sentido del lugar, y el espesor histórico de los paisajes culturales, para que sean percibidos como algo más que un espacio de actividad económica.

Actividades básicas de divulgación desde la UCC del Incipit

Las líneas de actuación que hemos visto exigen por parte de los ciudadanos un interés y conocimientos básicos que debemos inocular precisamente desde las UCCs. Este trabajo de base se orienta a facilitar los primeros contactos entre ciudadanos, su patrimonio

PROGRAMACIÓN ACTIVIDADES 2011/2012



Para poder garantir a calidad das nosas actividades, aceptan un máximo de 50 persoas por xornada. Cada unha das actividades require unha xustificación por parte do/a titor/a do grupo ou o/a docente que será responsable do grupo, polo tanto deberase completar o documento pertinente (xustificación). Para o taller de docentes cada un dos interesados/as deberá completar a ficha de datos.

ACTIVIDADE	DATA	LUGAR
UN CASTRO CON VISTAS AO MAR	21/10/2011	A LANZADA
SEMANA DA CIENCIA E A TECNOLOGÍA NO CSIC 2011	DEL 7 AL 20 DE NOVIEMBRE.	DIVERSOS CENTROS
DESCUBRINDO COMPOSTELA	16/12/2011	SANTIAGO DE COMPOSTELA
TALLER DO PETROQUÍOS	27/01/2012	NO PROPIO CENTRO
XORNADAS DE PORTAS ABERTAS NO INCIPIT	24/02/2012	POR DETERMINAR
VISITAMOS CASTROLANDÍN	30/03/2012	CUNTIS
DESCUBRINDO COMPOSTELA II	20/04/2012	SANTIAGO DE COMPOSTELA
TALLER DE ARQUEOLÓXIA EXPERIMENTAL PARA DOCENTES. TALLER DE CERÁMICA	29/04/2011	CENTRO DE INTERPRETACIÓN DO MEDIO RURAL SANTIAGO DE COMPOSTELA
O MEGALITISMO DA SERRA DE BARBANZA	25/05/2012	SERRA DE BARBANZA
DESCUBRINDO COMPOSTELA II	15/06/2012	SANTIAGO DE COMPOSTELA

Son días non lectivos os festivos así declarados pola Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia, e as festas laborais de festivos.

- Día de la Hispanidad: 12/10/2011
- Todos los Santos: 01/11/2011
- Día de la Constitución: 06/12/2011
- Inmaculada Concepción: 08/12/2011
- Vacaciones de Navidad (2011-2012): 23/12/2011 - 07/01/2012
- Santo Tomás de Aquino: 27/01/2012
- Carnaval (2011-2012): 20/02/2012 - 21/02/2012
- Semana Santa (2011-2012): 02/04/2012 - 07/04/2012
- Fiesta del Trabajo: 01/05/2012
- Día das Letras Galegas: 17/05/2012
- Santiago Apóstol: 25/07/2012

Figura 1. Programa propio de actividades 2011-2012 de Incipit.

y la disciplina arqueológica. Incipit desarrolla esta tarea a través de un programa propio de actividades y la colaboración en programas coordinados por la delegación en Galicia del CSIC. Al inicio de cada curso escolar Incipit ofrece un programa propio de actividades de divulgación⁶ que desarrolla de septiembre a junio, que cuenta con actividades destinadas no sólo a escolares, sino a público general, especializado o a colectivos con diversas necesidades específicas. Ejemplo de estas actividades orientadas a colectivos específicos son la colaboración en 2009 con la Asociación de Altas Capacidades de Galicia, o la integración de internos del Centro Penitenciario de A Lama (Pontevedra) en las campañas de excavación 2008 y 2009 en el yacimiento de Castrolandín (fig. 1).

⁶El programa de actividades propio 2012 llegó a 353 personas de todas las edades.

Las actividades de divulgación coordinadas por la delegación del CSIC en Galicia como son La Semana de la Ciencia y la Tecnología en el CSIC, A noited@s investigadores y Experi-ciencia son una constante en nuestra trayectoria. Destacamos Experi-ciencia, proyecto de ámbito nacional que en la comunidad gallega está dirigido por la delegación de Galicia, con la colaboración de la Fundación Barrié. En 2012 se puso en marcha la séptima edición de este proyecto de divulgación, que se traduce en una serie de encuentros científicos en los centros de enseñanza de toda Galicia y personal del CSIC-Galicia, habitualmente bajo la forma de taller o charla. La participación de Incipit en el período 2011-2012 estuvo basada en la oferta de actividades relacionadas con diferentes disciplinas de nuestro centro: talleres como "Vivirnunhacova", destinado a educación infantil y primaria; "Obradoiro de arenoglyphos", "Ser



Figura 2. “Obradoiro de arenoglifos” incluido en el programa Exper-i-ciencia 2011-2012.

arqueolog@”, “La astronomía y el patrimonio”, y la maleta didáctica “Unha maquina do tempo”. Todas estas fueron actividades desarrolladas en los centros de enseñanza y destinadas a primaria y primer ciclo de secundaria, llegando a 314 niñoas/as de edades comprendidas entre 3 y 18 años⁷ (fig. 2).

Una UCC en un contexto de crisis

La crisis económica ha marcado un punto de inflexión en el desarrollo de actividades especialmente desde 2011. A partir de entonces se ha desarrollado un descenso acusado de las fuentes de financiación externas que ha limitado drásticamente la posibilidad de desarrollar programas propios de la UCC, de participar en actividades de cultura científica en el marco de otros proyectos del centro o, incluso, de mantener una plantilla propia para la Unidad.

La respuesta de Incipit a esta nueva situación se ha dirigido a desarrollar nuevas actividades *lowcost*,

pero que no han abandonado la rigurosidad científica esperable de cualquier proyecto del CSIC. Hemos querido mantener un objetivo básico: dotar a los ciudadanos de las destrezas, habilidades y hábitos propios de la ciencia. Por ello hemos querido complementar la programación ofrecida a los escolares dentro de la educación reglada, con actividades que les acerquen a nuestra disciplina, la arqueología, y nuestro objetivo, la salvaguarda del patrimonio de forma activa. Cómo creemos que sólo se aprende lo que se hace, hemos querido dar la oportunidad a los escolares de que hagan ciencia y tengan vivencias científicas. Por eso nuestros talleres no pretenden que los alumnos memoricen nuevos datos, si no que aprendan qué es el patrimonio, por qué es importante la conservación del mismo, y, en la medida de lo posible, reflexionen acerca de lo que hay detrás de la noción misma de patrimonio. Con esto en mente, nuestro programa ha ofrecido diversas actividades cada última semana de mes, previamente publicitadas en diferentes canales (mailing, redes sociales, posters...) hasta completar su aforo.

El impacto de la crisis se ha dejado sentir también en los destinatarios y su capacidad para participar en este tipo de actividades. Centros de enseñanza, asociaciones, centros de día, han manifestado, por

⁷Podemos consultar el programa de actividades de Exper-i-ciencia 2012 de Incipit en <http://hdl.handle.net/10261/53462>.

ejemplo, su dificultad para obtener financiación para desplazarse fuera de su localidad. Además hemos detectado una retracción de la actividad escolar que puede encontrar su explicación en la situación de descontento y sobrecarga del colectivo docente. Todo esto ha afectado especialmente a las visitas guiadas a bienes y conjuntos patrimoniales, fundamentales en nuestro ámbito para desarrollar las posibilidades didácticas y educativas que ofrece el acercamiento físico de los ciudadanos a su patrimonio.

Ante este escenario, es necesario reaccionar con inmediatez y pragmatismo –sin por ello dejar de reclamar el necesario incremento de financiación de las UCCs–. Si las actividades que podemos desarrollar han de ser de bajo presupuesto (charlas, talleres), la posibilidad de desplazamiento de los centros está muy comprometida y los docentes se encuentran con sobrecargados de trabajo, hemos de explorar posibilidades de maximización del impacto de las actividades que sí podemos desarrollar. Por ejemplo, la Web ofrece excelentes plataformas *opensource* para multiplicar el impacto de charlas y talleres (como puede ser BigBlueButton) que además permiten la interacción de los destinatarios. Herramientas como esta, además, democratizan el acceso de los centros de enseñanza a las actividades de Cultura Científica, especialmente del ámbito rural, habitualmente penalizado por su lejanía a los centros de investigación.

Para concluir, creemos que para incrementar la visibilidad y eficacia de las UCCs en este contexto, paralelamente se ha de trabajar en las siguientes líneas

- Crear y facilitar las herramientas necesarias para que los investigadores sean agentes activos en actividades de divulgación.
- Diseñar y describir las competencias de los miembros de las UCCs, trazando según las mismas el perfil de los futuros miembros de las mismas.
- Generar nuevos productos que sean novedosos y cuyo fin sea la comunicación de nuestros resultados siendo accesibles al público en general, mediante revistas, blogs, redes sociales y jornadas de puertas abiertas o de apertura con los agentes locales.
- Coordinar e incentivar las publicaciones propias de divulgación y de recursos didácticos⁸, así como colaborar en publicaciones de divulgación externas.
- Colaborar con otros centros del CSIC en la programación y ejecución de actividades dentro de

⁸Este es el caso de Anaina, una serie electrónica de acceso libre de nueva creación, destinada a la publicación de obras de divulgación y recursos didácticos relacionados con el patrimonio cultural.

cada comunidad autónoma, creando sinergias que permitan paliar las carencias de personal.

- Incrementar la colaboración con las unidades de comunicación de las delegaciones institucionales del CSIC.
- Realizar estudios sobre la percepción de nuestro trabajo y el impacto de nuestras actuaciones en la población, para poder conocer nuestras fortalezas y carencias.
- Implementar entre nuestros compañeros el uso de las herramientas de divulgación del CSIC como son cienciatk⁹ y digital.CSIC¹⁰.

Referencias bibliográficas

- ADZERÍAS, M., y MORELLÓ, A. (2002): “Objectius i projectes educatius dels museus arqueològics a Europa”, en González Marcén, P. (ed.): *Actes del IV Seminari d’Arqueologia i Ensenyament*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona: 91-110.
- ÁLVAREZ MARAÑÓN G. (2012). *El arte de presentar: Cómo planificar, estructurar, diseñar y exponer presentaciones*. Ediciones Gestión 2000.
- AYÁN VILA, X. M. (coord.). (2002): “Pasado e futuro de Castrolandín (Cuntis, Pontevedra)”. *Traballos de Arqueoloxía e Patrimonio*, 29. CSIC, Santiago de Compostela.
- (2005): *Os castros de Neixón, I: a recuperación dende a Arqueoloxía dun espazo social e patrimonial*. Serie Keltia, 30. Toxosoutos, Noia.
- (2008). *Os castros de Neixón, II: de espazo natural a paisaxe cultural*. Serie Keltia, 40. Toxosoutos, Noia.
- AYÁN VILA, X. M.; CRIADO BOADO, M F.; GONZÁLEZ VEIGA, M.; y OTERO VILARIÑO, C. (2010). “Cultura Científica en Arqueología y Patrimonio: los valores educativos de lo invisible”, *Actas del V Congreso Internacional sobre musealización de yacimientos arqueológicos*.

⁹ CIENCIATK es una plataforma del CSIC que pretende divulgar y acercar a los ciudadanos la actividad científica y técnica. CIENCIATK ofrece la posibilidad de visionar y compartir a través de Internet vídeos documentales, fotografías y sonidos de carácter científico-técnico. (<http://www.cienciatk.csic.es/>).

¹⁰Digital.CSIC, el repositorio institucional del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Es un depósito de documentos digitales, cuyo objetivo es organizar, archivar, preservar y difundir en modo de acceso abierto la producción intelectual resultante de la actividad investigadora del CSIC. (<http://digital.csic.es/>)

Arqueología, discurso histórico y trayectorias locales (Cartagena 24-27 de noviembre de 2008). Cartagena: 115-23.

AYÁN VILA, X M.; GONZÁLEZ VEIGA, M. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, R. (2011): “Más allá de la Arqueología Pública: arqueología, democracia y comunidad en el yacimiento multivocal de A Lanzada (Sanxenxo, Pontevedra)”, *Actas del VIII Seminari d'arqueologia i ensenyament. (Barcelona 31 de marzo – 2 de abril)*. Barcelona.

BARREIRO MARTÍNEZ, D. (2006). “Conocimiento y acción en la Arqueología Aplicada”. *Complutum*, 17: 205-19.

Criado Boado, F. (2010). “Què es avui l'Arqueologia”. *Cota Zero*, 25: 51-6.

CUESTA, A. V.; DIMURO, J. J.; GIANOTTI, C., y MUTTONI, M. (2009): “De la investigación a la construcción parti-

cipativa del Patrimonio. Un programa de educación patrimonial y divulgación de la cultura científica en Uruguay”, *Arkeos*, 4 (11): 1-17.

GIANOTTI, C.; BARREIRO, D.; CRIADO, F y LÓPEZ, J. (2011). “Constructing from the South. A postcolonial perspective on scientific cooperation” en Van der Linde, S y Neeleman, C. (eds.): *European Archaeology Abroad*. Berghahn Books, London.

HERNÁDEZ CARDONA, F. X. (2005). “Museografía didáctica” en Santacana, J. y Serrat, N. (coords.): *Museografía Didáctica*. Ariel, Barcelona: 23-61.

OTERO VILARIÑO, C., y PORTO TENREIRO, Y. (2008). “Castrolandín: o proceso de empoderamento nun proxecto e xestión cultural”, *A Cultura Castrexa: Acciós e estratexias para o seu aproveitamento socio-cultural*. Xunta de Galicia Santiago de Compostela: 119-27.

Educación en procedimientos en entornos patrimoniales: El Programa de actividades escolares (Pae) de Barcelona

Julia Quintela González

Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona

jquintela@bcn.cat

214

Resumen

El Programa de Actividades Escolares de las entidades que configuran el Consejo de Coordinación Pedagógica de Barcelona recoge alrededor de 750 actividades educativas relacionadas con el patrimonio de la ciudad y dirigidas a todos los ciclos educativos, desde infantil hasta la secundaria postobligatoria. Todas estas actividades responden a un programa educativo definido por cada una de las entidades bajo criterios determinados por ellas, en función de los objetivos que la propia entidad determina. Desde el Consejo de Coordinación Pedagógica se ofrece asesoramiento y formación permanente a los técnicos responsables de los programas educativos.

Así, de las 750 actividades de todos los ámbitos del patrimonio, encontramos una gran diversidad de procedimientos utilizados que van des de la propia observación, la comparación, el análisis, la deducción, la experimentación directa, etc.

El objetivo de esta comunicación es comprobar y caracterizar los procedimientos más utilizados en las actividades educativas de patrimonio, a partir de los datos que las propias entidades introducen en el Programa de Actividades Escolares y comprobar si se han introducido nuevos procedimientos a partir de la utilización de las tecnologías digitales, tanto las estadísticas como los dispositivos móviles.

Palabras clave

Actividades patrimoniales, procedimientos educativos

El Consejo de Coordinación Pedagógica de Barcelona. Toda una ciudad para aprender

El curso 1988-1989 el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona impulsó la creación del Consejo de Coordinación Pedagógica (CCP) que reunía, inicialmente, todos aquellos departamentos municipales que ofrecían actividades a las escuelas. Pronto hará 25 años de su creación y, des de entonces el CCP no ha dejado de crecer, incorporando otras instituciones y entidades, tanto públicas como privadas y ampliando el número y la diversidad temática de actividades escolares que se ofrecen a las escuelas. El curso 2012-2013 ya son 146 las entidades y instituciones que forman parte del CCP y que programan más de 4.000 actividades dirigidas a todos los ciclos del sistema educativo.

Los objetivos principales del CCP van encaminados a aumentar el número y la diversidad de propuestas educativas de las entidades que forman parte del CCP y a mejorar la calidad de los programas, la renovación y la innovación en relación a los contenidos, a la metodología, a los recursos utilizados, entre otros aspectos, así como la mejora de la accesibilidad y la igualdad de oportunidades. Otro de los grandes bloques de objetivos del CCP hace referencia al diálogo y el trabajo conjunto que se establece entre las entidades ciudadanas y los centros escolares con la finalidad de avanzar hacia un modelo de colaboración. También, uno de los principales objetivos del CCP es facilitar la elección de las actividades escolares más adecuadas a

su programación educativa mediante un instrumento de comunicación y difusión de las actividades escolares conformado según las necesidades de los centros escolares, el Programa de Actividades Escolares (PAE) que cada curso se actualiza con los diferentes programas educativos de las entidades miembro del CCP.

Las más de 4.000 actividades diferentes que se ofrecen abarcan una gran diversidad de temáticas y que justifican el hecho de que se pueda considerar a la ciudad como un espacio de aprendizaje que pone a nuestra disposición una gran multiplicidad de oportunidades educativas. Así las actividades que se dirigen a todos los ciclos educativos, desde la primera etapa de educación infantil hasta la secundaria postobligatoria abastan ámbitos temáticos tan diversos como: música y artes escénicas, participación y cultura solidaria, entorno natural y educación ambiental, educación audiovisual, artes plásticas, educación para la movilidad, transportes públicos, salud y prevención de riesgos, educación física, acceso a la información y medios de comunicación, servicios urbanos y servicios municipales, ciudad, patrimonio y conocimientos históricos, ciencia y tecnología, etc.

El PAE se puede consultar por Internet (www.bcn.cat/educacio/pae), además de poder hacer reservas en línea y acceder a otros proyectos, noticias, recursos y a un calendario de acontecimientos que suceden en la ciudad a lo largo del año.

Todas las actividades están definidas y delimitadas por unos amplios ámbitos temáticos: ciencia y aplicaciones científicas, lenguajes artísticos, medio ambiente, persona y entorno social, realidades supralocales (historia y organización), solidaridad, derechos humano, paz e interculturalidad y ciudad. Cada ámbito temático lo forma un segundo nivel de temas. Así en el ámbito “ciudad”, encontramos el tema de “patrimonio cultural, histórico y natural”, juntamente con otros temas paralelos como “la arquitectura y el urbanismo” o “la historia”. Estos ámbitos y temas son un importante aspecto a tener en cuenta por los docentes cuando están buscando una actividad escolar a través del PAE, ya que delimita la búsqueda y la puede ajustar a las características de su programación educativa.

El conocimiento procedural en las actividades educativas de patrimonio

Recientemente se ha realizado un estudio con las ciudades que formaron parte de la red temática Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales, de la Red

Estatal de Ciudades Educadoras en el que se analizaron las actividades educativas de patrimonio de 20 ciudades del estado español con el objetivo último de poder definir modelos de intervención educativa patrimonial y que quedaron recogidos en el libro *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage* (Coma y Santacana, 2010). Los resultados preliminares de la evaluación de las actividades educativas patrimoniales, que dieron origen a la definición de los modelos, reflejaron, entre otros aspectos, que casi la mitad de las actividades que se ofrecían son de tipo informativo y que sólo un 14 % ofrecen contenidos de carácter procedural (Coma, 2009: 29). En una evaluación cualitativa posterior, por lo que respecta al tipo y características de las actividades analizadas, los adolescentes mostraron una actitud más crítica en relación a las actividades, los espacios, el material y la duración, que se podría traducir en una cierta inadecuación y falta de participación de los jóvenes y una cierta pasividad en el desarrollo de las mismas (Coma y Santacana, 2010: 86-88).

Cristofol-A. Trepaut considera que el conocimiento procedural consiste

"[...] en saber hacer cosas-físicas con materiales y/o herramientas o bien mentales, operando con representaciones simbólicas—con las cosas mismas. Así, por ejemplo, un alumno que además de conocer declarativamente las causas de diversos acontecimientos históricos es capaz de aplicar principios de explicación causal coherentes con otros fenómenos históricos no estudiados previamente por recepción, posee un conocimiento de carácter procedural. Se trata, en concreto, del conocimiento sobre cómo hacer algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumno se traduce, precisamente, no en el *saber qué*, sino en el *saber cómo*" (Trepaut, 1995: 22).

Las actividades educativas de patrimonio en el Programa de Actividades Escolares de las entidades del CCP

Las actividades de patrimonio constituyen uno de los grandes bloques del PAE. El curso 2011-2012 se ofrecían 750 actividades que podemos considerar que abarcaban todas las tipologías de patrimonio: el natural y el cultural i, dentro de este, el tangible o material y el intangible o inmaterial. Las actividades estaban dirigidas a todos los ciclos educativos, pero, mayorita-

riamente, el ciclo superior de primaria y la secundaria obligatoria son las que tenían mayor oferta de actividades patrimoniales (fig.1).

En un estudio realizado con los datos de participación del alumnado a las actividades educativas del curso 2010-2011, las entidades enmarcadas en el ámbito de “Ciudad: historia, patrimonio cultural, arquitectura y urbanismo” eran las más numerosas de todos los ámbitos (datos del círculo interior), con una importante participación del alumnado, sólo superado por los dos ámbitos que representan a los lenguajes artísticos¹ (datos en el círculo exterior) (fig. 2) En el mismo estudio, también hemos podido constatar que los alumnos del ciclo superior de primaria y los de secundaria obligatoria son los que más participan en este ámbito (fig. 3).

En el PAE todas las actividades escolares se definen siguiendo un doble criterio: facilitar al máximo la tarea del profesorado en el momento de elegir las actividades más adecuadas a su programación y actuar con criterios pedagógicos i relacionándolas con el currículo escolar. Así, una vez que el docente ha elegido una actividad, la información se reparte en cuatro apartados: datos generales, contenidos, dónde se hace e inscripción. En el apartado de los contenidos, además de definir les relaciones curriculares

asociadas, el tipo de actividad, la metodología, el material necesario, la documentación asociada y un enlace a una página web, se definen los objetivos educativos que se quieren conseguir con la actividad, objetivos referidos a hechos, conceptos y principios, los referidos a procedimientos y los referidos a normas, valores y actitudes.

Educación en procedimientos en actividades educativas de patrimonio

Como ya se ha citado anteriormente, los estudios reflejan que, en general, hay un nivel muy bajo de educación en procedimientos. Se le da mucha importancia a la adquisición de conocimientos, a saber reproducir un hecho histórico, pero no se trabaja suficientemente en los procedimientos, en cómo las diferentes disciplinas elaboran el conocimiento.

De las 750 actividades de patrimonio del PAE, nos centramos únicamente en los objetivos procedimentales que las entidades del CCP definen en cada una de sus actividades escolares. En la siguiente tabla quedan recogidos los objetivos procedimentales relacionándolos con la proporción de veces que aparecen en las actividades [TABLA 1]

El objetivo que más aparece tiene que ver con la pura observación de espacios y objetos. Teniendo en cuenta que el patrimonio es el conjunto de bienes

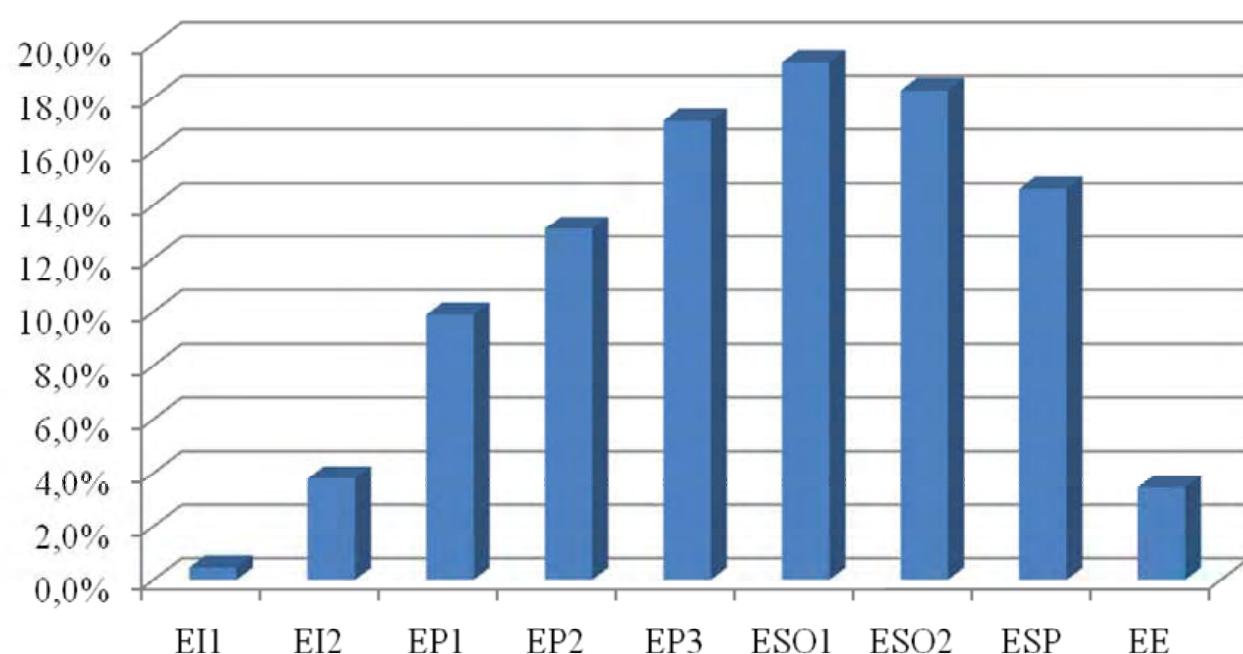


Figura 1. Proporción de actividades de patrimonio por ciclo educativo. Julia Quintela González.

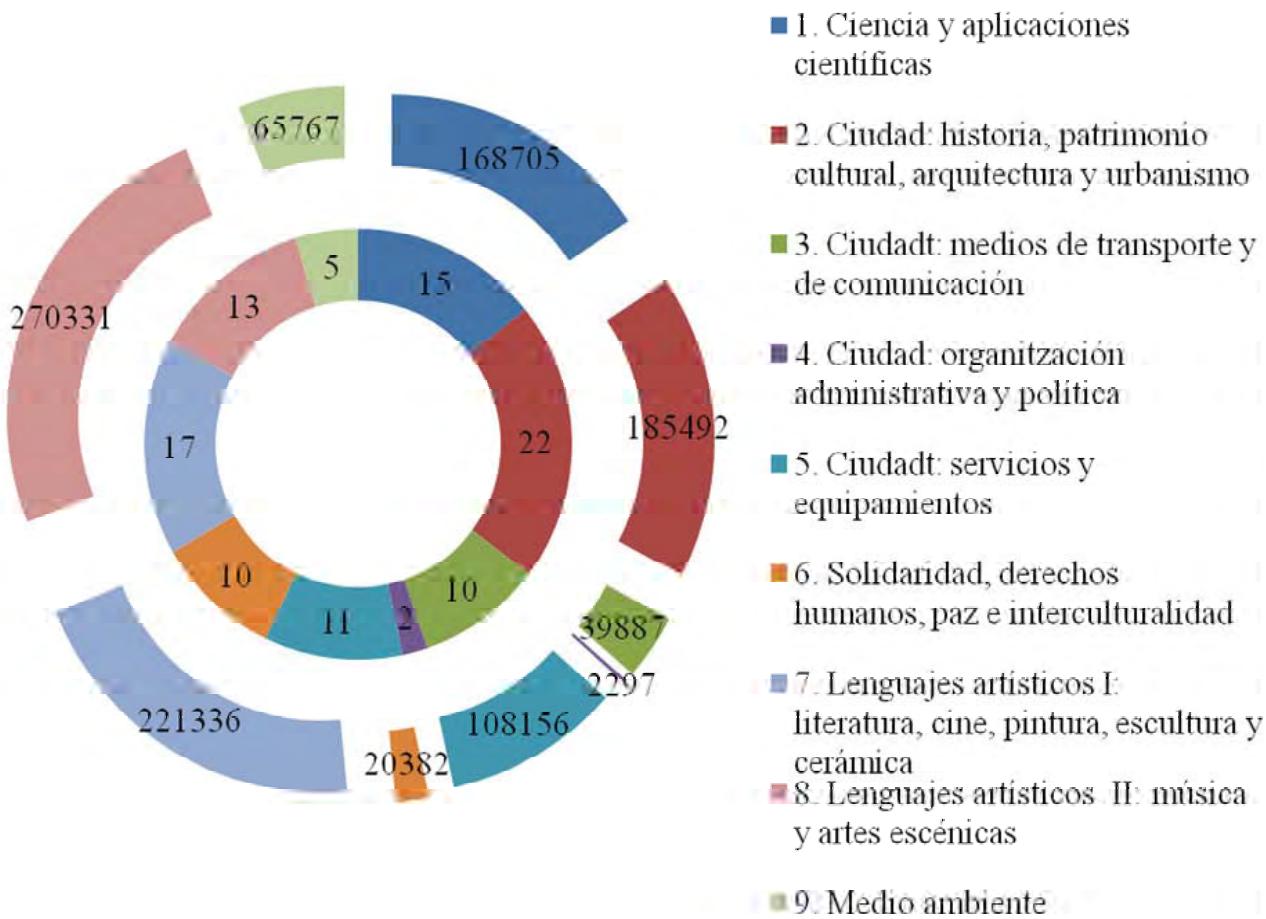


Figura 2. Entidades y participación. Distribución de la participación por ámbitos. Julia Quintela González.

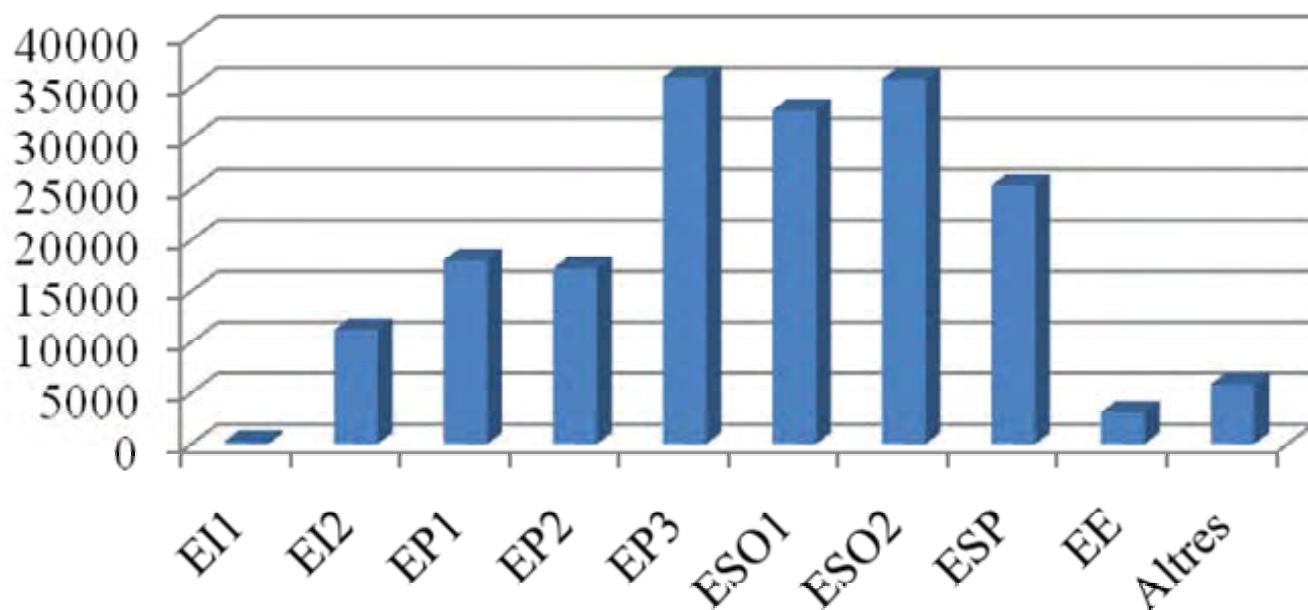


Figura 3. Participación de alumnos/as por ciclo educativo en el ámbito de ciudad: historia, patrimonio cultural, arquitectura y urbanismo. Julia Quintela González.

Objetivos de procedimiento de las actividades patrimoniales del PAE	Proporción de la presencia de objetivos de procedimiento
Observar espacios y objetos	15,9%
Analizar hechos históricos, documentación escrita o planos	14,6%
Experimentar con objetos y con diferentes técnicas	9,1%
Comparar y relacionar	7,4%
Caracterizar (identificar características que discriminan con respecto a otros)	5,5%
Extraer conclusiones	5,1%
Consultar y utilizar fuentes históricas primarias y secundarias	4,2%
Debatir	4,1%
Aplicar. Transferencia de conocimientos	3,9%
Deducir i formular hipótesis	3,8%
Interpretar datos, gráficos, restos arqueológicos...	3,6%
Exponer o expresar, oral o artísticamente los nuevos conocimientos trabajados	2,2%
Dramatizar, representar o participar en juegos de rol	2,0%
Utilizar un vocabulario correcto	2,0%
Escuchar explicaciones, historias, cuentos...	2,0%
Examinar mediante la observación directa	2,0%
Interpretar planos y mapas	1,9%
Utilizar instrumentos propios de diferentes disciplinas o de diferentes técnicas	1,8%
Definir y describir diferentes elementos	1,3%
Comentar (equivalente a diálogo o a exposición razonada)	1,1%
Construir algun objeto o algun elemento copiando de un modelo	1,8%
Adquirir conocimiento	1,0%
Diferenciar y distinguir	1,0%
Reflexionar	0,9%
Planificar	0,5%
Organizar la recogida y el registro de datos	0,4%
Sintetitzar la informació	0,4%
Manipular objectos y reproducciones	0,3%
Articular un cuestionario y desarrollar un discurso	0,1%
Aprender autonomia	0,1%
Dibujar	0,1%

TABLA 1. Proporción de presencia de objetivos de procedimiento en las actividades patrimoniales del PAE. Julia Quintela González.

culturales de una sociedad y que una parte importante del patrimonio lo constituye el patrimonio material y también los objetos o espacios que acompañan al patrimonio inmaterial y que lo determinan, es lógico pensar que la primera acción que deben desarrollar los alumnos es “observar”, pero queda en entredicho si la mera observación pasiva debería formar parte de un objetivo procedimental. No es así el objetivo “examinar mediante la observación directa” que implica una observación activa, ya que el verbo examinar, según el Diccionario de la Real Academia Española, significa “inquirir, investigar, escudriñar con diligencia y cuidado algo”. Pero este objetivo solamente está presente en el 2% de las actividades educativas de patrimonio.

Hay un gran grupo de objetivos que hacen referencia a la utilización de métodos y técnicas que podemos considerar específicas del estudio del patrimonio, aunque las comparten con otras disciplinas y que claramente hacen referencia al aprendizaje de procedimientos. Estos objetivos serían: “analizar hechos históricos, documentación escrita o planos”, “experimentar con objetos y con diferentes técnicas”, “consultar y utilizar fuentes históricas primarias y secundarias”, “interpretar datos, gráficos y restos arqueológicos”, “interpretar planos y mapas”, y “utilizar instrumentos propios de diferentes disciplinas o de diferentes técnicas”. En total la presencia del conjunto de estos objetivos procedimentales que podríamos definir propios de una disciplina concreta representa un 35,2% del total.

De todas formas el resto de procedimientos que aparecen en las actividades, son acciones transversales útiles en los procesos que se tienen que movilizar ante cualquier acción de enseñanza-aprendizaje encaminada a enfrentarse ante nuevas situaciones cada vez más complejas.

En el listado de objetivos de procedimiento ninguno de ellos hace referencia al uso o a la utilización de la tecnología de la información y la comunicación. La experiencia nos dice que hace años que el uso de Internet se está generalizando en las aulas y en los museos y espacios patrimoniales. Ya no es necesaria la presencia física para el estudio de un elemento patrimonial. Los museos y los gestores de los espacios patrimoniales pueden poner a disposición de los centros escolares la información necesaria para su estudio. Incluso hay experiencias en que se hace visible patrimonio material mueble que, por problemas de conservación, espacio, etc, no están a disposición del público. Y también, cada vez más generalizado, es el apartado específico de las páginas web de museos y espacios patrimoniales con propuestas de actividades

educativas a realizar en el aula y en el que el docente puede establecer su propia secuenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más recientemente la utilización de dispositivos móviles se está generalizando, sobre todo entre los jóvenes, entre la llamada generación digital, en el que el concepto por el que se crearon, la llamada telefónica sin cables, ya ha quedado en la pura anécdota. Ahora existen multiplicidad de aplicaciones que, aunque no han sido creadas con finalidades educativas, si que tienen un potencial enorme en este campo y que son de clara aplicación en la educación patrimonial. Actualmente ya existen experiencias de trabajo colaborativo de algún elemento patrimonial de la ciudad y este conocimiento se pone a disposición de la ciudadanía a través de la creación de itinerarios con códigos QR o con aplicaciones de geolocalización. Véase, por ejemplo, algunas propuestas de utilización educativa que propone la Fundación Itinerarium (<http://fundacioitinerarium.org>) y que son de gran utilidad en educación patrimonial.

Desde el Consejo de Coordinación Pedagógica, conscientes de la importancia que los dispositivos móviles pueden tener en educación y, sobre todo, en educación patrimonial, se organizó este año 2012, un curso de formación sobre las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles, concretamente los códigos QR y la realidad aumentada. Si las entidades patrimoniales comienzan a utilizar, como ya lo están haciendo, estas aplicaciones en sus actividades educativas patrimoniales, los objetivos procedimentales han de modificarse, ya que su utilización, implica cambios metodológicos y la formulación de nuevos objetivos que incluyan la utilización de nuevas técnicas y herramientas, así como el aprendizaje de su utilización colaborativa y de servicio a la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

COMA, L. (2009): “La evaluación de las actividades patrimoniales”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59: 22-37.

COMA, L., y SANTACANA, J. (2010): *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Trea, Gijón.

TREPAT, C.-A (1995): *Procedimientos en historia, Un punto de vista didáctico*. ICE de la Universidad de Barcelona y Graó, Barcelona.

Plan de evaluación del proyecto Retrats del programa Museu Espai Comú d'Integració del Museu Nacional d'Art de Catalunya

Mar Morón

Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona

mar.moron@uab.cat

Teresa González

Museu Nacional d'Art de Catalunya

teresa.gonzalez@mnac.cat

220

Josep Maria Sanahuja

Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona

josep.sanahuja@uab.cat

Resumen

Los museos se encuentran inseridos y forman parte del tejido social y en este sentido tienen el compromiso de colaborar y profundizar, conjuntamente con otras instituciones culturales y educativas, en su tarea socioeducativa. No hay ninguna duda que la inclusión de las personas con necesidad de apoyos va más allá del sistema educativo y requiere de la implicación de otras instituciones para llevarla a cabo. En este sentido, el Museu Nacional d'Art de Catalunya abre sus puertas para facilitar un espacio que permita a todas las personas disfrutar de un escenario estimulante que revierta tanto en su desarrollo personal como social.

En esta línea, el proyecto Retrats, que se está llevando a cabo en el marco del programa Museu Espai Comú d'Integración del MNAC (patrocinado por la Obra Social de La Caixa, ayudas 2011), tiene como objetivo principal hacer partícipe del arte y la cultura a personas en riesgo de exclusión social.

Palabras clave

evaluación, educación, patrimonio, accesibilidad universal, equidad

Abstract

The museums are embedded in the social world and are committed to collaborate and contribute with other cultural and educational institutions in their social activities. There is no doubt that the inclusion of people with support needs go beyond the educational system and requires the involvement of other institutions to make the inclusion of these people. In this regard, the National Art Museum of Catalonia opened its doors to provide a communication space that allows everyone to enjoy a stimulating setting.

In this case, the project "Portraits", in the Museum Space Common Integration at the MNAC (Sponsored by l'Obra Social La Caixa 2011) is intended to involve the art and culture to people at risk of social exclusion.

Keywords

evaluation, education, heritage, universal accessibility, equity

El programa Museo Espacio Común de Integración del MNAC

El programa Museu Espai Comú d'Integració (que se está llevando a cabo en el MNAC desde el año 2000 hasta la actualidad) tiene como misión principal constituir el museo en un ente promotor de iniciativas y de participación que contribuyan al desarrollo de estrategias que eviten cualquier tipo de exclusión social, cultural, física, sensorial y económica. Con este programa se pretende fundamentalmente motivar la participación de todos los ciudadanos en la vida cultural, fomentando hábitos de cohesión social.

Cualquiera de las actividades que se desarrollan en el marco de este programa son accesibles, teniendo en cuenta que accesibilidad no se refiere sólo a los problemas de circulación o acceso físico (barreras arquitectónicas), sino también a las barreras de comunicación y relationales que pueden dificultar, o impedir, el acceso a la cultura. Las estrategias de trabajo que se emplean en cada uno de los proyectos tienen como objetivo potenciar la confianza, la autoestima y la autonomía personal, entendida esta última como la posibilidad de ser capaz de hacer por un mismo, de sentirse independiente, y desarrollar otras habilidades vinculadas a la adquisición de una conducta autodeterminada (Wehmeyer, 2006; Morón, 2011a). La relación que se establece entre el museo y los diferentes centros garantiza la participación, el intercambio y el trabajo colaborativo entre los profesionales del museo y los participantes en los diferentes programas, apoyando y dando recursos a los educadores y a los profesionales que están a cargo de estas personas. Todo ello se desarrolla en un entorno acogedor, seguro y estimulante en el cual los participantes se sienten muy bien recibidos.

Considerando los museos de arte como lugares de conocimiento, cultura y experiencias significativas, se hace necesario dotarlos de recursos para que estas personas puedan acceder a ellos: según González

"los museos son espacios de interacción y de relación con una fuerte identidad cultural que pueden contribuir al desarrollo de sentimientos de pertenencia, respeto, tolerancia, dignidad y solidaridad social. Son lugares donde ejercitar la mente, expresar ideas y emociones, donde desarrollar la creatividad y la imaginación. Son también entornos de aprendizaje que dan la oportunidad de acceder a la educación y a la cultura; lugares de inspiración y de diversión; espacios que permiten el desarrollo de la autonomía personal, la autoestima y la confianza y

que invitan a comunicarnos, relacionarnos y a participar."¹

En otro orden de cosa, el arte por su variedad de contenidos, significados y diferentes maneras de representación, ofrece numerosas posibilidades de análisis y de creación: podemos explorar la obra desde un punto de vista formal, investigar sobre el contexto histórico y social del artista o del momento representado, analizar los materiales, las técnicas, etc. Así pues, a partir de las obras de arte podemos crear situaciones muy diversas donde generar un tiempo y un espacio para la creación artística, pero, también, para que estas personas puedan potenciar sus habilidades cognitivas, personales y sociales en aras a su desarrollo personal (Morón, 2008). Susanne Langer (cit. en Eisner, 2005) destaca que "una obra de arte es una forma expresiva que percibimos a través de los sentidos y de la imaginación y expresa sentimientos humanos" por lo que estamos de acuerdo con ella en las posibilidades únicas que aporta el arte al desarrollo de las personas.

Las artes plásticas llegan a la conciencia humana y la despierta a través de la contemplación estética,

"las obras de arte nos transportan también al mundo de la fantasía y del sueño. Nos hacen revivir viejas imágenes y nos transportan con las alas de la imagen visual al mundo fantástico del sueño. Estas obras nos ayudan a participar de nuevo en los momentos mágicos de la mente y a revelar ideas y sentimientos escondidos en sus secretos." (Eisner, 2005). Por este motivo no podemos dejar a todas estas personas con capacidades diversas sin la posibilidad de poder participar de las particularidades que desarrolla el arte y la creación artística (Morón, 2011a).

La OMS (Bradley, 1995; OMS, 1997, cit. en Shalock, 1999) define la discapacidad como el resultado de la interacción entre las limitaciones de esta y las variables ambientales que influyen en su desarrollo: el entorno, las situaciones sociales y los apoyos. La discapacidad no está fijada, es fluida, continua y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en el entorno personal. Intervenir o proveer de servicios y apoyos que se centren en la conducta adaptativa de la persona es una forma de reducir las limitaciones funcionales y, por lo tanto, la discapacidad de

¹ Teresa González. Cap del Departament d'Educació del MNAC. Tríptic de l'exposició Ments Creatives, 4-9 desembre 2007

la persona (AAMR, 2006). En este sentido los museos y el MNAC en particular, se plantean maneras diversas de atender a aquellas personas que necesitan de apoyos específicos para asegurar su calidad de vida (Schalock, 2001) y que garanticen el acceso al conocimiento y a las ricas experiencias que aporta el arte y la cultura.

Proyectos específicos para personas con necesidad de apoyos en el marco de un museo de arte

En nuestro caso, el MNAC ofrece a estas personas experiencias únicas que sólo el arte puede dar. Estas experiencias artísticas hacen posible que las personas con necesidades de apoyos específicos puedan desarrollar capacidades de percepción, de observación, de conocimiento de sí mismos y de los otros... y desarrollar su capacidad creadora que los permitirá descubrir, investigar, experimentar, disfrutar, apasionarse, construir y superarse (Dewey, 2008). Es decir, sumergirse en un proceso de creación artístico individual que va desde la percepción de las obras al análisis del resultado de todo el proceso. Gracias a estos proyectos específicos para personas con necesidad de apoyos el museo se presenta como:

- Un espacio de formación en educación artística.
- Un espacio de contemplación, de observación y generador de conocimientos.
- Un espacio de investigación, de experimentación y de expresión.
- Un espacio para compartir, un ámbito de encuentro con un mismo y con los otros, de interacción entre contexto, personas y materiales.
- Un espacio generador de propuestas para la



Figura 1. Jornada de formación del Proyecto Retrats con los educadores de los centros y del museo. Fotografía: MNAC.

práctica del arte y un lugar de creación de pensamiento: pensar y hacer.

- Un espacio que aporta educadores especialistas en educación artística, que salen del espacio museístico para invadir de experiencias artísticas los centros habituales de estos colectivos.
- Un espacio para exhibir e intercambiar los procesos de creación y los resultados (Morón, 2011c).

El museo accesible se convierte así en exponente de un gran cambio social con un gran propósito: eliminar el estigma social que todavía recae sobre estas personas, destacando sus capacidades y habilidades y poniendo de relieve la trascendencia de compartir en una sociedad heterogénea. La accesibilidad universal no sólo es importante para las personas con discapacidad sino también para toda la sociedad que valora, de esta manera, la diversidad como una característica enriquecedora para todos sus componentes. Se potencia, así, la conciencia social, imprescindible para una sociedad tolerante y equitativa.

Así pues, el análisis del proyecto Retrats puede aportar a la educación artística y a los museos estrategias e intervenciones educativas enriquecedoras para toda la sociedad. Las características diversas de estas personas hacen que pensemos en nuevas maneras de acercar el arte y la cultura: experiencia, conocimiento, imaginación y creatividad se ponen en funcionamiento (Root-Bernstein, R. y M., 2002).

El modelo de los proyectos específicos

Los proyectos específicos diseñados para personas con discapacidad intelectual y física constan de una serie de sesiones que tienen en común un tema (el



Figura 2. Jornada de formación del proyecto Retrats con los educadores de los centros y del museo. Fotografía: MNAC.

Retrato en el ejemplo que estamos analizando). Las fases del trabajo son las siguientes:

- Una jornada de formación con los educadores de los centros participantes y de los educadores del museo que tiene como objetivo coordinar el proyecto y analizar los apoyos específicos necesarios para su desarrollo (figs. 1 y 2).
- Una sesión en el centro que pretende ser una primera toma de contacto con el tema a desarrollar y con los educadores del MNAC que guiarán todas las sesiones (figs 3 y 4).
- Una sesión en el museo en la que se lleva a cabo la visita a las salas y dos talleres de creación artística. Uno de los objetivos de estos talleres es desarrollar las habilidades de una conducta autodeterminada: resolver problemas, decidir, plantearse objetivos, autorregularse, etc. (figs. 5, 6 y 7).



Figura 5. Primera sesión en los centros del proyecto Retrats. Fotografía: MNAC.



Figura 3. Primera sesión en los centros del proyecto Retrats. Fotografía: MNAC.



Figura 6. Segunda sesión en las salas del MNAC del proyecto Retrats. Fotografía: MNAC.



Figura 4. Primera sesión en los centros del proyecto Retrats. Fotografía: MNAC.



Figura 7. Segunda sesión realizando uno de los talleres del proyecto Retrats en el MNAC. Fotografía: MNAC.



Figura 8. Segunda sesión realizando uno de los talleres del proyecto Retrats en el MNAC. Fotografía: MNAC.



Figura 10. Tercera sesión en los centros del proyecto Retrats Fotografía: MNAC.



Figura 9. Tercera sesión en los centros del proyecto Retrats Fotografía: MNAC.



Figura 11. Muestra/exposición del proceso y los resultados del proyecto Retrats I, 2009. Fotografía: MNAC.



Figura 12. Muestra/exposición del proceso y los resultados del proyecto Retrats I, 2009. Fotografía: MNAC.

- Una tercera sesión, en el centro, de reflexión, conclusiones y evaluación del proceso y de los resultados (figs. 8 y 9).
- Y para finalizar, una exposición en el MNAC que da a conocer al público que la visita los trabajos de los participantes y visualiza el proceso desarrollado así como, también, las capacidades de reflexión, creación y imaginación de estas personas. (figs 10 y 11)

A lo largo del proceso y del recorrido por las diferentes sesiones se interseccionan los diferentes lenguajes artísticos (interdisciplinariedad): el lenguaje escrito y oral, el lenguaje visual y plástico, el lenguaje musical y la expresión corporal (Morón, 2011b)

Objetivos

A continuación presentamos los objetivos que persigue este proyecto de investigación:

1. Evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos generales del programa Museu Espai Comú d'Integració que son los siguientes:

Objetivos que comportan beneficios sociales:

- Motivar la participación de todos los ciudadanos en la vida cultural.
- Favorecer una percepción más positiva de su realidad.
- Crear una atmósfera agradable y un entorno estimulante.
- Reducir el aislamiento social.
- Aumentar y diversificar el público visitando del museo.

Objetivos que comportan beneficios personales:

- Estimular el interés por el arte y las manifestaciones culturales
- Potenciar el desarrollo de la autodeterminación.

Objetivos que comportan beneficios educativos:

- Potenciar el intercambio y el trabajo conjunto entre los profesionales del museo y los participantes en los diferentes programas.
- Dar recursos y nuevas estrategias a los educadores aplicables al trabajo diario en los centros.
- Desarrollar sus habilidades cognitivas y sensoriales.
- Trabajar la expresión y la creatividad del individuo.

- Aumentar los conocimiento específicos y promover el desarrollo de nuevas ideas.
- Recoger, analizar y organizar información.
- Dentro de este objetivo general señalamos los siguientes objetivos específicos:
 - Analizar los contenidos, objetivos, estrategias metodológicas y diseño de las sesiones.
 - Conocer el grado de satisfacción de las personas con discapacitado en la participación en el proyecto Retratos, así como los cambios que se han producido.
 - Analizar los nuevos conocimientos relacionados con el arte y la educación artística (estrategias metodológicas), y también, los cambios introducidos en los centros por parte de los profesionales del ámbito de la educación especial/social.
 - Analizar los cambios que se han producido en la dinámica del museo así como la percepción social hacia las personas con discapacidad y el intercambio y el trabajo conjunto entre los profesionales del museo y los participantes del proyecto.

2. A partir de la experiencia adquirida elaborar una guía de buenas prácticas para facilitar la realización de programas accesibles a personas con discapacitado intelectual y física en los museos de arte que potencien la autodeterminación.
3. Crear una red de centros/museos que participen en el proyecto consolidando los ya existentes.

Conseguir los objetivos de este proyecto de investigación permitirá hacer posible la accesibilidad de las personas con discapacitado intelectual al mundo del arte y de la cultura.

Diseño metodológico de la investigación (investigación cualitativa)

Dado que la investigación que nos proponemos realizar se enmarca dentro del paradigma cualitativo con una metodología descriptiva y participativa, las fases, las técnicas e instrumentos de análisis de la información así como el tratamiento y la generación de conocimiento tienen que seguir los parámetros propios de la investigación cualitativa.

Hay que tener en cuenta que el hecho de poner el mismo programa como unidad de análisis para promover su mejora y permitiendo que la voz de todos los protagonistas sea presente a través de la participación, nos sitúa en una perspectiva innovadora y enriquecedora desde una vertiente metodológica.

A continuación se detallan las fases en las cuales se desarrollaría esta investigación así como las fuentes de información y las técnicas e instrumentos por la recogida de información que permitirán conseguir los objetivos planteados en la investigación:

El análisis de los resultados se llevará a cabo siguiendo el principio de la triangulación tanto de las fuentes de información como de los instrumentos utilizados para la recogida de la misma. El establecimiento de categorías por el análisis de las entrevistas y del grupo de discusión será necesario para poder, un golpe grabadas en audio y transcritas, ser tratadas a través del programa del Maxqda. En el caso de los cuestionarios podrá utilizarse EL SPSS-v19.

Del equipo humano que se presenta en este proyecto destacaríamos dos elementos relevantes:

. Por una parte, la interdisciplinariedad de las personas que lo configuran puesto que recoge un background relacionado con el campo de la discapacidad y con el campo de la educación artística y museística

. Por otra parte, la implicación que se deriva de dos instituciones implicadas en el desarrollo social y cultural de la sociedad: la Universitat Autònoma de Barcelona y el Museu Nacional d'Art de Catalunya.

La muestra

La muestra se compone de aquellas personas que han participado en lo programa Retrats. La muestra está formada por 15 centros educativos y sociales: Escuelas de Educación Especial, Institutos de Educación Secundaria que tienen Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USEE), Centros Específicos de Trabajo y Residencia, e incluye tanto los profesionales de la educación como sus usuarios/ estudiantes que presentan alguna necesidad específica de apoyo.

De forma más específica, se podría decir que la muestra la forman:

- 41 educadores/se, en su mayoría maestras de Educación Especial así como psicopedagogos/gas, terapeutas ocupacionales, educadores, trabajadores sociales y fisioterapeutas.
- 285 participantes que presentan necesidades de apoyos específicos.

Expectativas transformadoras del proyecto

Se espera que los resultados de la investigación de este proyecto y su aplicación aporte las siguientes mejoras:

En la sociedad:

- Lograr la accesibilidad universal al museo que garantice la supresión de barreras comunicacionales y relaciones que dificultan o impiden el acceso al arte y a la cultura.
- Aumentar la participación de todos los ciudadanos en la vida cultural, fomentando hábitos de cohesión social y de pertenencia a la comunidad.

En la calidad de vida de las personas:

- Reducir el aislamiento social todo participante en igualdad de derecho de la vida cultural.
- Contribuir al desarrollo de una mayor autonomía personal y un aumento su autoestima, así como de las habilidades personales.
- Potenciar las habilidades cognitivas y sensoriales de las personas.
- Estimular la expresión y creatividad de los individuos.

En el contexto educativo y/o asistencial:

- Mejorar la manera como se plantea el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo entre los profesionales de los museos y las personas que atienden personas con discapacidad cognitiva y física.
- Introducir estrategias propias de la educación artística en el trabajo diario de los centros que atienden personas con discapacidad cognitiva y física.

Proyección social de los resultados de la investigación

- Destinado a los profesionales de los museos de arte
 - Redacción de una guía de buenas prácticas que facilite la formación de las personas que atienden y crean programas para personas con discapacidad cognitiva y física. Este manual tiene que ser la base para lograr la accesibilidad universal a los museos de arte.
- Destinado a los profesionales de los centros que atienden personas con discapacidad cognitiva y física y a los educadores de museos:
 - Diseño de los contenidos de una jornada de

formación para los educadores de museos que formen profesionales competentes en educación artística y conocedores de estrategias comunicativas necesarias para desarrollar proyectos accesibles.

- Diseño de los contenidos de unas jornadas de formación para los educadores de los centros en educación artística y procesos creativos.
- Edición de una publicación que recoja la experiencia de los cuatro proyectos accesibles desarrollados en el MNAC.
- Destinados a la comunidad científica y al ámbito formativo:
 - Desde el ámbito académico: se informará y se debatirá sobre los resultados obtenidos en la investigación: mediante la redacción de artículos científicos en revistas de prestigio, de impacto, tanto de ámbito estatal como de ámbito internacional así como la participación en congresos n se presentará y discutirá la investigación realizada y las consecuencias que puede tener en el fomento de la educación inclusiva y social que puede aportar el arte desde los museos.
 - Desde el ámbito formativo: la difusión de los resultados en nuestros respectivos centros universitarios a través de cursos monográficos o bien en la incorporación de esta temática en cursos de posgrado.

Referencias bibliográficas

AAMR (2006): *El retard mental. Definició, classificació i sistemes de suport*. Eumo Editorial, Barcelona.

DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*. Paidós, Barcelona.

EISNER, E. (2005): *Educar la visión artística*. Paidós, Barcelona.

—(2008) “El museo como lugar para la educación”, en *I Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores*. Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid: 13-21.

FREIRE, H. (2008): “Arte infantil y transformación social”. *El rapto de Europa. Pensamiento y creación*, 13: 23-38

GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.

MORÓN, M. (2008): “L’art com a potenciador de coneixements i d’experiències en persones amb necessitat de suports específics”, *Revista Guix*, 350: 41 – 46.

— (2011a): *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación*. Tesis doctoral. Directoras: Isabel Gómez Alemany i Marián López-Fernández Cao. Facultat de Formació del Professorat. UB.

— (2011b): “Los museos de arte, agentes activos para la equidad social”. *Revista Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, vol. 6.

— (2011c): “Diseño de proyectos educativos. Colectivos especiales I”, en Acaso, M. (coord.): *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Ariel, Barcelona.

ROOT-BERNSTEIN, R. y M. (2002): *El secreto de la creatividad*. Ed Kairós, Barcelona.

SCHALOCK, R. (1999): “Hacia una nueva concepción de la discapacidad”, *Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual*. FEAPS. vol. 30 (1), 1, Madrid: 5-20.

—(2001): “Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida”, en Verdugo, A. y Borja, F. (coord.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. IV Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Amaru Ediciones, Salamanca: 83-104.

WEHMAYER, M. L. (2006): “Autodeterminación y personas con discapacidades severas”. *Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual*. FEAPS. vol. 37 (4), 220, Madrid: 4-16.

Bibliografía básica

BALLESTA, VIZCAINO, DÍAZ (2007): «Arte y capacidades diversas». *Revista Síndrome de Down. Cantabria*, vol. 24. Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

BELFIORE, E., y BENNETT, O. (2008): *The social impact of the art an intellectual history*. Palgrave Macmillan, Nueva York.

- CREATIVE ET HANDICAP MENTAL» <<http://www.creahm.be>>, [1 de noviembre de 2010].
- CREATIVE GROWTH ART CENTER, <<http://creativegrowth.squarespace.com>>, [15 de noviembre de 2010].
- EISNER, E. (2004): *El arte y la creación de la mente*. Paidós, Barcelona.
- FONT I ROURA, J. (2003a): “Aprendizaje autodeterminado y alumnos con discapacidad intelectual: algunas posibilidades y realidades» en *I Congreso Nacional y Personas con Discapacidad. Pamplona*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y cultura. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3507>>
- (2003b): «Autodeterminació i aprenentatge en alumnes amb discapacitat intel•lectual» en *Sports*, vol. 7, 2. Universitat de Vic, Barcelona: 102-111
- GARDNER, H. (1987): *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós, Buenos Aires.
- (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- GINÉ, C. (2005): *Educación y retraso mental: crónica de un proceso*. Edebé y Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- INTERNATIONAL SOCIETY OF EDUCATION THROUGH ART. INSEA, <<http://www.insea.org/>>, [1 de gener de 2011].
- HERRERA, E. (2006): “¿Qué es la autodeterminación?”. *Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 37 (4), 220: 79-92.
- JOLLIEN, A. (2001): *Elogio de la debilidad*. RBA Libros S.A., Barcelona.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, Barcelona.
- LÓPEZ FDEZ-CAO, M. (coord.) (2006): *Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Editorial Fundamentos, Madrid.
- NATIONAL ARTS AND DISABILITY CENTER (NADC)», <<http://nadc.ucla.edu>>, [10 de noviembre de 2010]
- PROJECT ABILITY, <<http://www.project-ability.co.uk>>, [10 de noviembre de 2010].
- THE INTERNATIONAL ORGANIZATION ON ARTS AND DISABILITY. VSA, <<http://www.volunteermatch.org/search/org38351.jsp>> [15 de noviembre de 2010]
- <<http://www.vsatx.org>>, [15 de noviembre de 2010].
- THE RESEARCH CENTRE FOR MUSEUMS AND GALLERIES (2007): “Rethinking Disability Representation. Leicester: University of Leicester, Departament of Museum Studies”, <www.le.ac.uk/ms/research/rcmgpublicationsand-projects.html>, [18 de junio de 2011]
- <www.le.ac.uk/ms/research/pub1129.html> [18 de enero de 2011]
- UNESCO (2006): “Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Hoja de ruta para la Educación Artística”, <http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=39546&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. [1 de desembre de 2010]
- UNESCO. (2010): «La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística», http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [1 de desembre de 2010]
- VVAA (2003): “Disability Portfolio”, en *The Council for Museums. Archives and Libraries*, Londres.
- VVAA (2003): “Museums, society, inequality”, en Sandell, R. (ed.): *Museum Learning Collection*. Routledge, Londres.
- VVAA (2009): “Disability and access” en *Engage*, 23, Londres
- WEHMEYER, M. L. (2001a): “Autodeterminación una visión de conjunto conceptual y análisis empírico”. *Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, vol. 32 (2), 19 FEAPS, Madrid: 5-15
- (2001b): “Autodeterminación una visión de conjunto”, en Verdugo, A.; Borja, F. (coords.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. IV Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. Amaru Ediciones, Salamanca: 113-133.

Patrimonio industrial y programas intergeneracionales. El caso del Museum Cemento Rezola

Amaia Llorente
Museum Cemento Rezola
amaiall@k6gestioncultural.com

Iratxe Gillate
Museum Cemento Rezola
caguirre@k6gestioncultural.com

Alex Ibáñez Etxeberria
E.U. Magisterio de Donostia-San Sebastián. Universidad del País Vasco
alex.ibanez@ehu.es

Naiara Vicent
E.U. Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Universidad del País Vasco
naiara.vicent@ehu.es

229

Resumen

El Patrimonio Industrial del País Vasco, testimonio de un proceso histórico, el de la industrialización es un elemento imprescindible de su evolución histórica y creador de su idiosincrasia. Por ello, es un hecho importante la valorización de este patrimonio a través de la creación de museos como el Museum Cemento Rezola que tomando como punto de partida la base de su producción, el cemento, pretende acercar a los visitantes a un pueblo, una cultura, una historia, una visión del arte y una manera de trabajar. En la consecución de este objetivo es muy interesante la utilización que realiza de los programas educativos e intergeneracionales como el denominado “Memoria Industrial”, a través del cual da a conocer el pasado industrial en declive de la zona, creando en el museo un espacio de intercambio, en el que las personas mayores protagonistas de este pasado y que interactúan voluntariamente, lo transmiten a las generaciones actuales.

Palabras Clave

Patrimonio industrial, memoria, programas intergeneracionales, programas educativos, Museum Cemento Rezola

Introducción

El objetivo de esta comunicación, es describir y analizar el trabajo desarrollado desde el departamento de educación del Museum Cemento Rezola (País Vasco) para dar a conocer el pasado industrial, enmarcándolo en su contexto geográfico e histórico, teniendo en cuenta para ello a los protagonistas de este pasado y utilizando como herramienta de trabajo los programas intergeneracionales. Así pues, en primer lugar haremos una breve descripción del itinerario del museo y analizaremos su oferta educativa, para a continuación tratar los programas intergeneracionales.

les que ofertan, con especial atención al denominado “Memoria industrial”. Finalmente, expondremos una serie de conclusiones que extraemos de este análisis.

El Museum Cemento Rezola y su oferta educativa

Surgimiento del museo y ubicación

El Museum Cemento Rezola fue inaugurado en el año 2000, fruto de la iniciativa privada de la empresa Cementos Rezola, con motivo de su 150 aniversario. El museo está situado en San Sebastián, en concreto en el barrio de Añorga, cuyo origen como colonia industrial al amparo de la fábrica de cemento surgió a finales del siglo XIX de la nada, en un entorno rural de caseríos dispersos lo que explica el origen de la vinculación cultivada por la fábrica con el entorno. El museo, se dedica a mostrar el proceso industrial que se lleva a cabo para la fabricación del cemento, utilizando como espacios expositivo-didácticos la propia fábrica y la sede física del museo.

En el origen, con la creación y desarrollo de la fábrica, a su alrededor se creó la colonia industrial de Añorga, donde vivían los trabajadores de la fábrica y sus familias. En este espacio, además de las viviendas obreras, se crearon espacios públicos y de ocio para sus habitantes y entre ellos, la escuela de los/as hijos/as de los trabajadores donde se ubica el museo. Este, es un edificio de 300 m² cuyo proyecto de adecuación respetó en gran medida la estructura de hormigón del antiguo edificio. La edificación alberga tres salas: un pequeño auditorio para la celebración de congresos y reuniones, la sala de exposición permanente, que ofrece de forma didáctica un recorrido por las claves que explican el mundo del cemento, y el área de exposiciones temporales ubicada bajo la cúpula de cristal en el centro del edificio.

De titularidad privada, perteneciente a la fábrica Cementos Rezola de Añorga, división del grupo internacional Italcementi Group y su gestión está adjudicada desde su origen a la empresa K6 Gestión Cultural S.L. En cuanto a su posicionamiento, es un centro que trabaja en colaboración con otras instituciones, y participa de dos redes de museos; la Red de Museos de Donostia-San Sebastián, compuesta por los siete museos de la ciudad, y de especial interés, la Red intergeneracional del IMSERSO, cuyo objetivo es la implantación de una sociedad para todas las edades.

Un museo de patrimonio industrial

El museo está dedicado al patrimonio industrial, y de acuerdo con Álvarez Areces, entendemos por este

“el conjunto de elementos de explotación industrial, generado por las actividades económicas de cada sociedad que responde a un determinado proceso de producción y a un sistema tecnológico concreto caracterizado por la mecanización dentro de un determinado sistema socioeconómico” (Álvarez Areces, 2007:2).

Partiendo de esta definición, es un hecho la extraordinaria riqueza y heterogeneidad del Patrimonio Industrial del País Vasco, testimonio de un proceso histórico, el de la industrialización, transformador de su imagen, y elemento imprescindible de su evolución histórica. Pero estos datos, no han sido muy tenidos en cuenta en las políticas de protección y valorización patrimonial, y tras la profunda reconversión industrial de la década de los 80 y el cierre de grandes empresas, su legado físico patrimonial, se ha ido diluyendo lentamente entre excavadoras y nuevas construcciones. La falta de monumentalidad y el hecho de tratarse de elementos y acciones cotidianas (tipo de productos producidos, de edificios y maquinaria utilizada, trabajos realizados sin gran especialización, etc.), han provocado una no valoración del patrimonio industrial. Sin embargo, éste nos puede ayudar a recuperar fácilmente la memoria de lo que fuimos porque está en nuestro paisaje, en nuestras casas, en nuestros objetos más usuales y ha marcado nuestro trabajo, nuestro ritmo de vida, nuestras relaciones con los demás.

Es en este contexto dónde se enmarca la creación de diferentes museos industriales, científico tecnológicos, mineros, etc., esenciales para la difusión educativa, ciudadana y turística (Álvarez Areces, 2007) que buscan poner en valor un patrimonio industrial y que deben ir unidas a otras políticas y prácticas de salvaguarda.

Este el caso del Museum Cemento Rezola, que ha buscado desde sus orígenes, poner en valor el legado industrial en la sociedad a la que pertenece, y a su vez, de la que ha surgido, para lo que, tomando como punto de partida la base de su producción, el cemento, pretende acercar a los visitantes a un pueblo, una cultura, una historia, una visión del arte y una manera de trabajar, a través de tres ejes principales de actuación; la colección permanente, la programación de exposiciones temporales, y la oferta de un variado y amplio programa educativo. A través de ellos, se busca acercar ese importante patrimonio industrial tanto

a las nuevas generaciones que no lo conocieron en el momento de su creación, como a las generaciones coetáneas, a las cuales se ayuda a que revaloricen y redescubran un elemento cotidiano de sus vidas a través de otra mirada.

Pero también es cierto, como señala Homobono (2008), que es necesario ver el patrimonio industrial desde una noción más extensiva, en la que además de la cultura material (monumentalidad), se tengan en cuenta la inmaterial, compuesta por las experiencias, saberes, mentalidades, valores y subculturas vinculadas a los agentes protagonistas de las sociedades industriales, ya que la memoria del trabajo, son también las personas trabajadoras.

Desde esta perspectiva el Museum Cemento Rezola tiene como seña de identidad y herramienta de trabajo del museo, la integración entre patrimonio industrial material e inmaterial, a través de los programas educativos e intergeneracionales que oferta. Por medio de ellos, busca recuperar, dar a conocer y valorar el patrimonio industrial a través de las exposiciones, pero sin olvidar que detrás de ese pasado hay personas que por haberlo vivido directamente representan la memoria viva de ese pasado industrial, siendo protagonistas de la historia, aquellos a las que Agulló (2010:163) denomina “tesoros vivos, es decir, personas que mantienen y comunican las diversas expresiones del patrimonio inmaterial”.

Público y oferta educativa

El público al que está dirigida la oferta del museo, es muy variada, ya que va desde el público escolar de educación primaria, hasta la educación de personas adultas, pasando por todos los niveles educativos. También desarrolla visitas guiadas para público en general, aunque la mayoría de sus visitantes son escolares.

Dentro de la oferta educativa del museo, los programas que ofrecen actualmente son cuatro talleres, complementados con la visita guiada. Esta es una breve descripción.:

- Taller Rezolarte: Ofertado al alumnado de educación primaria, sus objetivos se centran en que conozcan las relaciones entre la escultura y la arquitectura trabajando conceptos como la geometría, la dimensión espacial o la abstracción.
- Taller Miniesculturillas de cemento: Dirigido al alumnado de educación primaria y secundaria, sus objetivos son la sensibilización hacia el arte a través del conocimiento de la utilización del cemento.

- Taller Cuéntanos. Conversaciones y vivencias de nuestro pasado industrial: Dirigido a la Educación de personas adultas, sus objetivos son recuperar los modos de vida de la época de la industrialización, sus valores, etc., trabajando la memoria industrial de las personas participantes a través del análisis del patrimonio industrial. Las educadoras del museo encaminan los comentarios y la interacción entre las personas participantes.
- Taller La memoria industrial: Objeto principal de esta comunicación, lo detallaremos más extensamente en otro punto
- Visita guiada al museo: Ofertada a todos los públicos, y complementaria también de los talleres, su objetivo es dar a conocer la importancia de la producción del cemento en el desarrollo de la sociedad actual, así como sus diferentes aplicaciones. Todo ello haciendo referencia al proceso de industrialización que tanta importancia ha tenido en la configuración de la sociedad guipuzcoana y vasca actual. Este taller se completa con la visita guiada a la fábrica de Cementos Rezola, la cual permite conocer *in situ* la actividad industrial de la fabricación del cemento.

Como vemos, una parte importante de la tarea del museo se centra en los programas intergeneracionales, pero ¿Qué son los programas internacionales?

Los programas intergeneracionales

Ya en 1970, la antropóloga Margaret Mead en su libro *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, realizó una clasificación de las culturas, teniendo en cuenta las relaciones entre generaciones que en éstas se producían. De este modo, consideraba que en el momento de la publicación del libro, la cultura dominante era la denominada “prefigurativa”, caracterizada por la existencia de un “abismo generacional” que daba lugar a una “ruptura” entre generaciones. Esta falta de relación entre las generaciones producía desajustes en la transmisión de la cultura que afectaban a la sociedad en su conjunto. Es en este contexto, a finales de los años 60, cuando surgen en Estados Unidos los primeros programas intergeneracionales, cuya finalidad, es corregir este distanciamiento, en algunos casos convertido en enfrentamiento, que se producía entre las distintas generaciones (Newman y Sánchez, 2007).

Surgimiento y evolución de los programas intergeneracionales

Fase/años	1ªFase Años 60	2ª Fase Años 70 y 80	3ª Fase Años 90- actualidad
Lugar de desarrollo	USA	USA	USA y Europa
Causas	Paliar distanciamiento entre generaciones	Paliar problemas que afectan a jóvenes y mayores	Mejorar del tejido social

Tabla 1: Surgimiento y evolución de los programas intergeneracionales

Posteriormente, durante las décadas de los 70 y 80, los programas intergeneracionales se caracterizan por el intento de paliar problemas sociales, relacionados con las necesidades culturales, sociales y económicas que afectaban a las dos poblaciones más vulnerables, los/as niños/as y jóvenes y las personas mayores. Las razones que se esgrimen para la creación de estos programas, son los problemas comunes que afectan a estos dos grupos: baja autoestima, aislamiento, falta de sistemas de apoyo adecuados, estereotipos negativos y desconexión con la familia y con la sociedad.

Finalmente, podemos hablar de una tercera fase, en la que nos encontramos todavía en la actualidad, que comienza en la década de los noventa. En esta fase, los programas intergeneracionales se promueven buscando ser instrumentos para el desarrollo comunitario, de manera que a largo plazo, busquen la reconexión de las comunidades. En este caso, la justificación del trabajo intergeneracional parte de la necesidad de las relaciones intergeneracionales para mejorar nuestras comunidades, nuestro tejido social, nuestra experiencia de lo colectivo. Es en esta fase cuando comienzan a expandirse y tener su verdadero desarrollo en Europa (Newman y Sánchez, 2007; Sánchez, Kaplan y Sáez, 2010).

En el caso español, durante los años ochenta, se desarrollan los primeros programas intergeneracionales, y ya en la década de los 90, su oferta se consolida ascendiendo a quince el número de programas, dándose el verdadero *boom*, [tabla 2] a partir del año 2000 con 94 programas censados (Newman y Sánchez, 2007).

Esta proliferación de programas intergeneracionales, se interpreta como un indicador de la necesidad que para nuestra sociedad supone la realización de estos programas. En esta línea, Sánchez, Kaplan y Sáez (2010) identifican siete imperativos, que explicarían el gran desarrollo de estos programas en Europa y que son los siguientes:

- Demográfico: cada vez se viven más años, y se coincide más tiempo con personas de otras generaciones.
- Restablecimiento de ciclo de cuidados: necesidad de todas las personas de ser cuidadas y de que alguien se preocupe por ellas en algún momento de su vida. Los programas intergeneracionales ayudan a preservar la práctica de la reciprocidad del cuidado y de la atención entre las distintas generaciones.
- Envejecimiento activo: El buen envejecimiento de unos depende del buen envejecimiento de otros. La implicación mutua es indispensable porque el envejecimiento ya no es algo relativo a la vejez sino un proceso que se desarrolla a lo largo de todo el curso vital.
- Cohesión social: Las generaciones son interdependientes y forman parte del mismo tejido social; por ello, el trabajo intergeneracional puede ayudar a lograr una mejor configuración del bienestar y de la equidad entre esas generaciones.
- Logro de comunidades en las que se pueda vivir mejor: las buenas relaciones intergeneracionales pueden ser fuente de vínculos sociales que ayuden a recuperar y aumentar la confianza mutua, el capital social y la implicación en asuntos públicos.
- Continuidad cultural: las personas de todas las edades deben tener la oportunidad de encontrarse y de asegurar la transmisión y la adaptación de sus experiencias históricas y culturales. Todos necesitamos sentir, en algún grado, que contamos con valores, tradiciones y una cultura en la que apoyarnos en nuestro día a día.
- Relacional: La intergeneracionalidad apoya su fundamentación en la existencia de relaciones (del tipo que sean) entre generaciones (entendidas del modo que sea). Por tanto, es el aspecto relacional la clave fundamental y primera de lo intergeneracional.

Según el Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales, estos son “medios para el intercambio intencionado y continuado de recursos y aprendizajes entre generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales”². Esta definición, acuña los elementos imprescindibles de un programa intergeneracional, que son tres: el que incluye a varias actividades organizadas con una finalidad y una duración determinadas y continuada en el tiempo, el que participen personas de diferentes generaciones que pueden ser o no personas pertenecientes a generaciones contiguas y miembros de una misma

²Citado en Sánchez, M., y Díaz, P. (2007), Componentes de un programa intergeneracional. En La evaluación de los programas intergeneracionales. IMSERSO.

familia, y que tengan fines beneficiosos tanto para los participantes como para otras personas de su entorno y el elemento base para lograrlo son las relaciones entre los participantes construidas en torno a un intercambio continuado de recursos (Sánchez, M., y Díaz, P., 2007).

Desde un punto de vista similar, MacCallum *et al.* (2006), elaboraron una clasificación de programas según el nivel de interacción dado entre generaciones, en el que establecieron cuatro niveles. En el nivel 1, las generaciones comparten únicamente el espacio. En el nivel 2 además del espacio se comparten actividades aunque el nivel de interacción siga siendo bajo. En el nivel 3 niños/as, jóvenes y personas mayores se integran en los mismos grupos y trabajan conjuntamente desarrollando programas intergeneracionales.

Comunidad Autónoma	Nº de PI	Porcentaje
Andalucía	29	21.8
Aragón	5	3.8
Asturias	14	10.5
Baleares	3	2.3
Canarias	6	4.5
Castilla y León	10	7.5
Castilla La Mancha	4	3.0
Cataluña	9	6.8
Comunidad Valenciana	5	3.8
Extremadura	7	5.3
Galicia	2	1.5
Madrid	8	6.0
Murcia	19	14.3
Navarra	1	0.8
País Vasco	6	4.5
Dos o más comunidades autónomas	5	3.8
Total	133	100

Tabla 2: Número y distribución por CCAA de los programas intergeneracionales implementados en España: Año 2007¹ (Tomado Sánchez, Pinazo, Sáez, Díaz, López y Tallada, (2007).

¹ La recogida de la información y el análisis de estos PI ha sido realizada por el equipo de investigación del proyecto INTERGEN.

Tipo	Interacción	Características
Nivel 1 Yuxtaposición	Muy baja	Comparten espacio No se forman grupos intergeneracionales Acercamiento y colaboración entre generaciones
Nivel 2 Intersección	Baja	Comparten espacio Referente su grupo generacional Realización de actividades de manera conjunta
Nivel 3 Agrupamiento	Alta	Comparten espacio Se forman grupos intergeneracionales Realización de actividades conjuntas y continuadas
Nivel 4 Convivencia	Muy alta	Comparten vivienda Diferentes generaciones viven en un mismo espacio Deciden y planean sus relaciones, objetivos y tareas

Tabla 3: Clasificación de los programas intergeneracionales según su nivel de interacción (MacCallum et al, 2006). (Confección propia a partir de MacCallum et al.)

Por último, el nivel 4, hace referencia a los denominados centros intergeneracionales donde se produce una convivencia intergeneracional.

El programa Memoria industrial

Dentro de este nivel 3 de agrupamiento, podemos encontrar el antes mencionado taller Memoria industrial del Museum Cemento Rezola. Este es un programa intergeneracional puesto en marcha en el año 2005, cuyo objetivo principal es dar a conocer el pasado industrial en declive de la zona, creando en el museo un espacio de intercambio, en el que las personas mayores protagonistas de este pasado que interactúan voluntariamente, lo transmiten a las generaciones actuales. El programa consiste en una serie de pruebas relacionadas con el patrimonio industrial que los participantes tienen que superar, ayudándose mutuamente entre las personas mayores y los/as jóvenes, donde todos ellos, deben trabajar en equipo.

Los objetivos principales del programa son recopilar y trasmitir la memoria/ patrimonio industrial entre las distintas generaciones; ofrecer una actividad conjunta para niños y mayores novedosa y diferente y finalmente, realizar una actividad participativa propia para niños/as y mayores que potencie la comunicación.

El público al que se dirige la oferta, es por un lado

el alumnado de educación primaria, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años, y por otro lado, personas mayores pertenecientes a diversas asociaciones, clubes de jubilados, gerontológicos y asistenciales colaboradores del museo. El número de participantes por sesión, es de unas 10-15 personas mayores, que se dividen en cuatro grupos, y unos 20-25 alumnos, que se dividen en los mismos cuatro grupos.

La línea metodológica que se emplea, es totalmente participativa, con la formación de pequeños grupos intergeneracionales donde se plantean preguntas y pruebas estructuradas que buscan la cooperación en el aprendizaje, motivando la participación y animando al diálogo entre las generaciones: La estrategia didáctica principal se aplica a través del juego y teniendo como base, la cooperación inter e intrageneracional.

Descripción del programa

La actividad comienza con la reunión que la educadora del museo realiza con las personas mayores que van a participar en el taller y donde se les presenta la actividad, y se crean los grupos. Posteriormente, entran en la sala el grupo de alumnas/os que se reparten entre los cuatro grupos formados anteriormente. Cuando todos los/as participantes están sentados, formando cada grupo un círculo que facilite el coloquio,

empiezan las presentaciones entre las/os participantes de cada grupo.

Tras las presentaciones, la educadora explicará a todos/as los pormenores de la actividad, comenzando por los cuatro espacios temáticos que son a partir de los cuales va girar el eje de la recuperación de la memoria industrial. Estos se sitúan conformando un círculo en cuya parte central se ubican las cajas contenedoras de objetos, una para cada tema, que, en definitiva, son los que van a determinar las historias que las personas mayores van a transmitir a niñas/os y viceversa.

Los cuatro espacios temáticos y sus objetos son los siguientes:

- Espacio temático 1: Viejos oficios. Objetos: marmita, cesto de mimbre, herradura, plancha de hierro, alpargatas, ...
- Espacio temático 2: Los cambios del día a día. Objetos: caja registradora, fotografías de imágenes de televisión antiguas, fotografía de un SEAT 600, mapa escolar antiguo, ...
- Espacio temático 3: Productos evolucionados. Objetos: las tabas, Mariquita Pérez, ...
- Espacio temático 4: Nuevos materiales. Objetos: la formica, el gas butano, lentillas, pañales desechables, medias ...

Una vez conocidos los espacios se explica la dinámica del taller: A cada grupo se le reparten unas hojas en las que se explican las 10 pruebas que tienen que superar para completar el juego y se les dice que para poder desarrollarlo correctamente tiene que existir cooperación entre ellos/as. Los niños/as serán los encargados de llenar las hojas contestando a las preguntas que aparecen y las personas mayores son las encargadas de explicar por medio de los objetos, las respuestas que tienen que escribir. Niñas/os y personas mayores, se dan cuentan de que necesitan la ayuda de la otra generación para poder resolver las pruebas y terminar el juego.

Las pruebas que componen la dinámica del juego son las siguientes:

- ¿Sabéis lo que son las tabas? ¿Os atreverías a jugar con ellas? Para superar la prueba dos alumnos/as deben enseñar al resto a jugar a las tabas.
- Señalar cinco oficios que hayan desaparecido o que están a punto de desaparecer.
- Para superar la siguiente prueba dos alumnos / as deben mostrarnos a resto tres formas diferentes de llevar la marmita
- ¡Sabemos que las lavadoras no han existido siempre! Pero, ¿cómo y con la ayuda de qué se lavaría la ropa? Buscar el objeto y aprender a utilizarlo.

- A continuación debéis de contestar a tres adivinanzas que corresponden a nuevos y/o viejos oficios.

- Esta persona se encargaba de arreglar paraguas.
- Su oficio no es otro que afilar cuchillos, tijeras...
- En este lugar se arreglan diversos utensilios de cocina, como pueden ser; mango de sartenes, agujeros de cazuelas...

- Nos tenéis que explicar que es la foto que tenéis entre manos.

- En busca del objeto. Para superar la prueba debéis relacionar las 4 adivinanzas del recuadro con cuatro objetos de las cajas:

La de nuestra abuela era de hierro y pesada. La de nuestra madre blanca y ligera.	Sirvo para guardar la leche pero no soy una caja.
Son los zapatos de los animales, ¿pero de qué animales?	Puedes buscar información para viajar, puedes leer el periódico, comprar, comunicarte con los amigos...¿Dónde?

- Señalar tres fábricas que hayan desaparecido

- Para superar la siguiente prueba dos alumnas/os deben mostrar al resto tres formas diferentes de llevar el cesto.

- Contestar a tres adivinanzas que corresponden a nuevos y/o viejos oficios:

- Este trabajador trabajaba de noche, abría las puertas de las casas, daba la hora y el tiempo,...
- Las herramientas de trabajo de esta persona son una pantalla, un teclado y un ratón.
- Se encargaba de arreglar tuberías y desagües.

Una vez que todos los grupos han completado las 10 pruebas, comienza el momento de la puesta en común. Todos los miembros del grupo conforman un único círculo alrededor del juego del txingo. El juego del txingo está compuesto por 10 números. Un representante de cada grupo (normalmente un niño/a) lanzará una piedra al txingo, el número donde haya llegado la piedra se corresponderá con el número de prueba que el grupo deberá superar. La piedra se irá pasando de un grupo a otro de una forma correlativa.

Nadie pierde, ni nadie gana, nos encontramos ante un juego cooperativo donde el objetivo no es otro que, en la puesta en común, superar las 10 pruebas y que tanto niños como mayores en el coloquio cuenten sus experiencias vividas, lo que han aprendido.

Conclusiones

Las valoraciones que se hacen de este tipo de programas, y en concreto del programa Memoria Industrial, no pasan de ser meras declaraciones de satisfacción. Careciendo de toma de datos adecuada, no podemos realizar evaluaciones más allá de recoger los altos niveles de satisfacción que nos declaran los participantes, tanto alumnos maestros como personas mayores, así como el propio museo.

No obstante esta falta de datos que esperamos corregir en el futuro, no oculta las valoraciones cualitativas e informales, que arrojan muy buenos datos y pistas sobre la valoración de este taller, así como las valoraciones externas.

Así, dentro de estas últimas, el programa “Memoria industrial” que hemos descrito, es un ejemplo tanto de Programa Intergeneracional como de la introducción de estos en un espacio museístico y de la interrelación del patrimonio industrial material e inmaterial dentro de la educación patrimonial, y como tal fué considerado por el Proyecto INTERGEN (2008) dedicado a la evaluación de programas intergeneracionales como uno de los ejemplos de buenas prácticas de entre los desarrollados en el Estado español (Newman y Sánchez: 2007).

Dentro de las características que debe cumplir un programa eficaz (Newman y Sánchez: 2007; Sánchez, M., y Díaz, P., 2007; Sánchez, Kaplan y Sáez., 2010), y que este cumple, nos encontramos con: el hecho de tener unos objetivos claros, realistas y alcanzables, mantener una continuidad en el tiempo, reunir a las entidades más convenientes para la desarrollar el programa, conseguir apoyo interno y preparar al personal, preparar a los participantes, sintonizar con las necesidades y aspiraciones de las personas participantes y diseñar actividades adecuadas para las personas participantes y que tengan que ver con sus intereses.

Uno de estos criterios cumplidos, el de la durabilidad, es también un buen indicador del éxito del programa. En un mundo, él de la gestión museística y más en el ámbito privado, donde el mantenimiento de los programas, pende de un hilo, la consolidación de un programa costoso de gestionar desde el año 2005, nos

habla de su valor y competitividad en la oferta educativa de los museos.

En cuanto al nivel de interacción según la clasificación de MacCallun *et al.* (2006), podemos clasificar a este programa dentro del nivel 3 de alta interacción debido a que a través del mismo, interactúan niños/as y personas mayores en grupos creados para la realización de las actividades, ayudándose mutuamente en la resolución de las pruebas. Igualmente, comprobamos que cumple los imperativos para el surgimiento de los programas intergeneracionales, señalados anteriormente, pero poniendo especial énfasis en el imperativo de la continuidad cultural que Sánchez, Kaplan y Sáez (2010: 30) definen como la oportunidad que las personas de todas las edades deben tener de encontrarse y de asegurar la transmisión y la adaptación de sus experiencias históricas y culturales, ya que la transmisión de la cultura es condición imprescindible para que los cambios culturales puedan sucederse.

De esta idea parte, otra de las conclusiones positivas que podemos sacar de este programa como es el hecho de que la participación voluntaria de estas personas en programas educativos de carácter intergeneracional, en los cuales participan junto a jóvenes, busca acercar y dar sentido temporal y social a un pasado más o menos reciente, que los más jóvenes perciben como algo ajeno y lejano. Es decir, acerca a los protagonistas, a quienes vivieron ese pasado industrial, a los/as jóvenes colocando lo sucedido en una coordenada espacio-temporal más real y entendible para ellos/as (Albert, 2003), aunque se encuentre alejado de su propio tiempo vivencial (Benadiba y Biosca i Esteve, 2008). La historia se convierte en historia colectiva, comprende sus raíces culturales y potencia el sentido de identidad pero partiendo del respeto a la diversidad (Anadón, 2006; Folguera, 1994). Igualmente, la transmisión oral del patrimonio industrial y cultural local es una manera de potenciar el aprendizaje global ya que es la manera de que los/as jóvenes tengan una comprensión más fácil ya que este conocimiento más cercano les ayuda a delimitar su campo de operatividad que facilita, del mismo modo, el entender hechos lejanos tanto en el tiempo como en el espacio (Borrás, 1989).

Finalmente, por medio de la utilización de este tipo de programas en espacios museísticos se busca crear una conciencia sobre la necesidad de preservar los bienes culturales tanto materiales como inmateriales de una comunidad y valorar aquellos vestigios y testimonios del pasado que por familiares y cotidianos, en muchos casos, no los consideramos de interés patrimonial (Navarro. 2008).

Referencias bibliográficas

- ALBERT, J. P. (2003): "Lo que dice la palabra (y que a menudo se pierde)". *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 30: 65-81.
- ÁLVAREZ ARECES, M. A. (2007): "El Patrimonio Industrial en España. Situación actual y perspectivas de actuación", *El patrimonio Industrial y la Obra Pública*. Zaragoza. <http://avpiop.com/media/contenidos/documentacion/archivo_doc_24.pdf>, [27de junio 2012]
- ANADÓN, J. (2006): "Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula". *Iber*, 50, 32-42.
- BENADIBA, L., y BIOSCA i ESTEVE, T. (2008): "La historia oral en el aula: el proyecto ARCA. 'La perspectiva del silencio después de la dictadura'". *Aula de innovación educativa*, 177, 50-52.
- BORRAS, J. M. (1989): "Fuentes orales y enseñanza de la Historia. Aportaciones y problemas". *Historia y Fuente oral*, 2, 137-151.
- FOLGUERA, P. (1994): *Como se hace historia oral*. Eude-ma, Madrid.
- HOMOBONO, J. I., (2008): "Del patrimonio cultural al industrial. Una mirada socioantropológica". *XI Congreso de Antropología de la FAAEE: Retos teóricos y nuevas prácticas*, vol. 12, Ankulegi Antropología Elkartea, Donostia: 12, 57-74
- MACCALLUM, J., PALMER, D., WRIGHT, P., CUMMING-POTVIN, W., NORTHCOTE, J., BOOKER, M., y TERO, C. (2006): Community building through intergenerational exchange programs. National Youth Affairs Research Scheme, Australia.
- NAVARRO, J. M. (2008): "La práctica de la investigación histórica como vía para iniciar el trabajo en competencias sociales". *Iber*, 56, 53-62.
- NEWMAN, S., y SÁNCHEZ, M. (2007): "Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos", en Sánchez, M. (dir.): *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. La Caixa, Barcelona: 37-69.
- SÁNCHEZ, M., y DÍAZ, P. (2007): "Componentes de un programa intergeneracional", en Sánchez, M.(dir.): *La evaluación de los programas intergeneracionales*. IMSERSO, Madrid: 11-29.
- SÁNCHEZ, M.; PINAZO, S.; SÁEZ, J.; DÍAZ, P.; LÓPEZ, J. y TALLADA, C. (2007): "Los programas intergeneracionales y el envejecimiento activo. Revisión de casos y algunas propuestas de acción", en Guillén, C. L. y Guil, R. (eds.): *Psicología Social: un encuentro de perspectivas*. vol. 1., Asociación de Profesionales de Psicología Social, Cádiz: 177-190.
- SÁNCHEZ, M.; DÍAZ, P.; LÓPEZ, J.; PINAZO, S., y SÁEZ, J. (2008): *INTERGEN. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Resumen ejecutivo*. <http://www.imserso.redintergeneracional.es/documentos.php> [1de julio 2012]
- SÁNCHEZ, M.; KAPLAN, M., y SÁEZ, J. (2010): *Programas intergeneracionales. Guía introductoria*. IMSERSO, Madrid.

Pincelada comprometida. Arte y ciudadanía en el MHCAT

Maria Feliu Torruella
Universidad de Barcelona
Museu d'Història de Catalunya (MHCAT)
mfeliu@ub.edu

238

Resumen

Un cartel, además de ser un ejercicio creativo, es un documento representativo de un tiempo y unos acontecimientos concretos, realizado con la intención de hacer llegar un mensaje a la gente. A lo largo de su trayectoria, Miró manifestó su compromiso social y político en poner su obra al servicio de determinadas causas e instituciones. En esta comunicación se presenta un taller realizado en un museo, en el cuál buscábamos dentro del discurso visual del artista los hechos que motivaron la producción de determinados carteles y, por otra parte, proponíamos realizar uno propio inspirado en noticias de nuestro entorno más inmediato. A pesar de ser una actividad plástica, de lo que se trataba principalmente era de hacer una reflexión conjunta sobre las relaciones que establecemos con nuestro entorno social más inmediato.

Palabras Clave

Didáctica del arte, actividad educativa, educación, museo, participación.

Abstract

A poster is, more than a creative exercise, a document which represents a historical moment or some concrete events, created in order to send a message to its public. Throughout his art career, Miró expressed his social and political commitment by putting his work in service for certain causes and institutions. In this paper we present a workshop made in a museum, in which we wanted, on the one hand, to look into the artist's visual discourse to find the events that inspired some posters and, on the other hand, we proposed to participants to make their own poster inspired in news or in their own environment. Despite being an artistic activity, the mainly aim is to make a joint reflection on the relationship that we establish between us and our social environment.

Keywords

Art education, educational activity, education, museum, participation.

Introducción. Nuestro punto de partida

Cada vez que un equipo educativo de un museo diseña una actividad educativa patrimonial inicia un viaje de descubrimiento sin duda apasionante. Un largo periplo que va desde la formación y necesaria documentación sobre el tema tratado a la ejecución y evaluación de la propuesta educativa diseñada. Cada camino que emprendemos es una fuente distinta de aprendizaje en sí mismo y, sin duda, es un reto creativo. Esto mismo pensamos cuando descubrimos que una nueva exposición temporal tendría lugar en nuestro museo y, además, no tenía (a priori) nada que ver con lo que se había venido exponiendo en las últimas exposiciones temporales. ¡Una exposición de arte! ¿Qué haremos? ¿Qué podemos ofrecer? ¿Qué queremos explicar? Muchas preguntas, un poco de miedo pero, sobre todo, una gran emoción nos invadieron por completo. Para el equipo educativo del Museo de Historia de Cataluña (MHCAT) era un reto diseñar una propuesta educativa relacionada con la exposición temporal “Joan Miró: carteles de un tiempo, de un país” puesto que no es un museo de arte y, por lo tanto, debíamos cambiar nuestro objeto de estudio y de transmisión a partir de esta exposición.

Explicaremos más adelante el proceso de creación de la actividad educativa pero sí queremos señalar en esta introducción que, después de analizar el guion museológico de la exposición, encontramos dos pilares teóricos que podían estructurar la propuesta educativa: el arte contemporáneo y la educación para la participación y la ciudadanía.

Desde el punto de vista del arte, tuvimos que plantearnos qué es lo que queríamos enseñar a partir de la obra gráfica de Miró. Siempre que pensamos en cómo podemos aprender arte a partir de la obra de un artista parece importantísimo destacar que debemos acordarnos de fechas, técnicas, aspectos formales, etc. y prácticamente en la mayoría de actividades educativas vinculadas al arte encontramos este tipo de planteamientos. Sin duda, hemos recibido una educación artística marcada por la contemplación, la identificación, el análisis y la comprensión y estos cuatro pasos los vamos repitiendo de forma mecánica en determinados planteamientos educativos. Teníamos claro que no queríamos estructurar nuestra actividad desde estas premisas porque, desde nuestro punto de vista, enseñar arte debe ir un paso más allá. No podemos quedarnos estancados en los planteamientos estrictamente vinculados a la historia del arte y realizar aproximaciones educativas que no contemplen la emoción, la estética, la participación, la experimentación, etc.

En este sentido, debemos plantearnos cuál tiene que ser el papel de los museos de arte y de las exposiciones y de la consecuente educación artística en pleno siglo XXI. Desde nuestro punto de vista, existen distintos aspectos importantes a considerar. Por un lado, los museos de arte deben enseñar a descodificar las imágenes. Hemos cambiado nuestro canal de percepción de la información y la mayoría de ésta la recibimos a través de imágenes. De esta evolución nos habla Neil Postman¹ y nos indica cómo nuevos medios están sustituyendo el poder de la letra por el poder de la imagen. Es necesario, por lo tanto, plantear el valor de la enseñanza del arte por parte de la escuela y de los museos no solo como un factor de embellecimiento cultural del espíritu y de contemplación, sino como un instrumento útil para descodificar la realidad. Vivimos en un mundo preminentemente visual y es necesario que empecemos a plantearnos qué papel debe ejercer el arte en el cambio de canal de recepción de la información. Cada vez tiene menos poder la letra y más la imagen y esto, sin duda, nos afecta a los que nos dedicamos a la educación (tanto en contextos formales como no formales).

También es fundamental que nos planteemos para qué sirve la educación artística en general y, en nuestro caso, la centrada en un autor de arte contemporáneo. ¿Queremos que recuerden todas sus obras? ¿Que aprendan a distinguir técnicas y materiales? Desde nuestro punto de vista el arte contemporáneo (y el arte en general) tienen la capacidad de educar en la subjetividad y la creatividad. Si buscamos las estrategias didácticas correctas y creamos el espacio propio podemos ayudar a potenciar la expresión subjetiva de los visitantes. ¿Por qué no les preguntamos si les gusta? o ¿si les evoca recuerdos? Estas preguntas, nos parecen mucho más fundamentales que las explicaciones excesivamente encorsetadas en la forma y el contenido.

El otro aspecto importante a considerar lo encontramos en el hecho de plantearse qué es lo que realmente debemos enseñar cuando planificamos una actividad educativa vinculada al arte. Si nos limitamos a los aspectos técnicos, estamos exigiendo al público receptor, el dominio de una barbaridad de contenidos y conceptos para simplemente entender aquello que le estamos explicando. Nos olvidamos, pues, de todos aquellos que no saben de arte. Y además, nos olvidamos de para qué estamos propiciando una experiencia educativa artística. Como nos comenta Fontal:

¹ Véase, en este sentido, Neil Postman: *Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business*. Nueva York, Penguin Books, 2006.

“(...) Las respuestas no nos dejarán únicamente en el terreno de la enseñanza de contenidos conceptuales, sino que nos transportarán hacia las actitudes y valores, la experiencia de la creación y recepción de la obra, así como el espectro de valores y contenidos identitarios; todos ellos serán, si no lo elemental, sí contenidos fundamentales.” (Fontal 2009: 79).

Esta voluntad de enseñar valores y contenidos identitarios nos vincula al otro pilar teórico en el que basamos nuestra propuesta educativa. Queríamos, puesto que la exposición mostraba el posicionamiento político y social de un artista, que nuestros usuarios tuvieran un espacio de diálogo, de reflexión y de participación.

En la educación para la ciudadanía es esencial la consideración del individuo, el grupo y la comunidad para que de este modo se adquieran los conocimientos en un marco de relaciones interpersonales y con el medio físico. Ser ciudadano, por lo tanto, implica una toma de conciencia de la realidad personal, social y comunitaria. Si tenemos en cuenta estas afirmaciones de Prats, Tey y Martínez (2011: 13-38) rápidamente nos damos cuenta de la necesaria intervención de muchos ámbitos educativos, no solamente el formal. En este sentido, la comunidad que rodea al alumno es esencial para poder establecer los primeros contactos con la realidad social y así, ayudarle a sentirse parte de una comunidad.

Partimos de la base que la construcción de la identidad se realiza a partir de los factores temporales, espaciales y culturales y por eso es esencial que desde los equipamientos culturales nos planteemos que debemos contribuir a que niños y niñas (pero también adolescentes, adultos y personas mayores) conecten con el mundo que les rodea para que progresivamente construyan su identidad. Si desde pequeños les acostumbramos a despertar el interés por su entorno a partir de métodos activos, de observación y de un progresivo uso de conocimientos científicos, poco a poco irán sintiendo que forman parte de una realidad social concreta y por lo tanto estarán preparados para actuar activa y críticamente en ella.

Basándonos en estos dos pilares teóricos, la manera de aproximar el arte contemporáneo y la participación ciudadana nos adentramos en la creación de la actividad educativa que aquí se presenta. Y siguiendo las reflexiones de Fontal (Fontal, 2009: 80) basadas en las de Hernández, propusimos un puente entre el arte y la sociedad:

“Precisamente la enseñanza nos permite levant-

tar ese puente entre la sociedad y el arte, especialmente el arte contemporáneo, que podrá convertir en su propio patrimonio al identificarse con él. Puente que, por otra parte, posibilita una relación de complementariedad: el patrimonio artístico adquiere sentido únicamente considerando esa dimensión social, que es además la que permite su existencia”.

Actividad y resultados

El proceso de creación de la actividad

Cualquier educador cuando ha de crear la planificación de una actividad concreta dentro de una programación didáctica, suele partir siempre de la pregunta sobre lo que quiere explicar, que es lo que realmente quiere trabajar, y en definitiva qué contenidos desea transmitir. En segundo lugar, se deben fijar los objetivos que se convierten en fundamentales ya que, si se desea explicar un determinado contenido, es porque se pretenden alcanzar unos conocimientos, desarrollar unas aptitudes, trabajar unas actitudes etc. dentro de un grupo concreto. Pero ¿cómo llevarlo a cabo? ¿Cómo llegar a que el objetivo sea una meta consolidada? Con una metodología bien trabajada y unos procedimientos apropiados podemos encontrar el camino adecuado y podemos llegar a concretarlo en la formulación de actividades específicas.

Debemos destacar que esta exposición complementaba la exposición organizada por la Fundació Miró “Joan Miró, la escalera de la evasión”. En el MH-CAT se exponían solamente los carteles del artista en el momento de máximo apogeo de sus producciones (1960-1980) y esto restringía mucho nuestras explicaciones. Debíamos encontrar un hilo conductor entre los carteles que nos permitiera recorrer las técnicas y los temas y al mismo tiempo pudiéramos ayudar a la reflexión y evocar las emociones.

Básicamente, la exposición mostraba los carteles de Miró como testimonio del compromiso y de la fidelidad del artista con sus raíces: la historia, la política y la cultura de Cataluña. La exposición presentaba un recorrido cronológico, sin separación por ámbitos, y la visita debía hacer incidencia en aquellas obras más representativas. Se mostraba –además de un número importante de carteles– material documental como correspondencia, anotaciones y dibujos preparatorios. La exposición se complementaba con dos audiovisuales:

un vídeo biográfico y, acompañando el cartel de Mori el Merma, un audiovisual sobre esta obra de teatro.

Como hemos comentado en la introducción, nos adentramos en el descubrimiento de Miró con cierto miedo pero con mucha emoción. Decidimos seguir un planteamiento lineal que nos llevara, como decíamos, de los contenidos a los objetivos y finalmente a la práctica. Lo que primero realizamos (usando el material proporcionado por el área museográfica del museo) fue la estructuración de la visita guiada a la exposición a partir de cuatro ejes temáticos y de estos ejes nació el taller educativo. El principal hilo conductor era el compromiso artístico y transitaba desde las primeras obras de arte de vanguardia, la resistencia (centrado en la causa republicana), su posicionamiento durante la dictadura y finalmente su producción durante la democracia. Además de establecer estos ejes temáticos nos marcamos objetivos nos marcamos los siguientes: explicar la trayectoria de Joan Miró en el ámbito del cartelismo y el compromiso del artista con diferentes causas e instituciones. En segundo lugar queríamos hacer un recorrido por determinados acontecimientos del franquismo y la democracia a partir de los carteles de Miró presentes en la exposición. Hacer notar como el lenguaje artístico de Miró es puesto al servicio del compromiso en sus carteles y observar técnicas y maneras de trabajar un cartel, completaban los dos primeros objetivos.

Una vez establecido el itinerario temático por la exposición era necesario plantear cuál sería nuestra acción didáctica concreta. Como ya hemos expuesto en la introducción, debíamos pensar cómo queríamos intermediar el arte contemporáneo para poder realmente intervenir en la educación de la subjetividad y la creatividad. En este sentido, una de las consignas principales que dimos al equipo de educadores era que debían facilitar la conexión entre la obra y los participantes huyendo de las explicaciones excesivamente formales y centrándose en el proceso creativo de un cartel. ¿Cómo se realiza? ¿Qué es en lo que debemos pensar? ¿Qué pondrías en un cartel? Estas preguntas debían guiar todo el itinerario por la exposición temporal y las realizaban los educadores para provocar al público. Durante el recorrido se invitada al público a plantear qué imagen (o imágenes) usarían para describir un determinado hecho y qué palabra o eslogan lo acompañaría. De este modo pensábamos que realizábamos un paso hacia adelante que nos llevaba a crear un espacio de reflexión pero, sobre todo, a incidir en las emociones y percepciones de los visitantes más allá de las explicaciones formales de la obra expuesta. Este hecho fue muy importante pues-

to que nuestros educadores partían de una formación en historia e historia del arte y están acostumbrados a realizar visitas expositivas de contenidos, fechas, etc. En este caso, les obligamos a dar un paso más hacia la conexión con el público y lo hicimos en base a nuestros planteamientos de didáctica del arte

“(...) Es por este motivo por lo que los museos de arte contemporáneo son esenciales en la educación de la subjetividad, puesto que no existe una única respuesta correcta, sino que pueden existir muchas válidas, tantas como las que se nos pasen por la cabeza. Nos permiten, pues, conectar con otro tipo de planteamientos a los que la sociedad de nuestro siglo debe aprender a dar espacio y margen. Necesitamos espacios de reflexión y de creatividad emocional y los museos de arte contemporáneo nos los pueden proporcionar”. (Feliu Torruella, 2012: 87)².

Finalmente, vinculado a la visita guiada nacía el taller que trasladaba a la práctica los planteamientos didáctico expresados con anterioridad. Es decir, queríamos proporcionar un espacio de debate, reflexión y expresión de ideas a partir de la creación artística y la obra de un autor.

La dinámica de la actividad en la educación formal

Como hemos venido comentando, esta actividad es una visita-taller a la exposición “Joan Miró, carteles de un tiempo, de un país”. Se pretendía acercar la obra del artista visitando la exposición y realizando un taller en grupos. Al mismo tiempo, se pretendía que el alumnado se plantease qué relaciones establece con su entorno social más cercano. Ya hemos señalado la importancia del compromiso político y social del artista y el taller pretendía trasladar este compromiso a los participantes. Para hacerlo, se debatían aspectos sociales y políticos del momento y también se analizaban las relaciones que se establecen entre los grupos clase.

La actividad estaba estructurada a partir de dos

²Es obvio que detrás de estos planteamientos existen las ideas y reflexiones de Goldberg que por motivos de espacio no podemos desarrollar aquí. Aun así, sí que queremos señalar la importancia de hacer este tipo de planteamientos cuando hablamos de la educación artística y los museos de arte en pleno siglo XXI. No existen las respuestas únicas y, además, es necesario que tengamos espacios para poder hacernos preguntas sobre nuestra propia subjetividad. Elkhonon Goldberg nos da algunas claves en *El cerebro ejecutivo: lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona, Crítica, 2002.



Figura 1. Alumnos de educación secundaria durante el recorrido por la exposición. Fotografía: MHCAT, Pep Parer.

ejes centrales, en un primer lugar se realizaba una visita guiada a la exposición y después se realizaba el cartel por grupos. Cada grupo debía trabajar a partir de una noticia de carácter político, social y cultural. Estas noticias eran la base del cartel. Se trataba de que se posicionaran ante la noticia y manifestaran rechazo o aceptación sobre los hechos más significativos de nuestro entorno. El educador durante el recorrido explicaba qué es un cartel, qué partes tiene o suele tener y cuáles son las características formales de los carteles de Miró y les invitaba a posicionarse y a plantearse qué harían ellos si tuvieran que explicar algún aspecto importante (a los adolescentes les preguntábamos por los exámenes, los amigos, el ocio) a través de un cartel. En la figura 1 vemos a los alumnos atendiendo las explicaciones de la educadora.

Finalizado el itinerario por la exposición los alumnos se dirigían al aula taller para realizar un cartel en grupos. Para que la actividad funcione correctamente era necesario que los alumnos hubieran trabajado previamente en la escuela una noticia de carácter político, social y cultural. Era importante que la noticia seleccionada la llevaran el día de la actividad para que el educador tuviera referencias de qué noticia tenían seleccionada. Éstas eran la base del cartel que debían elaborar en grupos, posicionándose ante la noticia manifestando rechazo o aceptación. Por tanto, los carteles que elaboraran tenían que ser a favor o en contra de alguna de las cosas que pasan en nuestro mundo. En resumen, consideramos que, como nos indica Acaso (2007: 129-142), la educación en los museos tiene que dirigirse a

desarrollar el pensamiento crítico y esto significa que las actividades educativas deben concebirse como un sistema de producción de conocimiento crítico.

Tenemos que destacar que esta preparación previa no se producía y que dedicamos un espacio del taller a la búsqueda, selección y trabajo de las noticias. Se trataba de hablar también con los alumnos sobre la situación actual que vivimos y sobre qué temas creen que podríamos hacer carteles denunciando o apoyando determinadas situaciones o acciones. Les mostrábamos, en este sentido, qué papel puede ejercer el arte como transmisor de ideas, sentimientos, etc.

El educador ya había explicado durante la visita qué es un cartel, qué partes tiene o suele tener y cuáles son las características de los carteles de Miró. De todos modos, en el aula taller había que recordarlo. Por lo tanto, se hacía hincapié en que debían escoger un eslogan, (aquella frase o lema que marcará el tono del cartel), una imagen / un símbolo, etc. que les ayudara a ilustrar la idea que querían transmitir. Y que tenían que distribuir en el espacio el eslogan y estas imágenes.

Para hacerlo, repartíamos a cada grupo hojas para que pudieran hacer bocetos, recordando también que en la exposición habían podido ver bocetos de Joan Miró y que él los hacía en diferentes soportes (hojas, papeles de periódico, etc.). De este modo, les hablábamos de la importancia del boceto y la necesidad que tiene un artista de intentar organizar las ideas previas a la ejecución de una obra. Cuando el grupo ya tenía claro cómo lo quería hacer, le entregábamos

una cartulina blanca tamaño DIN-A3 para poder hacer el cartel definitivo. En las siguientes imágenes vemos distintos momentos del taller, desde el trabajo a partir de las noticias del periódico hasta la realización del boceto (figs. 2,3 y 4):



Figura 2. Alumnos seleccionando noticias. Fotografía: MHCAT, Pep Parer.



Figura 3. Alumnos seleccionando noticias. Fotografía: MHCAT, Pep Parer.



Figura 4. Alumnos realizando el boceto de su cartel. Fotografía: MHCAT, Pep Parer.

Para hacer sus carteles los alumnos disponían de distintos materiales, desde recortes de periódico (para usar las tipografías, las letras, imágenes, etc.) y poder hacer una especie de collage. También tenían ceras de colores, tijeras, pegamento, etc.

Los resultados de la actividad fueron muy distintos en función del grupo. Es cierto que en un primer momento se bloqueaban puesto que debían encontrar la manera de expresar sus ideas. Las noticias del periódico les facilitaban la tarea pero como hemos venido comentando estamos excesivamente acostumbrados a repetir técnicas o a copiar obras existentes y cuando proporcionamos un margen a la creatividad e intentamos liberar la imaginación, surgen dificultades. En las figuras siguientes vemos dos ejemplos de carteles realizados por alumnos de secundaria (figs. 5 y 6).

En ellos podemos apreciar que lo que realmente les preocupa es la situación de crisis que estamos viviendo y los recortes, en este cartel al sector de la sanidad, que se producen como consecuencia de

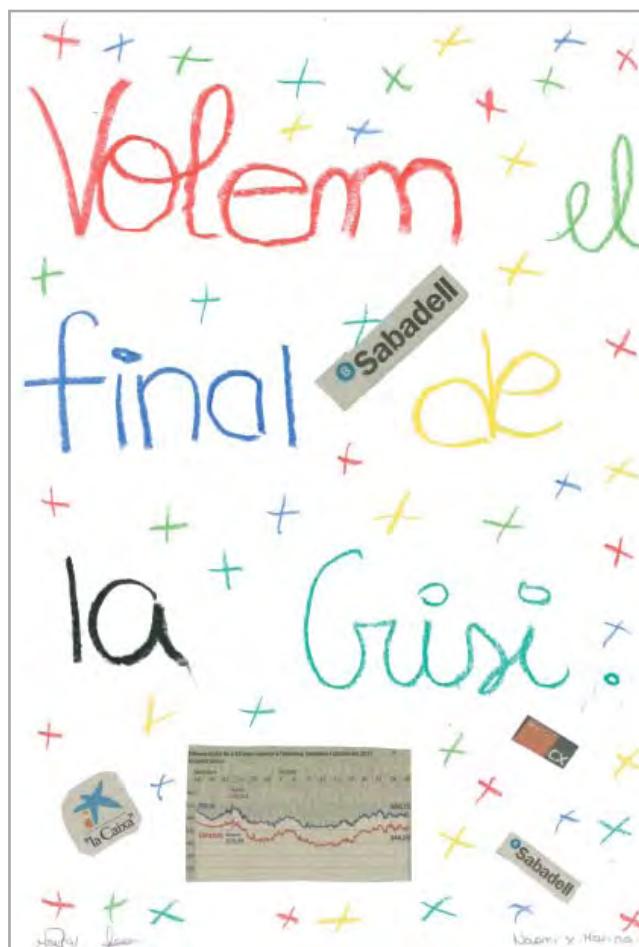


Figura 5. Ejemplo de cartel realizado por alumnos del Ses Vallbona d'Anoia. "Queremos el final de la crisis". Fotografía: María Feliu



Figura 6. Ejemplo de cartel realizado por los alumnos del Ses Vallbona d'Anoia "Luchemos contra los recortes en sanidad". Fotografía: Maria Feliu.

la mencionada crisis. Una vez acabada la actividad plástica, era necesario que el educador hiciera una conclusión de la actividad recordando las características de la exposición y de la obra de Miró. Se hablaba de la voluntad que tenía el artista de ser comprometido con la sociedad y reclamar lo que creía pertinente. También se enseñaban los carteles que había hecho cada grupo e invitaba a los alumnos a seguir haciéndolos y a exponerlos en su escuela. Por este motivo les ofrecíamos la posibilidad que nos explicaran cómo había sido esta experiencia enviándonos, posteriormente, una fotografía del cartel hecho y una breve reflexión. A partir de la dinámica participativa que planteaba la actividad y de la intervención del educador del museo los alumnos aprendían a conocer las características de los carteles de Joan Miró, a realizar un cartel plástico a partir de ideas sociales y políticas y a compartir reflexiones sobre la sociedad en la que vivimos.

Conclusiones

Una de las principales conclusiones sacadas después de la realización de esta actividad es la necesaria vinculación del patrimonio a la realidad cotidiana. A menudo, las exposiciones de arte son presentadas de forma alejada y descontextualizada de la realidad y por este motivo podría ser que fracasasen en su intento comunicativo. Nos dimos cuenta de que cuando presentas el patrimonio como algo vivo, rico y próximo a los participantes y les das la oportunidad de manifestarse se consiguen conexiones y experiencias mucho más ricas.

Los resultados de la experiencia han sido muy variados puesto que la elección de temas también lo era. Todos ellos comparten la vinculación con su entorno político, social y cultural más próximo como algo esencial y la necesaria vinculación de la escuela a éste. Partiendo de la base que si estamos estrechamente relacionados entonces sí que podremos ejercer como ciudadanos activos. Así pues, en este trabajo han adquirido importancia para nuestros alumnos conceptos como la participación, la intervención activa, el análisis crítico, el compartir, etc. con el entorno más próximo posible y pensamos que, como dice Amèlia Tey (2011: 27):

“Es fundamental que la educación para la ciudadanía aterrice en la vida cotidiana del alumnado porque los razonamientos que hacen, las argumentaciones que utilizan y los juicios que emiten los alumnos no queden en algo abstracto e ideal. (...) La comprensión crítica favorece la construcción personal del conocimiento social y al mismo tiempo establece las bases necesarias para mostrar comportamientos vinculados a los pensamientos con niveles más elevados de responsabilidad y compromiso”.

En la misma línea, Hernández nos señala la importancia de conectar con la realidad de los participantes, con su vida, cuando estamos realizando actividades educativas en contextos museísticos. “(...) el contenido del museo no es lo relevante, sino que lo importante es ver cómo éste se puede conectar con lo que viven los niños” (Hernández, 2007). De este modo, nos señala el autor, podemos huir de contenidos y aprendizajes concretos para proporcionar un conocimiento integral que esté estrechamente vinculado con la vida de los participantes.

Es además esencial, cuando educamos en valores (en nuestro caso a partir del arte) que creemos los espacios y las condiciones necesarias para hacerlo. Y que tengamos en cuenta que debemos enseñar a

nuestros alumnos que están sujetos a deberes, derechos y sentimientos y que deben buscar los canales para comunicarlos. Apreciar que los demás compañeros pueden tener opiniones distintas y que en muchos momentos de la historia de la humanidad los hombres y las mujeres han buscado distintos canales para hacer llegar su voz. El arte, sin duda, ha ejercido siempre este papel de transmisor.

En un segundo bloque de conclusiones, nos es necesario destacar que realmente los museos deben ser espacios de aprendizaje donde sea posible explorar, debatir, construir juntos un determinado contenido. Si creamos los espacios de interacción correctos y desarrollamos espacios de discusión es posible que sea mos capaces de aportar nuestro particular granito de arena en la transformación de la realidad. Realmente, nos dimos cuenta, como nos comenta Álvarez que los museos deben ser espacios de aprendizaje y constituir verdaderas comunidades dónde se produzcan estos aprendizajes. Él nos indica que debemos "ir más allá de usar el museo como recurso para el aprendizaje, haciendo que el mismo museo se conciba en su esencia como educativo" (Álvarez, 2007: 109).

El desarrollo de la actividad educativa y su posterior análisis también nos llevaron a conclusiones sobre el arte y la creatividad. Pensamos que desde los equipamientos educativos es necesario generar actividades que posibiliten el ejercicio creativo. Si bien es cierto que en nuestro caso hablamos de un museo de historia, también desde la historia podemos potenciar la creatividad. No necesariamente debemos asociar este concepto a la creación artística y únicamente vincularlo a la experimentación sino que tiene múltiples matizes y se requiere en un sinfín de ocasiones a lo largo de la vida de una persona. Los museos y equipamientos culturales contribuimos a la educación integral de niños y niñas y no debemos dejar el papel que la creatividad debe tener en pleno siglo XXI y en medio de un contexto de crisis global. En este sentido, son de especial interés y relevancia las aportaciones realizadas por Ken Robinson sobre la necesidad de cambiar el paradigma educativo. Nos habla de la importancia de enfocar la educación desde otras perspectivas, puesto que los niños del siglo XXI tienen otras necesidades y seguimos enseñándoles como si estuviéramos en el siglo XIX. Dentro de este cambio de paradigma, el autor nos habla de la importancia que el arte (él habla de las artes en general) debe tener dentro de los sistemas educativos. Necesitamos mentes creativas y solo cambiando de paradigma podremos conseguirlo. Estas reflexiones nos afloraron cuando vimos el bloqueo de algunos de los participantes a la hora de expresar sus

ideas y plasmarlas de forma gráfica. Somos conscientes que la actividad que se pedía no era sencilla pero también somos conscientes que nuestros sistemas educativos no favorecen este tipo de actividades y ejercicios y esto afecta, sin duda, a la capacidad creativa. En la introducción de su clarificador ensayo, Elliot Eisner sostiene y defiende la necesidad de que la educación artística tenga un papel importante en la educación de la mente de los niños, niñas y jóvenes:

"Sostengo que muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar de una manera significativa en la creación de imágenes, sean visuales, coreográficas, musicales, literarias o poéticas, o la oportunidad de poder apreciarlas." (Eisner, 2004: 14).

Pensamos, pues, que con la actividad educativa presentada dimos la oportunidad a los alumnos de tener una experiencia de aprendizaje distinta, partiendo de la colaboración y la reflexión pudimos proporcionarles un espacio de debate crítico entorno al arte y su función pero también entorno a sus papel como ciudadanos y su deber de manifestar aquello en lo que no están de acuerdo y quieren cambien. "Ayudar a los estudiantes a comprender que los artistas tienen algo que decir –al igual que ellos mismos– es un aspecto fundamental del aprendizaje de las artes". (Eisner, 2004: 75).

Agradecimientos

El presente artículo se ha realizado con el apoyo del Comissionat per a Universitats i Recerca del DIUE de la Generalitat de Catalunya a través de la convocatoria de ayudas para grupos de investigación catalanes (SGR2009) Didàctica del Patrimoni, Museografía Comprensiva i Noves Tecnologies (DIDPATRI) (SGR2009-00245). También queremos agradecer al Museu d'Història de Catalunya por facilitarnos la documentación así como a todos los participantes que realizaron la actividad y que nos propiciaron las reflexiones que hemos compartido.

Referencias bibliográficas

ACASO, M. (2007): "Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos", en Huerta, R. y De la Calle, R (ed.): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. PUV: Valencia: 129-142

- ÁLVAREZ, L. (2007): "El museo como comunidad de aprendizaje", en Huerta, R. y De la Calle, R. (eds.): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. PUV: Valencia: 109-127.
- EISNER, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente. En papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós, Barcelona.
- FELIU TORRUELLA, M. (2012): "Perder el miedo al arte contemporáneo: descubriendo el Macba". *Her&Mus*, 9, vol. 4, n.º 1: 84-91.
- FONTAL MERILLAS, O. (2009). "Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 12 (4): 75-88. (Enlace web: <http://www.aufop.com/>)
- HERNÁNDEZ, F. (2002): "Educación y cultura visual: repensar la educación de las artes visuales", *Aula de Innovación Educativa*, 116: 6-9.
- (2007): *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro, Barcelona.
- POSTMAN, N. (2006): *Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business*, Penguin Books, Nueva York.
- PRATS, E; TEY, A, y MARTÍNEZ, M. (ed.) (2011): *Educar per una ciutadania activa a l'escola*. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- ROBINSON, K. (2001): *Out of our minds: learning to be creative*. Capstone John Wiley, Oxford/Nueva York.

Las páginas web educativas de los museos virtuales de arte en España.

Modelos didácticos y actividades didácticas interactivas

Carmen Tejera Pinilla
Escuela de Arte de Algeciras
tejeracarmen@hotmail.com

247

Resumen

En esta comunicación se aborda la relación de los museos e Internet desde un enfoque didáctico. Aunque los museos españoles han adoptado las herramientas de la Web 2.0 con bastante rapidez, este proceso se ha centrado en el plano tecnológico, ya que no se aprovechan las potencialidades de Internet en el contexto educativo. En este trabajo se revisan los diecisiete casos que se han encontrado de museos virtuales españoles que han elaborado una página web educativa con actividades didácticas interactivas, y se analiza la concepción de la educación histórico-artística, la visión del patrimonio y el modelo didáctico que manifiestan. Tras la investigación, se ha encontrado un predominio de actividades propias del modelo activista-espontaneísta, seguidas del tradicional-tecnológico, con una única representación del modelo innovador-investigativo, considerado el paradigma deseable para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio histórico-artístico.

Palabras clave

Cibermuseografía, museo virtual, tic, interactividad, didáctica.

Abstract

This paper deals with the relationship between museums and The Internet from a pedagogical approach. Even though Spanish museums have quickly adopted Web 2.0 tools, this procedure has focused on the te-

chnological bias, as they do not take advantage of the Internet's potential in a learning context. Seventeen educational web sites of Spanish virtual art museums that have developed interactive educational activities have been visited, and their thoughts about art education, heritage and didactic model have been analyzed. As a result, there is a prevalence of the active-spontaneous model, followed by the traditional-technologist one, with only one example of innovative-researcher, which is considered the desirable model of teaching and learning historical and artistic heritage.

Keywords

Web musing, virtual museum, ict, interactivity, learning

La cibermuseografía didáctica en España

El proceso de implantación de Internet en los museos comenzó tímidamente en la década de 1990, y, desde entonces, la cibermuseografía ha experimentado un crecimiento exponencial que se refleja en la adopción en los últimos años de tecnologías 2.0 por parte de estas instituciones, principalmente redes sociales como FaceBook, o sistemas de *microblogging* como Twitter. Esta tendencia se ha plasmado en estudios (Celaya, 2011; Espadas, 2009; Gómez Vílchez, 2010) que analizan la implementación de estas herramientas comunicativas desde una orientación tecnológica. Paralelamente, los museos han experimentado un re-

MVA	INFORMATIVO	EXPOSITIVO		INTERACTIVO
EDUCACIÓN	Sección Educativa (SE)	Sección Educativa (SE)	Sección Multimedia (SM)	Página Web Educativa (PWE)
ACTIVIDADES	<i>Offline</i>	<i>Offline</i>	<i>Online</i>	<i>Online</i>
Actividades Didácticas Presenciales (ADP)	Materiales Didácticos Descargables (MDD)	Multimedia Didáctico Expositivo (MDE)	Actividades Didácticas Interactivas (ADI)	
<ul style="list-style-type: none"> • Visitas • Talleres • Conferencias • Conciertos 	Cuadernillos didácticos (pdf): textos/imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes • Catálogo online (CO) • Vídeos • Audios • Animaciones • Visita virtual (VV) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tradicional-tecnológico • Activista-espontaneista • Innovador-investigativo 	

Tabla 1: Clasificación de los museos virtuales según su planteamiento didáctico (elaboración propia).

planteamiento de sus funciones desde los presupuestos de la Nueva Museología o la Museología crítica, priorizando la difusión y el papel del público, que ha conducido al desarrollo de la museografía didáctica.

La confluencia de la cibermuseografía y la museografía didáctica da lugar a la cibermuseografía didáctica, que se puede definir como la rama del conocimiento que estudia las acciones educativas emprendidas por los museos virtuales. Aunque existen algunos estudios de referencia en este campo (Ávila y Rico, 2004; Bellido, 2008; Cuenca y Estepa, 2004; Fontal, 2003; Rivero, 2010), se impone en la mayoría de los análisis el enfoque técnico sobre el didáctico. Son escasas las referencias a los recursos educativos ofrecidos por los museos virtuales, quedando reducidas a lo sumo a una descripción superficial, sin reflexionar desde un posicionamiento crítico sobre el modelo didáctico que adopta cada museo y el tipo de aprendizaje que quiere propiciar. Estos contenidos suelen ser calificados como interactivos, aunque no todos presentan el grado de interactividad deseable, y como juegos, pese a que no siempre manifiestan un carácter lúdico. La falta de definición didáctica se acompaña

de una imprecisión terminológica que hace necesario establecer una conceptualización que permita acotar el objeto de estudio: las actividades didácticas interactivas de las páginas web educativas de los museos virtuales de arte.

En primer lugar, se han clasificado los museos virtuales en tres categorías, según el planteamiento didáctico que asumen. Los museos informativos se limitan a informar sobre las Actividades Didácticas Presenciales (ADP) que se desarrollan en el museo, a través de un apartado de su museo virtual que se ha denominado Sección Educativa (SE). Los museos expositivos incluyen esta sección educativa, en la que pueden incluir Materiales Didácticos Descargables (MDD) para trabajar de forma *offline*, a la que se añade una Sección Multimedia (SM) que ofrece Multimedia Didáctico Expositivo (MDE), compuesto por textos, imágenes, videos, audios o animaciones, que se consultan *online*. Finalmente, el museo interactivo es el que aprovecha las potencialidades didácticas de Internet mediante la interactividad, que se plasma en la existencia de una Página Web Educativa (PWE) que plantea Actividades Didácticas Interactivas (ADI) a los usuarios. (TABLA 1)

Para realizar este estudio se han analizado 152 Museos Virtuales de Arte (MVA) españoles, de los que 45 (29,6%) se han clasificado como informativos, 90 (59,21%) como expositivos y 17 (11,1%) como interactivos, que presentan, por tanto, una página web educativa con actividades didácticas interactivas. El propósito de este trabajo es investigar el modelo didáctico sobre el que se han diseñado las actividades, así como la concepción de la educación histórico-artística y del patrimonio que subyace en sus planteamientos.

Modelos didácticos presentes en los museos virtuales de arte

Aunque se parte de una concepción del patrimonio integral, conformado por todas las manifestaciones naturales y culturales que devienen en símbolo sobre el que construir la identidad personal y colectiva, se ha restringido el objeto de estudio, por razones investigadoras, a los museos virtuales que presentan una orientación artística, valorando la relación que establecen entre la obra de arte y el patrimonio.

En la educación histórico-artística se han establecido varios paradigmas que sustentan el conocimiento

disciplinar de la Historia del Arte (Ávila, 2001): biográfico-formalista (BF), que incide en la personalidad del artista y los elementos formales; iconográfico-iconológico (IC), basado en las imágenes de las obras de arte; estructuralista-sociológico (ES), menos desarrollado y centrado en las relaciones de producción; e histórico-sociológico (HS), que considera la obra como un objeto histórico que ofrece múltiples lecturas.

En relación al patrimonio, se han considerado tres niveles en la hipótesis de progresión que da lugar a una construcción del conocimiento patrimonial deseable (Cuenca, 2002): fetichista-excepcionalista-monumentalista (FEM), que valora los aspectos singulares y el tamaño de las obras; estético-histórico (EH), centrado en la belleza y antigüedad; y simbólico-identitario (SI), orientado hacia los referentes sobre los que se cimenta la identidad social.

Partiendo de la modelización propuesta en el Proyecto IRES (Grupo Investigación en la Escuela, 1991), se han determinado tres modelos didácticos en cibermuseografía didáctica: tradicional-tecnológico, activista-espontaneísta e innovador-investigativo y se ha desglosado cada uno de ellos en una serie de actividades y tareas. Estos modelos, definidos para el ámbito formal del aprendizaje, se extrapolan al contexto híbrido que genera la cibermuseografía didáctica, como

ACTIVIDAD	TAREA
Conocimientos artísticos (CA)	Test (TE) Preguntas (PR) Crucigramas (CR) Sopa de letras (SO) Las partes y el todo (PT)
El pintor y su obra (PO)	Emparejar autores y obras (EM) Reconocer obras de un autor (OA)
Evolución estilística (EE)	Cronologías (CN) Rasgos estilísticos (RA)
Secretos del arte (SA)	Símbolos (SI) Sonidos (SO)

Tabla 2: Tipología de actividades didácticas interactivas del modelo didáctico tradicional-tecnológico (elaboración propia).

intersección de lo formal (la escuela), lo no formal (los museos) y lo informal (Internet).

El modelo tradicional-tecnológico (TT) se basa en la metodología transmisiva y el aprendizaje memorístico de unos contenidos ligados a la Historia del Arte, tomando como centro de interés la colección y las exposiciones del museo. En las TIC, predomina lo didáctico sobre lo técnico, aunque se introducen contenidos hipermedia y herramientas de la Web 2.0. Se dirigen principalmente a un público infantil y suelen tener una sección para docentes, basada en un conocimiento profesional que parte de un enfoque magistral. En relación a la educación artística, impera una aproximación biográfico-formalista e iconográfica-iconológica hacia la obra de arte, de la que ofrece interpretaciones definitivas.

Este modelo prioriza las actividades basadas en contenidos académicos, a través de tests, preguntas,

crucigramas, sopas de letras; el emparejamiento de artistas y obras; la caracterización estilística y la interpretación de elementos icónicos y sonidos. (TABLA 2)

El modelo didáctico activista-espontaneísta (AE) promueve un aprendizaje repetitivo y procedimental, basado en la libre creatividad a partir de los contenidos disciplinares de la Historia del Arte. En el diseño de las actividades se impone lo técnico sobre lo didáctico y se caracteriza por una presentación motivadora de los recursos, que se orientan fundamentalmente al público infantil. En relación a la educación histórico-artística, predomina el nivel descriptivo y las explicaciones intencionales, así como una visión estética e histórica del patrimonio.

Se presentan actividades que enfatizan la retención de la obra, mediante puzzles, juegos de memoria, de diferencias o de reconocimiento de elementos; el trabajo con técnicas artísticas mediante una interfaz que permite pintar, diseñar o crear *collages*; la creatividad literaria o musical; la aproximación a los elementos formales, como el color, la forma, el tamaño, el material; y la visita virtual en forma de videojuego, visita guiada con un avatar o la resolución de un misterio en el museo, una tarea cercana al modelo investigativo (TABLA 3).

Por último, el modelo didáctico innovador-investigativo (IN) plantea una problematización de los contenidos (disciplinares, metadisciplinares, cotidianos y socio-ambientales) para propiciar un aprendizaje significativo. En el uso de las TIC se supedita lo técnico a lo didáctico, mostrando en ocasiones una interfaz más básica que actividades concebidas desde otros modelos. Se amplía el ámbito de acción a diversos tipos de público, incluyendo al adulto, y presenta una sección específica para docentes. El enfoque de la educación histórico-artística se basa en el paradigma histórico-sociológico y favorece una interpretación personal de las obras, partiendo de una visión integral y una concepción simbólico-identitaria del patrimonio.

Este modelo plantea actividades en forma de investigación dirigida o participante, proponiendo tareas como el tratamiento de la información, entrenando en la búsqueda, síntesis o archivo de los datos; la resolución de problemas, con tareas de identificación, asociación, jerarquización o categorización; y la comunicación de resultados a través de diferentes formatos, como presentaciones, informes o debates (TABLA 4).

Tras la revisión de los 17 páginas web educativas (PWE), que presentan entre una y diez actividades didácticas interactivas (ADI) cada una, se encontraron 60 ADI, que se han clasificado mediante un sistema de catalogación que identifica la actividad mediante las

ACTIVIDAD	TAREA
Retención de la obra (RO)	Puzzle (PU)
	Juego de memoria (ME)
	Diferencias (DF)
	Reconocimiento (RE)
Técnicas artísticas (TA)	Pintar (PI)
	Diseñar (DI)
	Collage (CL)
	Reproducir (RE)
Creatividad (CR)	Literaria (LI)
	Musical (MU)
Elementos formales (EF)	Color (CO)
	Material (MA)
	Tamaño (TA)
	Composición (CP)
Visita virtual (VV)	Videojuegos (VI)
	Visita guiada (VG)
	Aventuras/misterios (AM)

Tabla 3: Tipología de actividades didácticas interactivas del modelo didáctico activista-espontaneísta (elaboración propia).

ACTIVIDAD	TAREA
Investigación en el museo (IM)	Inmersión en la historia
	Investigación dirigida (I)
Tratamiento de la información (TI)	Búsqueda (BU)
	Marcadores (MA)
	Archivo (AR)
	Síntesis (SI)
Resolución de problemas (RS)	Identificar (ID)
	Asociar (AS)
	Categorizar (CT)
	Jerarquizar (JE)
Comunicación de resultados (CM)	Presentación (PR)
	Informe (IF)
	Exposición (EX)

Tabla 4: Tipología de actividades didácticas interactivas del modelo didáctico activista-espontaneista (elaboración propia).

iniciales asociadas, seguida de las iniciales de la tarea. Muchas de las actividades se componen de diversas tareas correspondientes a diferentes modelos didácticos, aunque se ha considerado una principal para catalogarla.

Análisis y evaluación de las páginas web educativas de los museos virtuales de arte en España

Los resultados de esta investigación se presentan agrupando los museos según su modelo didáctico y manteniendo en la exposición un guion que parte de la descripción y el análisis de las actividades y tareas propuestas y finaliza con la interpretación general de

las concepciones y modelos didácticos que articulan las páginas. No todos se pueden clasificar dentro de una categoría “pura”, ya que mezclan actividades y tareas correspondientes a diversos modelos didácticos, al igual que sucede en cada actividad. La adscripción a un determinado modelo se ha hecho en función del predominio de actividades y tareas clasificadas en ese modelo, aunque en algunos casos la diferencia era mínima, como en el Museo del Prado o el Museo Cerralbo.

De los museos estudiados se ha considerado que seis se ajustan al modelo tradicional-tecnológico. El Museo de Huelva¹ se puede considerar una excepción en el caso de los museos de titularidad estatal gestionados por la Junta de Andalucía, al ser el único que presenta actividades didácticas interactivas. Estas consisten en dos de carácter TT, un test sobre la colección del museo (CA-TE) y la ordenación cronológica de las obras (EE-CN) y una AE, un puzzle (RO-PU). (fig.1)

En Cataluña se han encontrado dos museos de este modelo didáctico. El Museo Picasso de Barcelona² presenta la misma distribución que el de Huelva: dos actividades TT, que proponen la ordenación cronológica de obras de Picasso (EE-CN) y la reconstrucción de una obra suya (PO-OA), que aunque presenta la apariencia de un puzzle se estructura sobre un base didáctica más sólida , y una AE, un juego de memoria (RO-ME). El otro museo catalán es la Fundación Gala-Salvador Dalí³, que plantea sus recursos educativos a partir de dos obras representativas del artista, aunque ninguna propiedad de la institución, orientadas a todos los tipos de público, con un carácter TT para el juvenil, mediante preguntas tipo test (CA-TE) o interpretación de símbolos (SA-SI), y AE para el infantil, a través de puzzles (RO-PU), juegos de memoria (RO-ME) o el reconocimiento de los materiales (EF-MA).

En la Comunidad Valenciana se han hallado otros dos ejemplos: el MARQ⁴, que presenta un crucigrama (CA-CR) lo que refleja una desatención hacia los contenidos didácticos que contrasta con el conjunto del museo virtual, y el Museo de Prehistoria de Valencia⁵, con un módulo basado en los dioses de la mitología clásica (CA-TE).

Por último, en la frontera entre los modelos tradicional-tecnológico y activista-espontaneista se ha situado el Museo del Prado, que renovó en 2010 sus

1 http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/MHU/index.jsp?edirect=S2_4_5_1.jsp&idpro=15

2 <http://www.bcn.cat/museupicasso/es/participa/juega.html>

3 http://www.salvador-dali.org/serveis/serveis_educatius/es_recursos-multimedia.html

4 <http://www.marqalicante.com/juegos.php?lng=es>

5 http://www.museuprehistoriavalencia.es/maleta_didactica.html



Figura 1. http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/MHU/index.jsp?redirect=S2_4_5.jsp

contenidos digitales creando la PWE PradoMedia⁶. Además de audioguías, vídeos y una línea de tiempo, basados en una concepción funcional o parcial de la interactividad, muestra ocho ADI clasificadas en el apartado Juegos diseñadas sobre una interactividad integral. Cuatro de ellas reflejan un modelo TT, ya que consisten en ordenar cronológicamente las obras (EE-CN), emparejar autores y obras (PO-EM), reconocer las obras de Turner (PO-OA) e identificar las partes de una armadura (CA-PT), mientras que las AE se orientan a la retención de la obra mediante juegos de diferencias (RO-DF), de memoria (RO-ME) y puzzles (RO-PU), entre los que destaca el elaborado a partir de la atribución a Bruegel por parte del Museo de la pintura El vino en la fiesta de San Martín, un ejemplo de la actualización de sus contenidos. (fig.2)

6 <http://www.museodelprado.es/pradomedia>

Conectando con el modelo activista-espontaneísta se encuentra un caso similar, el Museo Cerralbo⁷, que combina los dos modelos. Entre las actividades TT ofrece una actividad de emparejamiento de autores y obras (PO-EM) y preguntas sobre la colección (CA-TE), y entre las AE un puzzle (RO-PU), un juego de memoria (RO-ME) y una tarea que reproduce suavemente el proceso de restauración de una obra de arte (TA-RE).

Entre los museos más puramente activista-espontaneístas destaca la PWE del Centro Andaluz de Arte Contemporáneo (CAAC), Aprendiendo con la colección⁸, otro ejemplo de disonancia entre unos contenidos más elaborados y una actividad didáctica limitada a un puzzle de piezas deslizantes (RO-PU). La

7 <http://museocerralbo.mcu.es/actividades/especialFamilias/juegaYCrea/juegos.html>

8 <http://www.juntadeandalucia.es/cultura/b/caacdesa/caac/index.html>

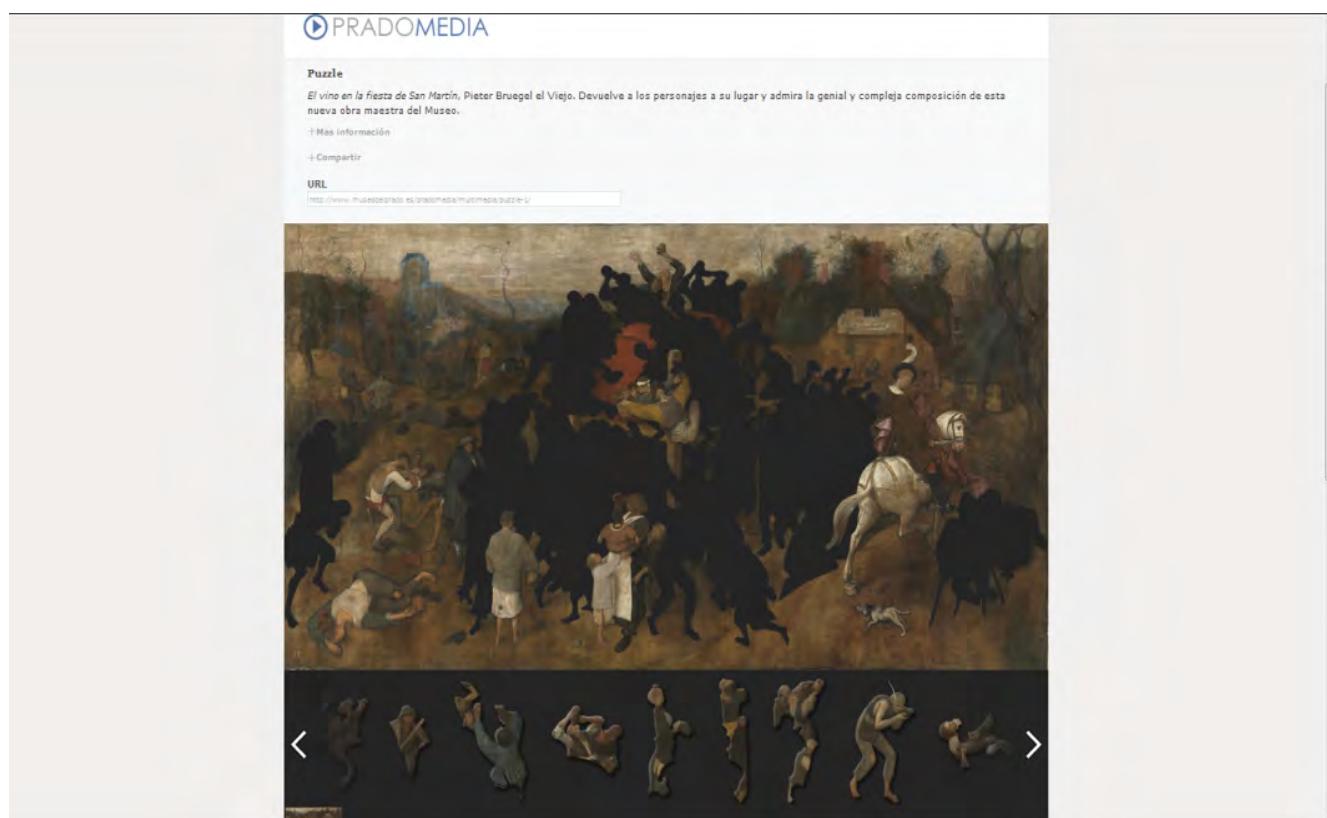


Figura 2. <http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/puzzle-1/>

Fundación Miró, en su PWE Play Miró⁹, ofrece nueve actividades basadas en el análisis de elementos formales, como las formas geométricas y el volumen (EF-TA), los materiales y texturas (EF-MA), los colores (EF-CO), la composición (EF-CP) y favorece la creatividad, proponiendo la realización de dibujos (TA-PI) o collages (TA-CL). Este tipo de actividades son muy habituales en este modelo didáctico, como en el caso del Museo de Bellas Artes de Bilbao¹⁰, que ofrece una tarea mixta entre pintar y colorear (TA-PI), o los collages propuestos por el IVAM¹¹ tomando como referencia la obra de Andreu Alfaro, y el MUPAI¹² a partir del instrumental médico.

El resto de las PWE del modelo AE presentan algunos rasgos que las aproximan al modelo innovador-investigativo. El Museo Guggenheim de Bilbao¹³ combina actividades independientes relacionadas con

elementos formales (EF-TA, EF-MA), puzzles (RO-PU) y el fomento de la creatividad literaria (CR-LI), con una visita guiada por dos personajes infantiles (VV-VG) en la que se integran tareas variadas, de la que también se ofrece una versión para adultos. El Museo Thyssen en su PWE EducaThyssen¹⁴ presenta tres ADI que proponen aventuras o misterios en el museo (VV-AM), incluyendo más tareas como preguntas tipo test (CA-TE), crucigramas (CA-CR) o reconocimiento de elementos de las obras (RO-RE).

La PWE de la Fundación Mapfre, Enredarte¹⁵, ofrece actividades de los tres modelos didácticos: entre las TT propone reconocer los términos artísticos del Románico (CA-PT) y relacionar sonidos con obras de arte (SA-SO); entre las AE destacan los puzzles (RO-PU), presentes en la mayoría de los módulos, y las que estimulan la creatividad (TA-PI, TA-CL); y por último añade una actividad que sugiere tareas relacionadas con el modelo innovador investigativo, como buscar información (TI-BU) y comunicar los resulta-

9 <http://fundaciomiro-bcn.org/fjm/playmiro/PlayMiro.html?idioma=6&retorn=1>
10 <http://www.museobilbao.com/a-jugar.php>

11 <http://www.ivam.es/activities/Talleres-virtuales/list>

12 http://www.ucm.es/info/curarte/esculturas_virtuales.html

13 <http://www.guggenheim-bilbao.es/secciones/multimedia/interactivos.php?idioma=es>

14 <http://www.educathyssen.org/juegos>

15 http://www.enredarte.com/Juega_y_Aprende/Explora

dos (CM-IF). Un caso similar se da en la página de los museos de Murcia, que presenta un predominio de actividades AE desde el tipo juego de memoria (RO-ME) o reconocimiento de elementos (RO-RE) a una aventura en el museo (VV-AM), culminando con el planteamiento de dos webquests sobre Salzillo (IM-ID), que se corresponde con el modelo de actividad didáctica interactiva deseable.

CaixaForum¹⁶ ofrece dos ADI que se han clasificado dentro del modelo innovador-investigativo, a raíz de dos exposiciones desarrolladas en 2011/2012, una sobre Goya y otra sobre Delacroix. Cada módulo de exposiciones plantea tareas de diversa índole didáctica: TT, basadas en preguntas de opción múltiple (CA-TE), la clasificación estilística (EE-RA), la interpretación simbólica de los elementos (SA-SI) o la relación entre el arte, la literatura y la música (SA-SO); actividades AE centradas en el color (EF-CO) y la creatividad artística (TA-CL) y literaria (CR-LI) y finalmente las investigativas, basadas en la resolución de problemas, mediante la identificación (RS-ID), la asociación (RS-AS), la jerarquización (RS-JE) y la categorización (RS-CT), aunque

¹⁶<http://goya.caixaforum.com/cas/> y <http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/interactivo/delacroix/es/index.html>

no llega a plantear una investigación dirigida o participante que vehicule este proceso de aprendizaje. Aún así, es esperanzador encontrar este tipo de propuestas en el panorama nacional, caracterizado por unas actividades basadas en planteamientos menos elaborados y carentes en muchos casos de una reflexión previa, tanto en el plano didáctico, como respecto a la educación histórico-artística y patrimonial. (fig. 3)

La mayoría de los museos reflejan un paradigma de la educación histórico-artística biográfico-formalista e iconográfico-iconológico, así como una concepción del patrimonio estético-histórica, tanto en los modelos didácticos tradicional-tecnológico y activista-espontaneista. Las excepciones las presentan museos virtuales que manifiestan una visión histórico-sociológica de la educación histórico-artística y un enfoque patrimonial simbólico-identitario, que paródicamente no se refleja en sus PWE, consideradas entre las menos desarrolladas, como es el caso del MARQ, el CAAC y el MUPAI. En el único caso de museo virtual catalogado como innovador-investigativo, CaixaForum, se aprecia una coherencia entre un modelo didáctico deseable y unas concepciones de la educación histórico-artística y del patrimonio situadas en el nivel superior de la hipótesis de progresión,

Figura 3. http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/interactivo/delacroix/es/2_2.swf

correspondientes a la visión histórico-sociológica y simbólico-identitaria, respectivamente. (TABLA 5)

En relación a los modelos didácticos, se aprecia un predominio del paradigma activista espontaneista, en el que se han clasificado diez de los diecisiete museos virtuales, seguidos de seis representativos del modelo tradicional-tecnológico y tan solo uno adscrito al modelo innovador-investigativo. En ocasiones, parece que la existencia de esta página se concibe como un requisito que deben cumplir los museos, copiado del modelo anglosajón, al que sin embargo no se le dedica la atención que requiere.

Por el contrario, la adopción de las herramientas de la Web 2.0 ha tenido lugar de forma acelerada desde 2009, plasmándose en la presencia en FaceBook o Twitter de la mayoría de los museos, cuentas en Flickr, Youtube o Vimeo, la redacción de wikis o blogs, otras iniciativas menos secundadas como Google Art Project, Google Earth, o Google+, o la creación de aplicaciones para mobile learning, como en el caso de los Museo Picasso y Guggenheim. Entre todos los museos, destaca en este plano del Museo Thyssen, que se encuentra

en la vanguardia tecnológica, con propuestas como ArtMuse, Mi ciudad en el Thyssen y Speaking Image.

No parece haber una conexión entre la importancia del museo en el panorama nacional y su proyección en una página web educativa, ya que hay instituciones como el Museo Nacional de Arte de Cataluña (MNAC) o el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) que carecen de ella (aunque hace años la tuvo), y otras como Mapfre o CaixaForum que, privados de una colección permanente y centrados en exposiciones temporales, han desarrollado unos recursos didácticos que se acercan al modelo que se ha considerado deseable. La titularidad pública o privada del centro no guarda relación con su desarrollo didáctico, ya que se distribuyen por igual, ni la ubicación geográfica, que refleja a menor escala la densidad de museos en España. Por otro lado, hay museos que hacen un uso intensivo de las TIC e Internet mediante recursos multimedia y herramientas comunicativas de la web 2.0, y que carecen de páginas web educativa, como el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA).

DESCRIPCIÓN			ANÁLISIS			INTERPRETACIÓN		
CCAA	MUSEO	ADI	TT	AE	IN	EHA	PAT	MOD DID
Andalucía	Mº Huelva	3	2	1		BF/IC	EH	TT
	CAAC	1		1		HS	SI	AE
Cataluña	Mº Picasso	3	2	1		BF	EH	TT
	Fundación Miró	10	1	9		BF/IC	EH	AE
C. Valenciana	Fundación Dalí	2	2			BF/IC	EH	TT
	MARQ	1	1			HS	SI	TT
Cat/ Madrid	IVAM	1		1		BF	EH	AE
	Mº Prehistoria	1	1			IC	EH	TT
Madrid	CaixaForum	2			2	BF/HS	SI	IN
	Mº Thyssen	3		3		BF/IC	EH	AE
	Mº del Prado	8	4	4		BF/IC	EH	TT
	Mº Cerralbo	5	2	3		BF	EH	AE
	Mapfre	8	2	5	1	BF	EH	AE
Murcia	MUPAI	1		1		HS	SI	AE
	Mº de Murcia	5	3	1	1	BF	EH	AE
País Vasco	Mº Guggenheim	5		5		BF	EH	AE
	Mº BBAA	1		1		BF	EH	AE
TOTAL	17	60	20	36	4	BF	EH	AE

Tabla 5. Actividades didácticas interactivas de los museos virtuales de arte españoles (elaboración propia).

Se puede deducir, como conclusión, que la presencia de una página web educativa basada en un modelo didáctico innovador-investigativo, no depende de la relevancia del museo ni de la colección que posee, ni de la titularidad y la localización, ni tampoco del grado de implantación de las TIC y las herramientas 2.0, sino de la orientación didáctica que adopta el museo y de la iniciativa y el desarrollo profesional de los gestores patrimoniales y educadores, que se proyecta en unas actividades didácticas interactivas que promueven un proceso de construcción del conocimiento del patrimonio deseable.

Referencias bibliográficas

- ÁVILA, R. M. (2001): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Diada, Sevilla.
- ÁVILA, R. M. y RICO CANO, L. (2004): “Los museos virtuales. Nuevos ámbitos para aprender a enseñar el Patrimonio histórico-artístico. Una experiencia en la formación de maestros”, en Vera Muñoz, M. y Pérez y Pérez, D.: *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.
- BELLIDO GANT, M. L. (dir.) (2008): Difusión del Patrimonio Cultural y Nuevas Tecnologías. UNIA, Sevilla.
- CARRERAS MONFORT, C., MUNILLA CABRILLANA, G., FERRÁN FERRER, N. y BARRAGÁN YEBRA, C. (2006): *Documentación en los museos: el futuro de las tecnologías de la información y la comunicación*. Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, Sevilla.
- CELAYA, J. (2011): “Análisis de las conexiones de museos y centros de arte en las redes sociales”, <http://www.dosdoce.com/articulo/estudios/3714/conexiones-entre-museos-en-las-redes-sociales/> [Consultado 09/07/2012]
- 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, Huelva.
- CUENCA, J. M. y ESTEPA JIMÉNEZ, J. (2004): “La didáctica del patrimonio en Internet. Análisis de páginas web elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural”, en Vera Muñoz, M. y Pérez y Pérez, D.: *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.
- ESPADAS BARDÓN, J. (2009): “Museums Web 2.0. Ranking”. Madrid: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, http://blogs.museothyssen.org/tecnologico/wp-content/uploads/2009/06/Museum_research_es.pdf [Consultado 07/07/2012]
- FONTAL MERILLAS, O. (2003): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea, Gijón.
- GÓMEZ VÍLCHEZ, M. S. (2010): “Museos & redes”. <http://mediamusea.files.wordpress.com/2010/12/museosredes.pdf> [Consultado 02/07/2012].
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto curricular “Investigación y Renovación Escolar” (IRES). Volumen I: el modelo didáctico de investigación en la escuela*. Diada, Sevilla.
- RIVERO GARCÍA, M. P. (2010): “Cibermuseología interactiva on line”, en Santacana y Mestre, J. y Martín Piñol, C. (coords.): *Manual de museografía interactiva*. Trea, Gijón.

Museos de arte, tecnologías móviles y educación: ¿hacia una nueva manera de interpretar el arte?

Victoria López Benito

Grupo Didpatri. Universitat de Barcelona

victorialopezb@ub.edu

Resumen

El contenido de esta comunicación forma parte de una investigación que se está llevando a cabo sobre las posibilidades educativas que pueden ofrecer las tecnologías móviles en los museos de arte. En la actualidad, el desarrollo de la Web 2.0 y las posibilidades tecnológicas de los dispositivos portátiles de última generación, -tabletas y teléfonos inteligentes,- están permitiendo que los museos creen nuevos canales de comunicación con los usuarios; y que estos puedan participar de manera más directa enriqueciendo los contenidos museísticos con sus propias aportaciones. Sin embargo, centrando la atención en los recursos para dispositivos móviles, cabe preguntarse si la función educativa está entre los diversos usos que se puede dar a estos recursos. Y es más, si desarrollan estrategias didácticas que permitan interpretar el arte de una forma diferente a como se ha venido desarrollando en los museos de arte. Por lo tanto, el objetivo de esta comunicación es presentar el análisis realizado sobre los recursos que algunos museos de arte en España están desarrollando para dispositivos móviles, para determinar si cumplen con alguna función educativa y qué tipo de estrategia desarrollan para ayudar a interpretar el arte.

Palabras clave

Museos de arte, museología, *digital curating*, tecnologías móviles, educación, didáctica.

Abstract

The content of this paper is part of a research about the educative possibilities of mobile technologies in art museums. Currently, the development of Web 2.0

and the possibilities of the new information and communication technologies, the mobile technologies, such as tablets and smartphones, are helping museums to create new ways of communication to users. In this way, they can participate in the creation of museum contents with their own contributions. However, if we focus on the resources for mobile devices, we have to ask whether the educational function is among the purposes of these resources. Furthermore, if they develop learning strategies to explain art on a different way as it has been developed in art museums. Therefore, the aim of this paper is to present the analysis of the resources for mobile devices of some Spanish art museums, and also determine whether they have any educational function and what type of learning strategy they develop to explain art.

Key words

Art Museums, museology, digital curating, mobile technologies, education, learning.

La cultura digital y su influencia en lo museístico

En el año 2012 en plena era digital en la que aspectos como la tecnología digital, los medios audiovisuales o la virtualidad son algo indisoluble a la sociedad, al menos en las sociedades occidentales; es importante destacar la enorme influencia que la tecnología digital ha supuesto para nuestra cultura, tanto es así que desde diferentes disciplinas y especialmente desde la sociología surgió a finales de los noventa el concepto de *digital culture*. Así, en los últimos años diversos

autores han aportado su propia definición para este concepto como por ejemplo Deuze (2006), Manovich (2001) con su definición de cultura de la información, Lévy (1998) al hablar de cibercultura o Castells (2006) al establecer que la *digital culture* es la cultura de Internet.

Nos parece especialmente interesante la definición que aporta Charlie Gere (2002) sobre *digital culture* cuando afirma que esta no solo son los efectos y posibilidades de una tecnología en concreto, en este caso la digital; sino que *digital culture* engloba las maneras de pensar y de hacer que se plasman en este tipo de tecnología, lo que incluye aspectos como la abstracción, la codificación, la virtualización y la programación, cualidades que son concomitantes a la escritura y al lenguaje. Gere también habla de los motivos de porque surgió el concepto de *digital culture*, los motivos son una combinación e interacción de factores en los que tienen que ver los avances tecnológicos, los discursos tecno-científicos sobre la información, la cultura utópica y la filosofía crítica. Por lo tanto, con esta definición de cultura digital observamos que efectivamente hoy en día vivimos inmersos en esta cultura, lo cual influye en la manera de acceder a la información y de adquirir conocimiento de cualquier disciplina y área, desde la medicina, la economía a la historia o el arte.

Una nueva categoría de patrimonio para un nuevo contexto: digital heritage

En este contexto, el patrimonio cultural no es ajeno a todo ello. Es por ello que en los debates actuales del ámbito del patrimonio cultural y la museología “lo digital”, está presente de manera muy destacada, ya sea a partir de planteamientos teóricos o de investigaciones sobre el tema. Esto se debe a que las instituciones patrimoniales y museísticas reconocen en “lo digital” uno de los retos más importantes del futuro cada vez más cercano. Es por ello que en los últimos años el discurso sobre la relación entre el patrimonio cultural y las tecnologías digitales ha estado muy presente y se ha centrado sobre todo en los aspectos teóricos, descriptivos, de proyectos concretos y sobre consideraciones técnicas (Cameron, 2007). Tal es la importancia de la vinculación de estos dos conceptos, que la UNESCO ha visto necesario establecer en 2003 una definición para el *digital heritage*. Así, el *digital heritage* lo forman “aquellos recursos de información y de la expresión creativa que se producen, distribuyen, se accede y se conservan en formato

digital”¹. Desde hace unos años se ha comenzado a debatir sobre todos los elementos que intervienen en el ámbito del *digital heritage*. Así, autores como Ross Parry (2010), Fiona Cameron (2007) o Manuel Castells (2001) vienen no solo profundizando en la problemática que plantea, sino analizando los retos y alternativas que ofrece este nuevo escenario patrimonial. Hay una gran diversidad de aspectos que tienen relación con el *digital heritage*. En primer lugar, se encuentra los temas que atañen a la gestión de la información o a los contenidos del museo o de cualquier institución cultural. En segundo lugar también hay que tener presente que para enfrentarse al reto de lo digital en el patrimonio, es necesario un cambio de rol de los profesionales que gestionan las instituciones culturales. Para enfrentarse a la realidad digital, las personas que trabajan en un museo necesitarán manejar las habilidades tecnológicas en un futuro muy cercano. Por otra parte, otro aspecto relacionado con el *digital heritage* es aquello que tiene que ver con el espacio en el que ocurren las cosas. Hoy en día, el espacio de un museo ya no solo es aquel que se encuentra dentro de sus paredes. Un museo también está en la Red o el cualquier lugar o dispositivo que permita el acceso a información. Por lo tanto, es necesario prestar atención a lo que ocurre dentro del museo, en el “museo online” y en el “museo móvil”. Directamente relacionado con la espacialidad, se encuentra los temas de accesibilidad. Es decir, todo aquello que tiene que ver con lo el acceso a la información o a los contenidos que se encuentran en formato digital. Sin embargo, hay dos cuestiones más a las que se debe prestar atención en el contexto del Patrimonio digital, por una parte, las que tienen que ver con los objetos y, por la otra, las que influyen en la interpretación. En relación a la primera hay que tener en cuenta que el *digital heritage* supone considerar como patrimonio no solo aquel que existe de manera real y física y que sufre un proceso de digitalización para que sea accesible a través de medios digitales; sino que hay un patrimonio que solamente existe en formato digital –como el Net-Art o las recreaciones virtuales de Patrimonio arqueológico–. Es por ello que surgen debates sobre temas como la autenticidad, la materialidad y la autoría de estos objetos digitales. En cuanto a las cuestiones interpretativas, hay diversos debates abiertos, porque el soporte digital permite innumerables posibilidades para favorecer la interpretación del patrimonio permitiendo nuevas formas de comunica-

¹ UNESCO. (2003). UNESCO Charter on the Preservation of Digital Heritage. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001300/130071e.pdf> (Consulta realizada el 12 de julio de 2012)

ción y participación, de interactividad y de aprendizaje.

La museografía de y para lo digital: digital curating

Derivado de todo lo anteriormente expuesto se encuentran los diversos tipos de *digital curating*. Estos, por las propias posibilidades que ofrecen hoy en día las tecnologías, están estrechamente relacionados pero se pueden diferenciar tres tipos: La curaduría digital a través de la Web (*on-line*), la realizada dentro del propio museo a través de la interactividad de interactivos digitales (*on-site*) y la curaduría desarrollada para y a través de dispositivos móviles (*mobile*). En los últimos quince años ha habido una gran cantidad de literatura sobre el *digital curating* ya sea a través de la Web (Mikel Asensio, 2011), (Ross Parry, 2005) o a través del desarrollo de recursos interactivos digitales (Joan Santacana, 2010), (Caulton, 1998). Además estas formas de curaduría digital están ampliamente implementadas en museos y otras instituciones patrimoniales desde bastante hace tiempo. Sin embargo, en los últimos años las formas de curaduría realizada a través de dispositivos móviles, están suponiendo una verdadera revolución por varios motivos. Es necesario destacar que estas formas de curaduría han sido posibles solo desde hace poco tiempo, precisamente por el desarrollo de tecnologías móviles como los teléfonos inteligentes o las tabletas, unido también al desarrollo de la Web 2.0. Ello ha generado notables cambios en las formas de comunicación, de acceso a la información y a la gestión del conocimiento como ya adelantábamos al principio de estas páginas. Además los dispositivos móviles han revolucionado las otras formas de curaduría digital, sobre todo la *on-line*, ya que la conectividad que ofrecen estos dispositivos diluye los límites entre espacio *on-line* y móvil e incluso el espacio físico del museo. Valga como ejemplo el hecho de que hoy en día un usuario puede visitar una exposición, mientras comenta simultáneamente lo que le sugiere ésta twitteando su opinión en el twitter de la institución; mientras que otros usuarios conocen esta opinión que también visitan la exposición y tienen acceso al twitter del museo a través de un interactivo digital instalado en la misma exposición, compartiendo su propia opinión sobre la misma.

Este ejemplo enlaza precisamente con otra característica de la presencia de las tecnologías móviles aplicadas a espacios patrimoniales y museísticos. Y es el hecho de que en la actualidad los contenidos que

ofrecen al visitante, ya no están solo en el interior de estos, sino que se puede acceder a ellos a través de su página web, de las redes sociales, de aplicaciones de descarga rápida, es decir, a través de los medios digitales que permiten que el usuario pueda tener acceso de la información de manera inmediata. Además estos contenidos ya no solo están elaborados por la institución sino se construyen con la participación de los visitantes o usuarios. Los usuarios pueden expresar sus opiniones o conocimientos sobre los contenidos museísticos contribuyendo al conocimiento general de una manera colaborativa y compartida. Esto es lo que se entiende por *digital participation*. Las formas de participación digital se pueden realizar básicamente a través de cualquier recurso que favorezca el trabajo colaborativo, especialmente, las redes sociales, blogs y recursos *crowdsourcing* como las wikis. Así, la comunicación entre un museo y los usuarios es de doble sentido, los últimos se enriquecen con lo que los primeros ofrecen y estos conocen mejor a los primeros.

Todo ello hace que la relación entre la institución museística y el usuario sea actualmente más abierta, directa y compartida a través de un trabajo colaborativo, favorecido por las tecnologías móviles y la Web 2.0. Por lo tanto, se podría afirmar que actualmente estamos viviendo una revolución tecnológica aplicada al ámbito del Patrimonio y de los museos, como no había ocurrido nunca.

Los museos de arte en España y las nuevas formas de digital curating

La tendencia de los museos de arte sobre el digital curating

Tradicionalmente los museos de arte han sido, de entre las diversas categorías de museos, lo que menos permeables han sido a la introducción de innovaciones sobre los elementos de intermediación didáctica a través de la museografía. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, museos como los de Ciencias, o los de Historia cambiaron su manera de exponer sus contenidos creando estrategias didácticas e interactivas para descifrar a sus visitantes, el significado de lo que allí albergan. Sin embargo, incluso en las primeras décadas del siglo XXI, los museos de arte han continuado desarrollando mayoritariamente una museografía académica donde el elemento más importante sigue siendo la obra de arte y su contemplación.

Los responsables del discurso museográfico de estos museos han mantenido desde siempre una actitud de rechazo ante fórmulas o recursos interactivos para el arte, sobre todo en el contexto museológico mediterráneo por la propia concepción de la museología y sus propósitos. Esta voluntad férrea para la no introducción de recursos de museografía didáctica e interactiva, se justificaba con afirmaciones como el no convertir el museo de arte en un parte de atracciones o que la existencia de un recurso interactivo suponía un obstáculo para contemplación del arte. (Prats, E., 2004). Justificaciones todas ellas, fruto de la tradicional concepción del museo de arte como un “templo” inquebrantable y la de la obra de arte como un objeto casi sagrado. En todo caso, las únicas innovaciones que introdujeron los museos de arte son, por una parte, el desarrollo de interesantes programas educativos, abriendo su acción educativa a públicos minoritarios y muy concretos, y por otra parte, la introducción de dispositivos electrónicos portátiles como por ejemplo las audioguías. En definitiva, recursos que favorecen una experiencia de la visita pasiva, nada interactiva y colaborativa.

Sin embargo, precisamente el desarrollo de las tecnologías digitales móviles como smartphones y tablets, junto con el desarrollo de las estrategias colaborativas que favorece la Web 2.0 están sirviendo para que los museos de arte desarrollen elementos de intermediación didáctica a través de estos canales y así acercar sus contenidos de una manera alternativa a la contemplación de la obra. Es decir, este desarrollo tecnológico está abriendo las puertas para crear una comunicación diferente entre museo de arte y sus visitantes, entre otras razones, porque los nuevos recursos que se pueden desarrollar con estas tecnologías no suponen una barrera física entre la obra y el espectador, pueden estar dentro del museo pero de una manera más sutil y además permiten conectar con nuevos públicos, como los jóvenes o adultos usuarios de redes sociales o smartphones que ven en estos recursos una manera más cercana de diálogo con “el gran templo de las musas” como se ha considerado siempre a los museos de arte.

Este hecho no evita que los museos de arte sigan desarrollando dentro de sus salas una museografía académica, pero están aprovechando las oportunidades que ofrecen los recursos de tecnología móvil para comenzar a hablar en el mismo lenguaje que los usuarios que visitan sus salas, acceden a su página Web o se descargan la aplicación correspondiente. De hecho, es muy destacable que la App sobre museos que más descarga tuvo en el año 2011 fue la del Museo del

Louvre² y que las primeras aplicaciones de descarga rápida para Smartphone fueran, en Estados Unidos el Museo de arte de Brooklyn y en Europa los Museos Vaticanos³, ambos dedicados a artes plásticas. El pasado año entre las 10 aplicaciones más descargadas el sesenta por ciento correspondía a museos o patrimonio cultural, y de las de museos, mayoritariamente eran de arte⁴. Además, la presencia de los museos de arte en las diversas formas de *digital curating* está en continuo avance, así muy frecuentemente se conoce que un museo de arte ha desarrollado una nueva aplicación para dispositivos móviles, como la última aplicación del MoMA, –Art Lab–, o la innovadora iniciativa relacionada con el proyecto “Veo arte por todas partes” que se denomina #Tagging Museums, que pretende crear una galería de arte virtual a partir de las aportaciones de los usuarios que deberán etiquetas y colgar la obra que elijan de cualquier museo en función de las emociones y sentimientos que les generen.

La situación de los museos de arte en España en el contexto de lo “portátil”

Todo lo expuesto anteriormente se puede extraer al caso español. Los museos de arte de España también están introduciendo recursos o iniciativas de tipo colaborativo desarrollado a través de la Web 2.0, –redes sociales, blogs, wikis–, o bien ofreciendo aplicaciones de descarga rápida, como complementos a la visita tradicional y como un nuevo medio para comunicarse e involucrar a los usuarios en el museo de diferentes maneras. Sin embargo, se podría afirmar que el camino realizado en este sentido va un poco por detrás respecto al resto de los países pertenecientes a las sociedades occidentales. De esta manera en España, y centrando la atención en las aplicaciones de descarga rápida para dispositivos digitales móviles, a mediados de 2012 solo tres grandes museos de arte de España cuentan con este tipo de recurso. Estos museos son: el Museo Guggenheim de Bilbao, primer museo en España que desarrolló una App, el museo Picasso de Barcelona y el Museo Reina Sofía de Madrid. Además estas aplicaciones han sido creadas en el último año y medio, mientras que la primera App para un museo de arte (Museo de Brooklyn) se creó en 2009. Por otra parte, en Inglaterra muchos museos de arte, –sobre todo los museos del contexto

2 <http://www.applicious.com/education/apps/102549-musee-du-louvre-musee-du-louvre>

3 <http://mediamusea.com/2012/01/25/primeras-apps-museos/>

4 <http://www.brighthub.com/mobile/iphone/articles/117634.aspx>

londinense-, vienen desarrollando una App para las exposiciones temporales de manera muy habitual y continuada. Mientras que en España los ejemplos de App para exposiciones temporales de arte son casos puntuales y aislados como la desarrollada para la exposición temporal sobre Antonio López del Museo de Bellas Artes de Bilbao o la de la Escala de l'evasió de la Fundació Miró.

Sin embargo, más allá de hablar sobre el desarrollo de aplicaciones de descarga rápida en los museos de arte españoles, y más relacionado con los objetivos de esta comunicación, y por consiguiente, con el enfoque de la investigación de la que deriva; es muy importante reflexionar sobre la función que cumplen este tipo de recursos, si realmente se pueden convertir en un recurso educativo para la intermediación didáctica en arte y si plantean una nueva estrategia educativa más allá de la metodología tradicional empleada en los museos de arte, centrada a portación de datos de carácter formal de las obras y en la mera descripción de las mismas.

Las Apps de los grandes museos de arte de España a análisis

En primer lugar, es necesario especificar que aplicaciones se han incluido en el análisis presentado en esta comunicación. La investigación de la que deriva esta comunicación abarca un análisis de recursos para dispositivos móviles utilizados en museos de arte mucho más amplio y extenso, pero para esta comunicación se han seleccionado solamente los recursos desarrollados en forma específica de aplicación de descarga rápida (App) de tres de los museos de artes visuales más destacados del panorama español. Esto se debe a varios motivos, por una parte a la importancia de los propios museos a los que corresponde, y por otra, a que son las aplicaciones existentes en el contexto español desarrolladas para el museo como tal, ya que incluye información sobre la institución, la colección, los servicios que ofrece, etc. y no son aplicaciones para exposiciones temporales que tienen una usabilidad más determinada y finita,

Koons, Jeff
Tulipanes, 1995–2004

Acero inoxidable alto en cromo con laca de color translúcida
 203 x 460 x 520 cm
 Versión 4/5

MUSEO **PLANO OBRAS EXTERIORES**

Servicios

2

302
303
202
203
204
201
209

1

Sala 202

Fuente de fuego

El intervalo luminoso: The D....

Obras de ubicación específica...

Figura 1. Imagen del contenido de la App del Museo Guggenheim de Bilbao en el que se puede ver la ficha técnica elaborada para las piezas de la colección permanente y la sección sobre los servicios que ofrece el museo. Fuente: Victoria López Benito.

como la de la Escala de l'Evasió de la Fundació Miró, la de la exposición temporal sobre Antonio López del Museo de Bellas Artes de Bilbao, o las que no son propiamente aplicaciones como la Prado Museum Guide del Museo del Prado que es realmente una audioguía para dispositivos móviles. Así, se han incluido las aplicaciones del Museo Guggenheim de Bilbao, la del Museo Picasso de Barcelona y la del Museo Centro de Arte Reina Sofía de Madrid (fig.1).

En segundo lugar, hay que determinar que buscamos en el análisis de las aplicaciones. En este sentido y fruto del enfoque de la investigación que nutre esta comunicación, lo que nos interesa averiguar es, si estas aplicaciones podrían ser un potencial recurso educativo como elemento de intermediación didáctica en arte y qué estrategia emplean para ello. Para poder determinar estas cuestiones se ha desarrollado una pauta de análisis. Ésta tiene varios apartados, el primero, es una breve descripción de la aplicación, el segundo, de análisis formal, en el que se recoge información como el nombre y los datos técnicos de la aplicación, para qué dispositivos están desarrolladas, para qué contexto de uso están planteadas, –tanto físico (exteriores, interiores, ambos), como temporal (antes, durante o independiente de la visita)–, así como el público al que van destinadas las aplicacio-

nes. El tercer apartado es que más nos interesa en relación al objeto de la investigación ya que es un análisis de los contenidos pero desde un enfoque educativo. Es por ello que contempla apartados como las acciones que permite realizar al usuario, en las que se recogen las estrategias tradicionales empleadas en la explicación del arte (basadas en la aportación de información y la descripción de las obras); pero incluye otras más que implican un grado más complejo de desarrollo y que consideramos que son las idóneas para conseguir una fructífera experiencia en la intermediación didáctica y, por lo tanto, del proceso educativo que un museo de arte puede proporcionar a sus usuarios a través de tecnologías digitales móviles. Estas estrategias podrían ser el hecho de que el usuario pudiera manipular o experimentar con la obra o pudiera expresar su propia opinión sobre las obras o los sentimientos que le generan. Este apartado también contiene otros ítems como cuales son el tipo de contenido que ofrece la aplicación (conceptuales, procedimentales o actitudinales), los objetivos o intencionalidad que plantea la aplicación y los recursos que emplea, que pueden ir desde simples textos hasta realidad aumentada (fig. 2).

Con todo ello, podemos determinar que las tres aplicaciones analizadas comparten bastantes seme-



Figura 2. Imagen del contenido de la App del Museo Picasso de Barcelona en la que se observa las secciones en la que está dividida la aplicación y un detalle de la sección más destacada de la aplicación dedicada a las obras destacadas de la colección del museo. Fuente: Victoria López Benito.

janzas en los aspectos formales pero sobre todo en los contenidos que desarrollan y como lo hacen. En primer lugar, las tres aplicaciones, están desarrolladas para el sistema operativo iOS, por lo tanto son de Apple, esto es la tendencia más habitual en las aplicaciones de museos, ya sea por la calidad que ofrece el sistema operativo o por la marca que supone Apple. Sin embargo, mientras que la del Museo Reina Sofía es solo para iPad, la del Museo Picasso y la del Guggenheim, se pueden utilizar tanto para iPhone, iPad e iPod touch. Por otra parte, la del Guggenheim y la de Reina Sofía necesitan de algún tipo de conectividad para poderse utilizar, pero la de Picasso se puede emplear *offline*. Las tres aplicaciones se pueden utilizar tanto en el exterior como en el interior del museo y ambas tres son un recurso que se puede emplear durante la visita al museo, como complemento a la información que ofrece el museo. En el caso del público al que van destinadas, en el caso de estas tres aplicaciones están diseñadas mayoritariamente para el público general, con una especial atención a las familias en el caso de la del Guggenheim (fig.3).

En relación al análisis de contenidos de estas aplicaciones de descarga rápida podríamos decir que las acciones que ofrecen al visitante se basan en la de identificar y analizar las obras de arte y que en ningún caso ofrecen estrategias interpretativas para que el usuario de un paso más allá en el función de descifrar el significado del arte y su compresión. La del Museo Picasso y la del Museo Reina Sofía, favorecen el cierto sentido que el usuario exprese su opinión porque permiten conectarse a las redes sociales en la que está la institución, pero este carácter comunicativo es un tanto vago. Las tres aplicaciones desarrollan estrategias expositivas sin ningún grado de interactivas y los contenidos que ponen a disposición del usuario son totalmente conceptuales. Tampoco se observa una gran innovación en los recursos que emplean, la del Picasso la del Guggenheim se basan básicamente en textos e imágenes, aunque en esta última otorga un peso mayor a las imágenes. En cambio, la del Museo Reina Sofía emplea sobre todo audio por el formato de la propia aplicación concebida como una radio digital, en la que el peso de las imágenes también es muy importante. Igualmente las tres desarrollan una intencionalidad informativa, aspecto que se nota sobre todo en la del Picasso, mientras que la del Guggenheim tiene también un carácter de marketing y la del Reina Sofía además de una intencionalidad informativa se podría decir que también tiene un objetivo experiencial por su propia peculiaridad de radio digital. Finalmente, en las tres se ob-

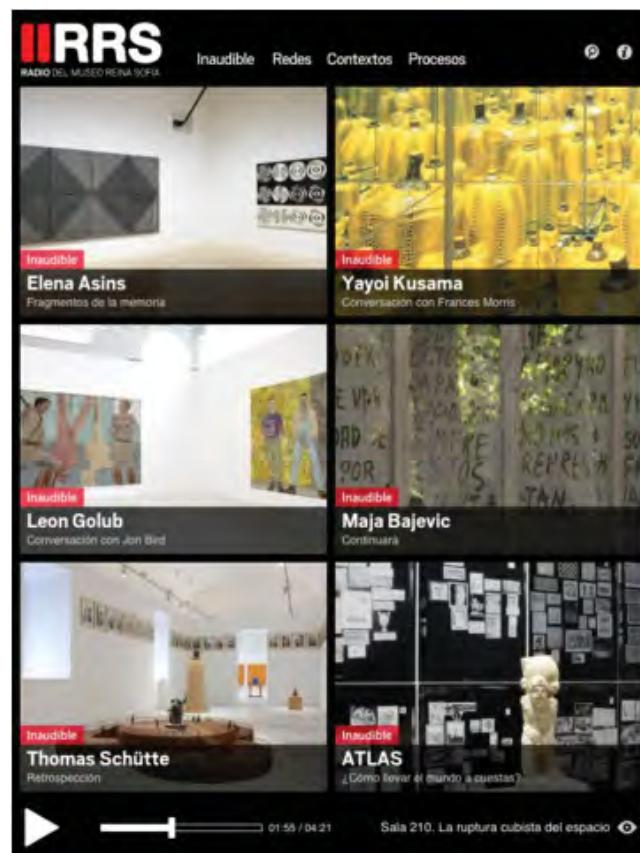


Figura 3. Imagen de la aplicación del Reina Sofía que reproduce la sección de Inaudible, audios de personajes relevantes del arte que explican una obra o exposición. Fuente: Victoria López Benito.

serva un factor educativo pero en todo caso sería de bajo a medio, ya que consideramos que otra combinación de estrategias, acciones y recursos ofrecerían una experiencia mucho más enriquecedora desde el punto de vista de la intermediación didáctica en arte.

Conclusiones

A lo largo de todo lo expuesto en las páginas anteriores se pueden establecer diversas conclusiones, tanto en relación a las nuevas formas de comunicación con los usuarios de un museo a través de las tecnologías móviles, como a la situación de los museos de arte de España en el contexto del *digital curating* y ante todo al factor educativo de las aplicaciones de tres de los grandes museos de arte españoles.

Así queda demostrado que más allá de vivir inmersos en la cultura digital, esta también está influyendo en las formas de comunicación e interacción entre las

instituciones museísticas y sus usuarios, los cuales ya no solo son los que están dentro de sus paredes, sino los que visitan su página web, su perfil de facebook o se descargan su aplicación para el Smartphone.

Sin embargo, en España todavía hay un largo camino por recorrer en este sentido, que sin duda se tendrá que realizar porque la tendencia de la presencia de lo digital en lo museístico y lo patrimonial es algo innegable. Por ello, es necesario que los museos españoles sean cuanto antes conscientes de este hecho y no pierdan la oportunidad de desarrollar recursos e iniciativas en el lenguaje que hablan y sobre todo hablarán su público mayoritario.

Por último, el análisis realizado a las aplicaciones de descarga rápida de los museos Picasso, Guggenheim y Reina Sofía demuestra la tendencia que sospechamos sobre los contenidos que desarrollan este tipo de aplicaciones sobre museos de arte, que a pesar de emplear un medio innovador, la manera en como desarrollan el contenido sigue siendo muy tradicional en relación a cómo se ha explicado el arte a través de otros medios en los museos, basados en la información técnica y formal de la obra y la descripción de la misma. Sin embargo, el análisis presentado en esta comunicación constituye una muestra muy pequeña y no cabe duda que deben existir otros recursos que planteen una forma innovadora en cuanto a la intermediación entre el museo, el arte y el usuario.

Referencias bibliográficas

Artículo sobre las Apps más destacadas en 2011: (Consulta realizada el 15 de julio de 2012) <http://www.brighthub.com/mobile/iphone/articles/117634.aspx>

ASENSIO, M., y ASENJO, E. (2011): *Lazos de Luz Azul: Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Universitat Oberta de Catalunya.

BLOG MEDIAMUSEA: Entrada sobre las primeras aplicaciones de museos: (Consulta realizada el 15 de julio de 2012) <http://mediamusea.com/2012/01/25/primeras-apps-museos/>

CAMERON, F., y KENDERDINE, S. (2007): *Theorizing Digital Culture Heritage. A critical discourse*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts; London, England.

GEORGIEV, T., GEORGIEVA, E., y TRAJOVSKI, G. (2006): "Transitioning from e-learning to m-learning", en: *Proceedings of the Seventh acis International Conference on Software Engineering*: 349-353.

GERE, C. (2002): *Digital Culture*. Reaktion Books, London: 7-16.

KALAY YEHUDA, E.; KVAN, TH., y AFFLEK, J. (2008): *New heritage: new media and cultural heritage*. Routledge, New York.

LÉVY, P., y BONONNO, R. (1998): *Becoming virtual: reality in the digital age*. Plenum, New York. London.

MANOVICH, L. (2001): *The Language of new media*. MIT Press, Cambridge.

PRATS, E. (2004): "Los interactivos en los museos. Del museo de ciencia al museo de arte", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 39. Editorial Graó, Barcelona: 84-94

Reseña sobre la App del Museo del Louvre: (Consulta realizada el 15 de julio de 2012) <http://www.appolicious.com/education/apps/102549-musee-du-louvre-musee-du-louvre>

PARRY, R. (ed.) (2010): *Museums in a Digital Age. Leicester Readers in Museum Studies*. Routledge, New York.

SANTACANA, J. (2006): "Bases para una museografía didáctica en los museos de arte", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5: 125-133.

SANTACANA, J., y MARTÍN PIÑOL, C. (coords.) (2010): *Manual de museografía interactiva*. Ediciones Trea.

STALDER, F. (2006): *Manuel Castells: the theory of the network society*. Polity Press, Cambridge.

UNESCO. (2003): "UNESCO Charter on the Preservation of Digital Heritage". Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001300/130071e.pdf> (Consulta realizada el 12 de julio de 2012)

VAVOULA, G., SHARPLES, M., RUDMAN, P., MEEK, J., y LONSDALE, P. (2009): "Myartspace: Design and evaluation of support for learning with multimedia phones between classrooms and museums", *Computers & Education*, 53(2): 286-299.

La educación en paisaje rural como diálogo entre los nuevos modos de vida y la herencia material e inmaterial del pasado

Dr. Imanol Iraola Mendizábal

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

imanol.iraola@ehu.es

Dr. Daniel David Martínez Romera

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Málaga.

ddmartinez@uma.es

265

Resumen

El tratamiento didáctico del Patrimonio ha evolucionado de forma paralela a las sociedades en las que se desarrolla. Pero la Geografía muestra que esta realidad, como proceso global, no es simultánea ni homogénea, y tampoco deja la misma huella en el palimpsesto que es la Tierra. Ejemplo paradigmático de ello es el patrimonio rural, y por extensión el paisaje que ayuda a construir: herencias materiales e inmateriales del pasado dialogan con los nuevos modos de vida, y expresan su integración a través de figuras políticas de reconocimiento y protección, culturales de difusión y valoración, científicas de investigación y recuperación, y educativas de socialización y valoración.

Es en este último aspecto, el educativo, donde queremos incidir, ya que a nuestro entender se encuentra en la base de las posibilidades reales de integración entre sociedad y patrimonio.

Estas inquietudes de la didáctica de la Geografía se concretan en el trabajo práctico llevado a cabo en el presente curso escolar con alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria. Desde la asignatura de Ciencias Sociales: Geografía e Historia hemos visitado dos espacios de paisajes rurales diferentes a su paisaje rural circundante, es decir, al paisaje rural atlántico o de caserío: el paisaje rural de montaña del País Vasco Francés, en las proximidades de Mauleón y el itinerario realizado por la Rioja Alavesa.

Palabras clave

Educación, patrimonio, paisaje rural, identidad, didáctica geográfica.

Abstract

The didactic treatment heritage has evolved in parallel with the societies in which it operates. But Geography shows that this fact, as global process, is not simultaneous nor homogeneous, and either yield the same mark on the palimpsest that is Earth. Paradigmatic example of this is the rural heritage, and by extension the landscape that it supports to build: tangible and intangible heritage dialogues with new ways of life, and express their integration through political figures of recognition and protection, cultural diffusion, scientific research and recovery, and educational of socialization and assessment. It is in this latter respect, the education, where we want to incise, as we understand is at the basis of the real possibilities of integration between society and heritage.

These concerns about teaching of geography are specified in the practical work undertaken in the current academic year with students in compulsory secondary education. Through the subject of Social Sciences: Geography and History, we have visited two other areas of rural landscapes than its surrounding rural landscape, ergo, to the Atlantic rural landscape

or village: rural mountain landscape of the French Basque Country, near Mauleon, and the route taken by the Rioja Alava.

Keywords

Education, Heritage, Rural Landscape, Identity, Didactics of geography.

Aproximación al concepto de paisaje rural como patrimonio

En una ponencia reciente, el profesor Víctor Fernández Salinas (2012) definía el Patrimonio como aquello que genera identidad. Al hacer esto, estaba reconociendo, a nuestro entender, dos aspectos clave directamente relacionados con el trabajo de esta materia: la dificultad de su concreción conceptual y su íntima dependencia respecto a los valores e ideales sociales; o dicho en términos didácticos, la necesidad de acercarlo al alumnado para que se integre en sus esquemas mentales, pues son ellos quienes conviven y convivirán en el futuro con él (García Meléndez y García Sánchez, 2012). En este sentido, y apoyándonos en los planteamientos de Santos (2000:75 y ss.), podríamos decir que la semántica, como principal efecto de la acción de los actores sociales, y la intencionalidad, como instrumento de dicha acción, expresan en su relación histórica buena parte de los valores, motivaciones e intereses sociales de cada época, siempre en función del medio geográfico y el desarrollo técnico que poseen (Martínez Romera, 2005: 193 y ss.).

De forma esquemática, el devenir de la historia nos ha legado diferentes acepciones del hecho patrimonial, siendo la primera referencia clara la acuñada durante el Renacimiento, cuando la mirada hacia el pasado de los segmentos más consolidados de la sociedad europea alienta una revalorización de la exigua investigación científica, técnica y patrimonial, nutrida de la cultura clásica: se copia la estética arquitectónica y se aviva la influencia de filósofos, literatos, políticos y científicos grecorromanos. De forma más o menos velada es posible encontrar, al menos desde el Renacimiento, un aprovechamiento pedagógico de los elementos del entorno, y por tanto del patrimonio. Se deben citar, al menos, los esfuerzos educativos de Feltre y Veronese, Erasmo o Montaigne, y ya en siglo XVII a Locke, Descartes y Lasalle, como antesala de la eclosión acaecida du-

rante la Ilustración. Sin embargo, corresponde a Jan Amos Komenský la integración decida del entorno en un método didáctico de vocación científica, y no teológica. Apoyándose en el inductivismo de Locke, y bajo la premisa de enseñar todo a todos según la naturaleza, estructuró la pedagogía como ciencia y legó dos obras de gran interés, siendo de especial interés para el tema que nos ocupa su *Orbis Sesualium Pictus* (1658), en la que recurre a ilustraciones y grabados para representar todos los contenidos a transmitir, desde conceptos a hechos, de ideas a oficios.

Pese a todo, entendemos la asociación crematística que se produce durante el siglo XVIII como la referencia más básica que se puede establecer en la proyección social del patrimonio (Martínez Romera, 2012); por primera vez se proyecta en los valores de la sociedad la posesión de aquél como indicador universal de estatus social y económico. Finalmente, durante el siglo XIX, y buena parte del XX, el siguiente salto conceptual pasará de centrar el interés del ámbito del estatus social individual al grupal, con el desarrollo de los aspectos simbólicos e identitarios. Esto supondrá, además, la revitalización de los aspectos inmatrimoniales del patrimonio, con la idealización de los modos de vida y el estudio de costumbres y tradiciones orales que consolidarán los enfoques etnológicos, y allanarán el camino de las aproximaciones culturales. Este cambio en la semántica, además, se encontrará claramente condicionado por el interés de la pujante clase media, en su búsqueda de legitimación social, de forma análoga a lo que hicieran sus predecesores con la acepción anterior.

Desde una perspectiva educativa, esta última aproximación servirá para abordar el patrimonio de una manera mucho más directa, con el desarrollo de corrientes como la pedagogía de la acción, la escuela activa, la escuela libre... que en general considerarán al niño como un ser social y que por tanto ha de aprender en sociedad, siendo para ello su entorno un instrumento de aprendizaje de primer orden. No obstante, estas propuestas, más o menos abiertas y flexibles, convivirán en su desarrollo con visiones más científicas, para las que la analogía de la escuela con el proceder científico, ya de la física, ya de la biología, serán centrales, y en las que se primará la individualidad sobre el grupo y los factores endógenos sobre los exógenos.

Como intentaremos ilustrar para el caso específico de la Geografía, en el ámbito educativo existe todavía una distancia significativa entre las posibilidades de aprovechamiento efectivo del patrimonio, como recurso educativo, y lo que finalmente queda

reflejado en libros de texto e iniciativas públicas (Estepa Giménez *et al.*, 2011; Marrón Gaite, 2003). Y es precisamente en esta encrucijada donde vuelven a mostrarse las principales dificultades a superar (Fernández Salinas, 2003): la heterogeneidad del concepto de patrimonio, con al menos seis perspectivas educativas (historicista, monumentalista, excepcionalista, fetichista, esteticista y simbólico-identitaria) y otras tantas tipologías (artística, histórica, natural, etnológica, técnica y cultural). El paisaje rural es una suma o un continuo del espacio en la historia. Además el paisaje rural es un hecho patrimonial inmaterial, ejemplo de ello es la lengua. Los institutos públicos urbanos de Gipuzkoa utilizan fundamentalmente como lengua instrumental el euskera y ya en las familias su uso varía. El origen de la mayoría de los abuelos de nuestros alumnos es el campo, sea este de Castilla y León, Extremadura o sea éste de los caseríos vascos. Si rastreamos en el pasado de las familias encontramos la transmisión cultural vía oral, tanto del castellano como del euskera, eso si el éxodo rural provoca que se pierda vocabulario tanto de una lengua como de otra, el campo, el caserío significaron una riqueza lingüística que iremos perdiendo a favor a su vez de una vida urbana, pero lo que no podemos olvidar en este Congreso es la riqueza patrimonial lingüística también en ese paisaje rural, este tema no se nos escapa por ejemplo al presentar la agricultura de montaña en el País Vasco Francés en concreto en la comarca de Mauleón o Zuberoa como se denomina en euskera (Real academia de la Lengua Vasca, 2012). Los espacios rurales en muchos casos significaban aislamiento por la lógica de las comunicaciones, pero como parte positiva enriquecían la variedad lingüística, ejemplo de ello son los dialectos dentro del propio euskera, que aún perduran en las diferentes comarcas de Euskal Herria.

La Didáctica de la Geografía ante los espacios rurales patrimoniales y la identidad del alumno

La didáctica de la Geografía también se encuentra condicionada por la naturaleza del hecho patrimonial, de modo que es posible encontrar varias alternativas epistemológicas y metodológicas para su estudio. Tienen en común la vocación de integración de elementos, pero difieren en la forma de abordarlos: aquellas de pretensión objetiva, científica en el sentido clásico del término, desarrolladas por las corrientes neopositivista y estructuralista y, en menor medida, la histori-

cista; y aquellas de pretensión subjetiva, sustentadas por la tradición humanista y fenomenológica.

La primera postura nos lleva al mundo de la metodología abstracta y la cuantificación, se caracteriza por una visión geosistémica del hecho paisajístico y la rigurosidad analítica de sus métodos. Por otro lado, las posturas subjetivas, centradas especialmente en los aspectos humanos del medio y en las relaciones que establece con él, ayudan a detectar la componente irracional de la acción humana detectable en el paisaje, con sus simbolismos, relaciones sociales o modos de vida; encuentran cabida aquí los factores explicativos históricos, pero también la psicología individual y social, a través de la percepción que se tiene del paisaje como sensación, como activador de los sentidos y la imaginación.

Para evitar un debate que nos alejaría en demasía del tema que nos ocupa, posicionaremos nuestro trabajo en una línea clara sobre dos elementos que consideramos críticos en este punto: la visión del paisaje, y por ende de la Geografía, como un todo, al cual se puede aproximar de múltiples maneras más o menos parciales, pero que no por ello deja de ser holístico; parafraseando a Sauer (1956), reducir nuestra visión sobre el paisaje no es alterar su naturaleza, sino limitar la validez de nuestro conocimiento científico; en segundo lugar, y desarrollando ideas ya apuntadas por Wright (1947), las posibilidades del irracional individual y colectivo sobre el paisaje deben ser potenciadas: la capacidad de imaginar, valorar, recrear qué se ve, qué se ha visto o qué se verá es crítica en la consolidación de su desarrollo personal.

Además, si se pretende realizar una aproximación didáctica sobre el paisaje, ya como medio de transmisión, ya como objeto de estudio, es importante tener en cuenta las palabras de Martínez de Pisón (2010: 13 y ss.) al abordar la importancia éste como transmisor de valores:

“[...] Habría, pues, dos tipos de valores, primero de los hechos en sí, de los componentes valiosos y valorados, que surgen de una mirada cultural sobre ellos, y segundo de los otorgamientos culturales como la mencionada “creación” poética del paisaje. La realidad es una mezcla entre ambos”.

Estos valores e interpretaciones se realizan sobre nuestro entorno, que está en constante recreación, a veces de forma perceptible, y otras no, pero que van dejando huella material e inmaterial de su paso, de forma inexorable, sobre el palimpsesto que es nuestro mundo.

La Didáctica del Paisaje Rural: El sector agrario y su crisis endémica, la realidad como cuestión didáctica

El profesorado, los editores del libro de texto y los responsables de la redacción del currículum si valoran en su justa medida la importancia del sector primario, en el mundo de los adultos si sabe de esa importancia, pero el alumnado es tan pragmático como la dinámica de la economía, desde la didáctica de las ciencias sociales esto nos debería llevar a preguntarnos el porqué de esta falta de conciencia. Los adultos buscamos en el espacio nuestras raíces y nuestro contexto existencial, de ahí su importancia patrimonial y de esa unión con la tierra nos llega también la concepción cultural y patrimonial del paisaje rural, es decir, la valoración del mercado económico y la valoración ética de ese espacio se contradicen. La demanda de estudios postobligatorios está vinculada al mercado económico y laboral. Pongamos el ejemplo de Euskadi con los estudios profesionales relacionados con el sector primario, toman esta itinerario de estudios alumnos de los ciclos de formación profesional de grado medio y superior si tienen una vocación muy acentuada y o por vinculación familiar, por poner un ejemplo relevante en el curso 2010/2011 según los datos del Instituto Vasco de Estadística sólo cursaban un ciclo da grado superior agrario 5 mujeres en Gipuzkoa (EUSTAT, 2012).

La conservación del patrimonio paisajístico rural depende de la valoración que hagamos a su vez de la actividad agraria, que a su vez es la que mantiene, como si de una frontera se tratara, la conservación de los parques naturales, ejemplo de ello son los incendios forestales que tanto daño provocan a nuestro país (De Lazaro, 2009).

La didáctica de la geografía no huye de la enseñanza de su propia disciplina científica, por ello el profesor de geografía debe medir, cuantificar de manera significativa los problemas espaciales, con sus alumnos ese espacio rural, a conservar, a transformar o a valorar como patrimonio, en el caso de Gipuzkoa de la superficie del suelo no urbanizable 178 574 Hectáreas, 52 925 Hectáreas son de uso agrario (EUSTAT, 2009). El currículum de geografía en su justa medida desarrolla esta cuestión. El “pero” en el aula surge al tener que valorar esa labor el propio alumnado, hacia el sector primario en general y hacia la actividad agro-ganadera en concreto, se aprecia como una profesión antigua, poco motivadora y de poco reconocimiento social, el problema está, que en el mundo de los adultos decimos valorarlo, pero

mantenemos de manera endémica esos espacios. A lo largo de la comunicación planteamos con preocupación el futuro del sector agrario en Gipuzkoa (Alberdi, 2001), es una parte más de la ciencia geográfica y su transmisión didáctica, unimos personas con espacios, es decir, el paisaje rural se encuentra totalmente vinculado a los agricultores sigamos mostrando datos muy preocupantes de 702.897 personas que viven en Gipuzkoa sólo trabajan en la agricultura 2300 personas según los datos del Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT, 2012) es decir salta la alarma una vez más y preguntarnos qué queremos conservar en ese espacio con qué personas contamos para ello. El espacio, la geografía y su didáctica no son neutras, los espacios con identidad generan lugares (Iraola, 2009) y qué podemos hacer para conservar ese patrimonio paisajístico, otra pregunta sería se puede realizar en el espacio un conservadurismo de vitrina o el espacio debe seguir vivo, nosotros apostamos por esta segunda vía y es esta la que queremos acercar al alumno. Los profesores debemos convertir el paseo a la periferia en un observar y salir de la ciudad, y en muchos casos a pocos metros de sus casas, de sus barrios se halla un caserío, un espacio rural, un paisaje, una actividad económica enferma crónica económicamente y un patrimonio a cuidar delante suyo; es una ironía que en muchos casos el desarrollo sostenible se malentienda y sepamos lo que sucede en la Antártida y no en los campos próximos en los que trabajaron los abuelos de casi todos nosotros, da igual en Extremadura, en Castilla-León, en la Rioja Alavesa, en Mauleón o en una comarca de Gipuzkoa.

La Didáctica del paisaje rural y la legislación

Ley del paisaje

El paisaje ya es reconocido en todos los ámbitos: científicos, estéticos y patrimoniales, en el caso de Euskadi el reconocimiento último ha sido desde el punto de vista jurídico con la aprobación del proyecto de Ley del Paisaje en Euskadi. Por su interés transcribimos lo relatado por la consejería antes ese proyecto:

“el paisaje es un elemento esencial del bienestar individual y colectivo, y de la calidad de vida de las personas, y contribuye al mismo tiempo a conformar la identidad del territorio; y es un elemento dinámico ya que refleja la relación de la población con su entorno a lo largo del tiempo, y, por ello, su conservación no debe ir encaminada a preservar intacta su imagen, sino

a mantener y mejorar su calidad y diversidad, sin dejar por ello de integrar nuevos elementos y usos”(Gobierno vasco, 2012).

El geógrafo en su actividad y de igual forma en su didáctica actúa de manera crítica; en este anteproyecto se nombra el paisaje rural, junto con el urbano o los parques naturales, lo que no se dice textualmente es el número de hectáreas afectadas, cuestión esta que nos parece de fundamental trascendencia si nos aprehendemos al concepto de paisaje rural y patrimonio en espacios vivos. Lo relatado por la consejería no utiliza explícitamente el concepto de patrimonio en el paisaje, pero si lo vincula al concepto histórico y cultural, es decir, nos aproximamos al concepto de patrimonio, además la ley habla del concepto de identidad que conforma el paisaje, por tanto si nos situamos exclusivamente en el ámbito legal, la educación del paisaje es fundamental para el futuro ciudadano.

Curriculum educativo y paisaje

Si realizamos una lectura similar a la de la ley del paisaje con el currículum educativo, ejercicio que realizamos para cargar de significado en el análisis también al método de examinar, es decir, que sumamos lo que acontece en una ley con implicación espacial al hablar de paisaje y lo mismo con una ley educativa que señala los contenidos paisajísticos a trabajar, enlazamos espacio y educación, es decir, nos hallamos en la espiral de la didáctica geográfica analizando el paisaje como patrimonio. El currículum valora de manera significativa el concepto de paisaje, a continuación realizaremos un breve análisis de la mención de su uso en el currículum de la educación secundaria (BOPV, 2010), centrándonos con las posibilidades que ofrece al profesor y al investigador del paisaje rural la propia norma:

- Se introduce en las ya afianzadas competencias, en concreto en la competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud como interrelación entre el medio físico y las personas y los paisajes resultantes. El paisaje rural siguiendo esta premisa, es un patrimonio de especial relevancia por guardar en su historia la evolución del espacio a través de la agricultura y/o la ganadería, destacando esta última especialmente en el caso de Gipuzkoa y en la agricultura de montaña del País Vasco Francés en concreto en la delimitación de Zuberoa.
- La siguiente mención se realiza en la justificación de las materias de Ciencias Sociales Geografía e

Historia en educación secundaria, donde se habla de la importancia que posee el observar e interpretar el espacio y en concreto el paisaje. En los contenidos de primero de la ESO se afina más el concepto y se refiere a la observación de los cambios que se producen en el paisaje, contenido muy importante y con valor patrimonial si esto se lleva al aula por ejemplo con fotografías dentro de series históricas.

- En el apartado de contenidos del currículum de primer curso de la ESO se llega más adelante en este concepto patrimonial del paisaje y se dice literalmente: “Curiosidad por descubrir y conocer territorios y paisajes diversos y valoración de esa diversidad como una riqueza a preservar”. El desarrollo en la ejecución del currículum pasa por reconocer el tema central de este Congreso, es decir, la educación patrimonial.
- En el bloque 2 del Ánexo V del apartado de materias de la ESO, C.C. Sociales, Geografía e Historia, se reconoce el valor de la diversidad de paisajes del País Vasco y se concreta al utilizar la expresión necesidad de conservación, aspecto este último muy interesante para dialogar en un Congreso de Educación patrimonial, es decir, explorar en las posibilidades y límites del concepto de conservación cuando lo trasladamos a un espacio vivo y con repercusiones socioeconómicas.
- En el anexo V, se señala que el alumno debe conocer los principales paisajes de Euskadi y de España, ahí interpretamos que el currículum apuesta por caracterizar un paisaje con un territorio y de manera implícita generar un arraigo en el alumno o un referente potente en la construcción identitaria.
- El currículum diferencia con su lenguaje el concepto de paisaje natural y cultural, siendo este último el que más interés nos sugiere para profundizar en el concepto de patrimonio y paisaje rural.
- El currículum en sus criterios de evaluación (anexo V criterio de evaluación 3.7) dice lo siguiente: “Recoge informaciones sobre el paisaje del entorno mediante la observación directa, registra los datos referentes a los elementos que lo componen, distingue entre los de origen natural y humano, los relaciona y da ejemplos de cómo influyen en diferentes aspectos de la vida cotidiana de sus habitantes”.
- El currículum reafirma esa concepción de un paisaje vivo al reconocer que el paisaje se con-

figura por la acción humana. Desde un punto de vista patrimonial del paisaje rural deberíamos reflexionar y seleccionar al llevar esta cuestión a la didáctica sobre la preferencia en trabajar actividades que fortalecen contenidos procedimentales o actitudinales.

- En los contenidos de tercero de la ESO, se plantea la necesidad del empleo de diversas fuentes para comprender el paisaje, además de la observación, la cartografía, los sistemas de información geográfica se habla de las fuentes orales.
- En el anexo V bloque 1, se insiste la relación entre espacio, acción humana y degradación del medio ambiente, en esta comunicación señalaremos en las prácticas realizadas con los alumnos, como uno de los objetivos angulares del paisaje rural es la conservación del medio ambiente, cumpliendo la función de anillo protector ante la urbanización o la función verde que cumplen y pueden cumplir las huertas urbanas en la ciudad.
- La asignatura de educación plástica y visual también realiza una interesante aportación que nos puede dar muchas pistas para la consideración del paisaje rural como patrimonio por los valores estéticos que encierra en sí misma, pero también por la diferente percepción que se da del paisaje en la historia, por su interés transcribimos literalmente este párrafo del currículum, Ánexo V, materias de Educación Secundaria Obligatoria Educación plástica y visual, Criterios de evaluación 2.1. :” Reconoce en obras de distintos momentos históricos o de diversas culturas, la representación de maneras diferentes de entender una idea, como puede ser: el paisaje, el cuerpo humano, la infancia...”

Presentación del caso práctico realizado con el alumnado de tercero de secundaria

La Geografía se adapta al aprendizaje del alumnado, no en vano todos tenemos la capacidad natural de observar el espacio, percibir el paisaje, es decir, la didáctica de la geografía cuenta con una multitud de recursos que permiten que el alumno pueda acercarse al conocimiento geográfico a través de su propia vivencia, mediante el contacto con la realidad que se pretende explicar, esta realidad se hace visible sobre el propio espacio que descubrirá, es decir, el paisaje rural a observar.

“Actividad: excursión realizada a Mauleón por el departamento de Lengua y Literatura vasca, enriquecida desde la interdisciplinariedad con la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de tercer curso de la ESO”

Los alumnos debían realizar un trabajo de campo en los tres días que duraba la excursión, debíamos de ser respetuosos con los compañeros del Departamento de Euskera, ya que nuestra función era complementaria en su excursión, que trabajaba las fuentes orales y los dialectos del euskera, es decir, un enfoque socio-lingüístico, Planteamos un simple diario de trabajo, por la cuestión resaltada anteriormente. Las actividades además de profundizar en el estudio del paisaje rural, enlazan con el currículum de geografía de tercero de la ESO, y tratan de ensayar las competencias espaciales; el paisaje rural a su vez se enmarca en la globalidad del espacio. Estas actividades pretendían que el grupo de alumnos fuera realizando las actividades del grupo, pero de manera individual, consideramos importante realizar esta puntualización, el ejercicio debería de ser individual porque la percepción del paisaje rural es una cuestión individual, y la carga subjetiva en este caso enriquece el marco de estudio y las habilidades geográficas individuales en la enseñanza-aprendizaje del paisaje. Eso si valoramos a su vez realizar la actividad de manera grupal para dar importancia a una cuestión que nos afecta a todos primeramente de manera individual, la percepción, para llegar a una suma de ideas de los alumnos y o futuros ciudadanos que dan un valor a ese espacio y a su evolución, es decir, el patrimonio, que nosotros hemos querido que ellos descubran, es decir, hemos fomentado la educación patrimonial, esa primera actividad individual pasa a ser finalmente un aprendizaje cooperativo (Luque y Navarro, 2011). Las actividades planteadas en el trabajo de campo se dividen en: las que aprovechan esta observación para cumplimentar el concepto de espacio geográfico y actividades económicas exigidas en el currículum; la observación del paisaje rural en Zuberoa-Mauleón; repercusiones de la actividad agraria en la vertebración del espacio. Consideramos muy importante este orden en el trabajo de campo, como cuestión de educación patrimonial porque la cuestión supuestamente con valor patrimonial sería el paisaje rural pero a su vez éste articula todo el espacio circundante y de forma inmaterial le genera una identidad, por ejemplo, en el caso que estamos trabajando el pastoreo y esos pastizales de montaña pirenaica también dan identidad a la ciudad de Zuberoa, Mauleón [Tabla 1].

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN Y FINALIDAD
I. Localización en el mapa topográfico	<p>I. Realizar el perfil topográfico desde el inicio de la excursión, en Gipuzkoa, hasta el punto de llegada, Mauleón. Con esta actividad pretendemos que el alumno comprenda las características geográficas físicas de la agricultura de montaña: distancia del mar, altitud, situación del Pirineo y cimas más importantes. cambio de temperaturas, condicionamientos en el tipo de poblamiento, flora natural, dificultades para la agricultura y la ganadería desde una visión contemporánea. Valoración patrimonial de la actividad ganadera pastoril en las áreas de alta montaña.</p>
2. Realización de un plano a mano alzada en las ciudades del País Vasco Francés: Donibane-Garazi y Mauleón	<p>2. Seleccionar un punto de vista amplio, para dominar el espacio y observar el paisaje. Condicionamientos naturales en el asentamiento de la población: fondo de valle, río, cruce de caminos naturales. Plano clásico de la ciudad: plaza, calles, casco histórico. Empatía por el espacio y tiempo histórico, en nuestro caso especial entender la riqueza del sector agro-ganadero y su valor comercial. La ciudad histórica y su empatía en la comprensión de la evolución dentro del paisaje rural, el trabajar esta empatía lo entendemos como educación patrimonial.</p>
3. Observación del paisaje rural	<p>3. Visualización del caserío: materiales de construcción, forma y colores de los tejados, disposición de las cuadras. Alrededores del caserío: huertas, pastos, cercados, caminos secundarios, diferenciación entre el ager y el saltus. Explotación forestal, tipo de árboles. Ganadería: animales, explotación intensiva e intensiva. Valorización de los rebaños autóctonos de ovejas en los prados pirenaicos. Valoración del patrimonio cultural en el paisaje rural de montaña.</p>
4. Territorio y vinculación al paisaje rural	<p>4. Productos agro-ganaderos que se venden en los mercados de Mauleón. Serrerías que se ven al pie de las carreteras, actividad forestal e industria. Actividades turísticas en torno al paisaje rural, Valoración económica de la terciarización de las actividades del paisaje rural, el caso del turismo. Patrimonio y economía en el paisaje rural. Pintar un dibujo que identifique un paisaje de Zuberoa, resaltando los colores más importantes para el alumno. En esta actividad buscamos explorar la percepción estética del alumno ante el paisaje rural. Industrias y centros comerciales. Ejemplos en el espacio de actividades vinculadas al sector terciario. Buscamos en esta actividad complementar las exigencias curriculares oficiales.</p>

Los resultados obtenidos merecen una valoración positiva, estamos hablando de 35 alumnos de los 50 totales que cursan tercero de la ESO en nuestro instituto. Todos los alumnos son conscientes del cambio de espacio rural, es decir, son conscientes, de la diferente manera de hablar el euskera, la diferente forma de realizar la techumbre en los caseríos de Zuberoa, la diferente explotación ganadera, frente a la cuadra intensiva y la ganadería vacuna de pasto de los caseríos de Gipuzkoa, han visto una ganadería extensiva ovina, que tiene como producto final un queso de calidad, han observado también la importancia de la explotación forestal; a nivel de desarrollo son conscientes del mayor desarrollo económico de Gipuzkoa y sus sectores económicos. Hablan sobre el paisaje de Zuberoa como un espacio muy bello pero duro para vivir cotidianamente en él, por ejemplo por la falta de grandes superficies comerciales. Para nosotros como adultos la opinión podría ser diferente y realizaríamos una mayor valoración de ese espacio patrimonial por la ausencia de esas superficies comerciales, como búsqueda del sosiego y espacios para el pensamiento espiritual en el sentido más amplio de su significado (Saramago, 2000).

“Actividad: excursión realizada a la Rioja Alavesa”

Esta actividad va a cumplir dos misiones fundamentales que hemos ido adelantando a lo largo de la comunicación:

La primera de ellas el estudio del paisaje rural mediterráneo en Euskadi y desde una visión de educación patrimonial el valor del cultivo de la triología mediterránea: trigo, vid y olivo. El alumno teóricamente sabe que el paisaje rural de Euskadi no se acaba con esa muchas veces engañosa imágenes del caserío, pero esa teoría quisieramos llevarla a la práctica de ahí el reconocer y reconocerse también en la Euskadi mediterránea, con sus características sociolingüísticas diferentes, cada paisaje nuevo recorrido nos aproxima más a una concepción cosmopolita, que se siente desde el amor y el respeto, por la belleza y contemplación estética.

Tomando como fuerte esta segunda misión quisimos que fueran agricultores de la Rioja Alavesa quienes explicaran la riqueza de sus paisajes. Unos paisajes que varían en lo cromático diferenciándose tanto del verde atlántico, como del verde manchado en las cumbres blancas del Pirineo en Zuberoa. Unos quejigos que no alcanzan la talla de los robles, que ven mezclados por los pinos insignis en Gipuzkoa o

aprecian el verdor y sombra que generan las encinas. Elegimos la primavera para la excursión y entonces el verde del trigo rompe el argumento de la monotonía cromática de la Rioja entre el amarillo y el marrón percibida por los alumnos.

El primer encuentro fue con un bodeguero de La Puebla de Labarca, y ahí empezaron las pequeñas discusiones de hasta donde llegaba la Rioja comunidad autónoma y La Rioja como comarca natural, el paisaje natural y rural gana a las delimitaciones que realizamos desde la política. Un segundo cambio de concepción estuvo en la formación técnica, por ejemplo en enología, que tiene que tener una agricultor en la Rioja, la rica variedad de la vid y el mimo y esmero con que se cuida el vino. Campos de vid, bodegas, terrazas que aprovechan meticulosamente el suelo, ahí también descubren el valor que el agricultor da al propio suelo, el vino como suma de unas condiciones naturales: meteorología, suelos, y la cuestión cultural y paisajística que genera su labor. La siguiente visita fue a un pueblo dentro de la montaña de la Rioja Alavesa, que se sitúa a las faldas de la sierra de Cantabria, Cripán. Los alumnos miraban y preguntaban con admiración las gigantescas cosechadoras, también les explicaban las ventajas de ser un pueblo cerealístico de montaña, por recibir mayor cantidad de precipitaciones anuales o como los agricultores les explicaban que su trabajo por el cereal en la Rioja alavesa era una unión con esa tierra no una mera cuestión económica. Desde la población de Cripán como si de una balcón natural se tratará, apreciábamos las terrazas naturales desde la montaña a las riveras del río Ebro, el sistema Ibérico es el límite natural en nuestra vista al horizonte hacia el sur. Nos sentimos a gusto los profesores: los alumnos ven unos agricultores diferentes en Euskadi; el siguiente paso será admirar un campesino en las riveras del Ebro en Navarra, en Aragón y o viajar hasta otros espacios, otros paisajes rurales, donde el hombre y la tierra se funden. La última visita fue un trujal de aceite de oliva, de la variedad Arroniz, que soporta el frío del invierno, en este momento este tipo de olivo es cultivado en 250 hectáreas en la Rioja Alavesa y acaba de ser incluido como alimento con label de calidad vasco. Una vez más la sorpresa de los alumnos por ver una explotación económica desconocida para ellos en Euskadi. Los alumnos revisan el trujal y ven paralelismos en los “tolares” o prensas de la manzana para elaborar la sidra. La educación patrimonial del paisaje rural puede empezar en un espacio, en un producto alimenticio o en una excursión, pero debemos dar el salto cualitativo pedagógico de la riqueza de lo que estamos explicando y no quedarnos en unos datos fríos

a memorizar. Ojala seamos capaces de transmitir esa riqueza patrimonial y ayudemos a ver nuestros alumnos a ver la agricultura como una actividad económica y profesional digna y con vinculación a la tierra.

Conclusiones

El paisaje rural de España si merece ser considerado patrimonial y lo profesores de didáctica de las Ciencias Sociales y de la Geografía especialmente, hemos de velar por educar en paisaje rural. El profesor que se limita a ejecutar el currículum oficial verá en este paisaje, unos condicionamientos físicos y unas tecnologías y de manera política la España agrícola de la subvención europea. El profesor inquieto e innovador apreciará en el paisaje rural un ejemplo más de sensibilizar la mirada del alumno y la suya propia ante los espacios, que son percibidos como paisajes y sentidos como lugares, en el sentido de la geografía humanística, lugares que hablan, sueñan o sienten dolor, lugares que encierran una sabia historia que hay que interpretarla. Lugares que unen las tradiciones y los deseos de futuro.

Referencias bibliográficas

ALBERDI, J. C. (2001): “Reestructuración agraria y abandono de usos en el caserío vasco”. *Investigaciones Geográficas*, 26: 135-150.

BOPV, (2010): *Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*.

CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Espasa Calpe, Madrid.

DE LAZARO, M. L. (2009): “La dehesa andaluza: un paisaje rural en desarrollo” en Associaçáo de Professores de Geografía (eds.): *A Inteligencia Geográfica na Educação do sécule XXI*. Associaçáo de Professores de Geografía, Lisboa: 271-280.

ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FERRERAS LISTÁN, M.; LÓPEZ CRUZ, (2011): *Ánalisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas* Revista de Educación, 355: 573-589.

EUSTAT, Instituto Vasco de Estadística (2012): *Alumnado de Formación profesional en la CAV* http://www.eustat.es/elem/ele0000000/tbl0000096_c.html#axzz1zYSrRss, 11/07/2012

EUSTAT, Instituto Vasco de Estadística (2009): *Distribución de las explotaciones de la C.A.deEuskadi*.

— (2012): *Población en la C.A. de Euskadi, de 16 y más años, ocupada por trimestre, territorio histórico y sector económico (miles) (1) 2012*. http://www.eustat.es/elementos/ele0000200/ti_Poblacion_en_la_CA_de_Euskadi_de_16_y_mas_anos_ocupada_por__trimestre_territorio_histórico_y_sector_económico_miles_1_2012/tbl0000216_c.html#axzz20J6JVMla. 11/07/2012

FERNÁNDEZ SALINAS, V. (2012): *Conferencia de clausura. II Congreso Internacional de Ciudades Históricas Patrimonio de la Humanidad*. Córdoba, España. 28 de Junio de 2012.

— (2003): “Escenarios para el aprendizaje del patrimonio”, en Ballesteros Arranz, E.; Fernández Fernández, C.; Molina Ruiz, J. A., y Moreno Benito, P. (coords): *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca: 281-290.

GARCÍA MELÉNDEZ, J. y GARCÍA SÁNCHEZ, Y. M. (2012): “Evolución e inclusión del concepto de patrimonio en los materiales educativos del C.E.I.P. “La Esperanza”, Cantillana (Sevilla)”. Comunicación presentada en el *IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual – Aportaciones desde la periferia*. Jaén.

GOBIERNO VASCO (2012): “Aprobado el proyecto de Ley del Paisaje de Euskadi” <http://www.irekia.euskadi.net/es/news/8867-aprobado-proyecto-ley-del-paisaje-euskadi>, 11/07/2012

IRAOIA, I. (2009): *Didáctica de la Geografía Humanística: explorar en concepto de lugar en la ciudad postindustrial. Mostrar la acción educativa desde la narración del profesor*. Bilbao. Universidad del País Vasco.

LUQUE, A. M. y NAVARRO, E. (2011): “El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la Geografía en el marco de las EESS”, *Didáctica Geográfica* n.º12: 49-72.

MARRÓN GAITÉ, M.ª J. (2003): “Los paisajes agrarios como patrimonio. Su tratamiento desde la Didáctica de las

Ciencias Sociales”, en Ballesteros Arranz, E.; Fernández Fernández, C.; Molina Ruiz, J. A. y Moreno Benito, P. (coords.): *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Cuenca: 197-224.

MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (2010): “Valores e identidades”, en Martínez de Pisón, E. y Ortega Cantero, N. (eds.): *El paisaje: valores e identidades*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

MARTÍNEZ ROMERA, D. D. (2012): “El tratamiento didáctico del patrimonio”. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Ciudades Históricas Patrimonio de la Humanidad*. Córdoba.

MARTÍNEZ ROMERA, D. D. (2005): *El valor formativo de la Geografía desde las perspectivas histórica, epistemológica y curricular*. Editorial Universidad de Granada.

ORTEGA CANTERO, N. (2010): “Paisaje e identidad en la cultura española moderna”, en Martínez de Pisón, E.

y Ortega Cantero, N. (eds.,): *El paisaje: valores e identidades*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA VASCA (2012): “Euskeraren Herrien Hizkeren Atalasa”. http://www.euskaltzaindia.net/index.php?option=com_content&Itemid=466&catid=230&id=565&lang=es&view=article. 11/07/2012

SANTOS, M. (2000): *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Editorial Ariel, Barcelona.

SARAMAGO, J. (2000): *A caverna*. Caminho. Lisboa

SAUER, C. (1956): “The education of a geographer”. Conferencia del presidente honorario de la *Association of American Geographers, LII Encuentro Anual* (4 de Abril de 1956). Montreal, Canadá.

WRIGHT, J. K. (1947): “Terrae Incognitae: the place of the imagination in the geography”, *Annals of the Association of American Geographers*, n.º 37.

Museo Efímero: narrativas artísticas contemporáneas y patrimonio. Movilización de relaciones entre personas y bienes culturales.

Lilian Amaral

Instituto de Artes /UNESP. Brasil

lilianamaral@uol.com.br

275

Resumen

La presente investigación opera con las concepciones de Cartografías Culturales – de la sensibilidad y la tecnicidad, que si complementan con las nociones de Cartografías Sociales. Proponemos pensar el mundo como un “museo” articulador de pasado y futuro, esto es, de memoria con experimentación por medio de la creatividad social, la acción colectiva y las prácticas artísticas; de un museo “sondeador” de lo que en el pasado hay de voces excluidas, de alteridades y “residuos”, de memórias olvidadas. Haciendo una aproximación entre museo y ciudad, las cartografías sociales y culturales pueden si convertir en lugares donde se encuentren y dialogen las múltiples narrativas y las diversas temporalidades del mundo. Museo Efímero propone investigar las memorias y conectar ciudades en red desarrollando experiencias en contextos iberoamericanos. .

Palabras clave

Museo efímero, cartografías sociales, experimentación, prácticas artísticas

Abstract

This research operates with the concepts of cultural cartographies - sensitivity and technicity, complemented with notions of social cartography. We propose to think the world as an articulator “museum” of past and future, that is, memory experimentation through social creativity, collective action and artistic practices, in an “explorer” museum than in the past there

excluded voices of otherness and “waste” of forgotten memories. Making an approximation between the museum and the city, the social and cultural cartography aim to be converted in places where multiple narratives can dialog with various temporalities of the world. Ephemeral Museum intends to investigate the memories, to connect cities and develop experiences in iberoamerican contexts.

Keywords

Ephemeral museum, social cartography, experimentation, art practices.

Introducción

Es en contravía con la tendencia conservadora y con la tentación apocalíptica del fatalismo, pero sin desconocer todo lo que de diagnóstico hay en ambas actitudes, que se configura actualmente un modelo de política cultural que busca hacer del museo un lugar no de apaciguamiento sino de sacudida, de movilización y estremecimiento, de shock, como diría Walter Benjamin, de la memoria. La posibilidad de que el museo llegue a ser eso va a requerir que el museo se haga cargo de la nueva experiencia de temporalidad y que se concrete en el “sentimiento de provisionalidad” que experimentamos. Pues en esa sensación de lo provisional hay tanto da valoración de lo instantáneo, corto, superficial, frívolo, como de genuina experiencia de desvanecimiento, de fugacidad, de

fragmentación del mundo.

Proponemos pensar el mundo como un “museo” articulador de pasado y futuro, esto es, de memoria con experimentación, de resistencia contra la pretendida superioridad de unas culturas sobre otras con diálogo y negociación cultural por medio de la creatividad social, la acción colectiva y las prácticas artísticas. De un museo “sondeador” de lo que en el pasado hay de voces excluidas, de alteridades y “residuos”, de memorias olvidadas, de restos y des-hechos de la historia cuya potencialidad de des-centrarnos nos vacuna contra la pretensión de hacer del museo una “totalidad expresiva” de la historia o de la identidad nacional. Los desafíos de nuestra experiencia tardomoderna y culturalmente periférica le hacen al museo se resumen en la necesidad de que sea transformado en el espacio donde se encuentren y dialoguen las múltiples narrativas de lo nacional, las heterogéneas memorias de lo latinoamericano y las diversas temporalidades del mundo.

Marco conceptual

Museo Efímero se configura como un dispositivo complejo basado en el análisis de problemáticas detectadas en áreas específicas del tejido urbano de la ciudad de São Paulo y Barcelona, el debate de ideas a partir de la configuración de equipos interdisciplinares de trabajo y la aportación de propuestas y proyectos consecuentes. Mediante este proceso se persigue confrontar y ensayar soluciones hipotéticas que podrán revertir en el propio espacio urbano, recogiendo las visiones múltiples que en su conjunto aporta el proceso abierto de trabajo.

Este espacio de discusión tuvo su origen en el marco de “ID Barrio SP#01”, una colaboración entre Museu Aberto BR y IDENSITAT¹. Museo Abierto y IDENSITAT son proyectos de arte que investigan sobre las maneras de incidir en el ámbito del espacio público a través de propuestas creativas en relación

¹ Museo Abierto BR es un proyecto en proceso en el ámbito de las artes y culturas visuales dirigido por Lilian Amaral en la ciudad de São Paulo, Brasil e IDENSITAT es un proyecto artístico procesual colaborativo dirigido por Ramon Parramon en la Catalunya, España. iD barrio SP tuvo lugar entre 10 y 13 de octubre de 2010 com la colaboración del Centro Cultural de España y la Bienal de São Paulo com la realización de Seminário Internacional, imersión, deambulaciones y derivas urbanas y desarrollo de proyectos. Desde enero hasta septiembre de 2011 se desarrollan processos y proyectos iD bairro SP#02 Observatório Bom Retiro, com la enfasis en las cuestiones multiculturales, la preservación del patrimônio y las relaciones de trabajo.

al lugar y el territorio desde la dimensión física y la articulación social. Constituye una plataforma de producción e investigación en red, en el ámbito de lo artístico, donde experimentar nevas formas de implicación e interacción en el espacio social. Implica a numerosos autores, de manera individual o colectiva, para generar situaciones o estructuras que activen proyectos que, explicitamente, dialoguen con el entorno y la complejidad social de uma determinada temática o coyuntura.

Se pretende poner en tensión lo ultralocal con la hiperglobalización mediante la relación entre las prácticas artísticas, la ciudad y el espacio social. Ultralocal en el sentido que explora las distintas facetas de lo local, desde el conocimiento que aporta la proximidad y el largo plazo, hasta las fronteras que constituyen para proteger elementos como la identidad, la pertenencia a un determinado grupo, o la especificidad. La globalización cada vez más envuelve cualquier actividad que se lleva a cabo en la cotidianidad local. Poner en juego las prácticas estéticas en este tipo de dinámicas sociales y en un territorio específico es uno de los plateamientos conceptuales que Museu Aberto viene trabajando hace casi dos décadas (a partir de los años 90).

En 2005 Museu Aberto empezó a desarrollar nuevos proyectos que persiguián actuar en contextos diversos con temáticas surgidas a partir de la investigación y la relación con el lugar, como la “Casa de la Memoria: núcleo de la memoria audiovisual del paisaje humano de Paranapiacaba, 2005-2006/2008”, “Arqueología de la memoria: uma micro historia en la megaciudad, 2007/2008”, entre otros.

De esta forma se genera ID Bairro SP, un proyecto impulsado conjuntamente a partir del encuentro y la confluencia entre el Museu Aberto BR e IDENSITAT para activación de procesos creativos formulados a partir de la relación entre actividades pedagógicas y la intervención en contextos delimitados –Barrios de la ciudad de São Paulo, áreas o emplazamientos concretos, pequeñas poblaciones, etc.– siempre que formen parte de uma retícula urbana más o menos densamente habitada.

Museo Efímero

Museo Efímero es un proyecto que actúa como observatorio del territorio y como laboratorio para desarrollo de procesos creativos que se conectan con determinadas actividades sociales locales, esto es,

con microcontextos concretos que forman parte de distintas concentraciones urbanas contemporáneas. El proyecto persigue estimular la creación colectiva y el intercambio cultural como posibilidad del desarrollo y transformación del territorio, a través de procesos creativos impulsados por la relación entre acciones educativas, las prácticas artísticas y el espacio social local. Forma parte de su proceso analizar para entender las dinámicas del espacio, visualizar para interpretar las articulaciones diversas que operan en los lugares, proyectar para trazar nuevas dinámicas productivas, colaborar para potenciar y multiplicar las capacidades creativas a partir de una acción en red, creando arquitecturas de relación.

El proyecto se estructura en dos fases en relación con el espacio: una de carácter pedagógico, articulada a partir de talleres de proyectos con procesos de inmersión en el contexto, discusión y tutorización, y otra de carácter experimental, basada en la producción, entendida como desarrollo del trabajo planteado en la primera fase, incorporando elementos de comunicación y visualización.

Museo Efímero busca integrar los procesos artísticos en otros procesos sociales, busca la transdisciplinariedad, la participación social, las fisuras para generar oportunidades de crear a través de metodologías colectivas y nuevas referencias en el territorio en que plantea su actuación. Previamente, todos estos elementos han sido trabajados o ensayados de distintas formas en Museu Aberto a partir de proyectos que han participado través de convocatoria pública o invitación. Con Museo Efímero persigue la producción de proyectos a partir de un proceso pedagógico: se organiza un taller temático vinculado a un territorio, como "R.U.A.: Realidad Urbana Aumentada. Cartografías Inventadas" en el Barrio de Barra Funda en São Paulo donde esta ubicado hace tres años el Instituto de Artes de la UNESP el cual se ha desplazado desde el barrio de Ipiranga, antiguo barrio histórico ubicado en la zona sur, para una nueva edificación en el centro de la ciudad donde se cruzan las líneas del tren, del metro, estaciones de bus, viaductos - la ciudad cortada, fraturada y que pasa por una acelerada e irreversible mutación urbanística.

El pasado y la memoria urbana se convierten en capas soterradas donde se mezclaron los negros e italianos, la samba y el fútbol, el trabajo esclavo, indígena, y la agricultura eclipsada por el flujo de la modernidad, de las industrias que caracterizaron la fisionomía de la ciudad, por la presencia del tren, la velocidad del metro y las conexiones digitales. Este paisaje moderno cede lugar a nuevos escenarios ul-

tramodernos que emergen rápidamente y se vuelven a los intereses del mercado inmobiliario, donde crecen torres de comunicación, edificaciones de cuarenta, cincuenta pisos que eclipsan las chimeneas que resistían hace poco para recordarnos los distintos tiempos y espacios de la memoria colectiva que componían el imaginario urbano.

El museo y la calle: la museificación de los centros urbanos

En la actualidad, es común encontrar ejemplos que se mezclan por un lado a los valores asociados con el arte y la cultura en general y, en segundo lugar, a gran dinámica de mutación urbana de un amplio espectro.

La política de renovación urbana y reurbanización que se está transformando la fisonomía humana y la morfología de las ciudades, son para facilitar los procesos de gentrificación y la tematización de los centros históricos y la renovación de los barrios que habían sido abandonados a procesos de deterioración, para la futura remodelación en la categoría superior residencial, o para adaptarse a las nuevas industrias tecnológicas que requieren lógicas globalizadoras.

Estos procesos de transformación urbana se llevan a cabo, casi sin excepción, por todo tipo de actuaciones que se basan en principios abstractos de Arte, Cultura, Belleza, Sabiduría, etc.; valores en los que las políticas de promoción urbana y la competencia entre ciudades en busca de un valor a ser dotado de singularidad funcional y prestigio, que en la práctica son estrategias especulativas y sensacionalistas, y constituyen una fuente de legitimidad simbólica de las instituciones políticas en su propia ciudadanía.

En este contexto, la creación de gran contenido artístico y cultural en los lugares más importantes es una especie de adorno que acompaña a la reactivación del espacio urbano realizado a partir de criterios de puro mercado y que lleva en las operaciones de giro la exclusión social de las personas sin se tendrán en cuenta "hasta" el nuevo territorio reactivado.

Este tipo de iniciativas, a menudo entregadas a la confianza de los arquitectos-estrella, reciben la responsabilidad de realizar tareas que no son nuevas: por un lado, para adornar la ciudad, haciendo hincapié en los valores de la armonía, lo que sugiere el ideal de vida urbana como la experiencia estética, y por otro desenmarañar la ciudad, contribuir con su diseño, ofreciendo lugares claros y esclarecedores

en el que se pueden identificar con sencillez lo que debe ser visto y cómo hacerlo, borando o reduciendo la tendencia crónica de la enturvação urbana y la opacidad.

Por una poética pública

La presente investigación opera con las concepciones de Cartografías Culturales, de la sensibilidad y la tecnicidad, que se complementan con las nociones de Cartografías Sociales. Haciendo una aproximación entre museo y ciudad, las cartografías sociales y culturales pueden convertirse en lugares donde se encuentren y dialoguen las múltiples narrativas y las diversas temporalidades del mundo. Museo Efímero propone investigar las memorias y conectar ciudades en red desarrollando experiencias en contextos iberoamericanos.

Museo Efímero se inscribe como campo de acción del proyecto R.U.A.: Realidad Urbana Aumentada, realizado como investigación en el ámbito del Pos-Doctorado en el Instituto de Artes de la UNESP – Universidade Estadual Paulista, en el estado de São Paulo, Brasil, y en la Universidad Barcelona, España. Dirigido por la artista visual, comisaria e investigadora Profa. Dra. Lilian Amaral.

La proposición del Museo Efímero / R.U.A.: Realidad Urbana Aumentada. Cartografías Inventadas se configura como plataforma colaborativa para la realización de acciones e intervenciones urbanas e humanas en espacios públicos de la zona céntrica de la ciudad de São Paulo y Barcelona en la primera fase y la ciudad de São Luiz do Paraitinga, en el estado de São Paulo, en una segunda instancia, con la intención de implementar una red con otras ciudades europeas y latinoamericanas como Girona, en España o Montemor-o-Novo en Portugal, donde cuestiones acerca del patrimonio histórico y la memoria son los ejes de movilización de un amplio debate cultural.

Opera articulaciones entre el arte contemporáneo, memoria e identidad, se propone experimentar la ciudad como campo ampliado para las artes audiovisuales mediante la comprensión de su paisaje cultural [natural, construido y humano] como una red de intercambios simbólicos y de conocimiento, dando lugar a transformaciones y cruces estéticos, éticos y políticos contemporáneos.

Museo Efímero se caracteriza en el ámbito de la colaboración, pesquisa-acción e intervención colaborativa en proceso, se articula con la línea de investigación Arte y Media City coordinado por esta inves-

tigadora, junto al Programa de Pos-Grado en Artes Visuales del Instituto de Arte de la UNESP, São Paulo, Brasil, donde forma parte del GIIP – Grupo Internacional e Interinstitucional de Investigación en Convergencia entre el Arte, Ciencia y Tecnología-. A él se asocian otros artistas, investigadores, entre ellos Inês Moura, Bruno Brito, Fernanda Duarte, Gustavo Bartolini, Lucimar Bello, Rogerio Rauber, Carlos Dias, Augusto Citrângulo, Prof. José Laranjeira y Prof. Dr. José Xaides de la FAAC Bauru / UNESP, Daniel Paz de la PUC / SP en Brasil y el Prof. Dr. Josep Cerdá de la Universidad Barcelona en España y Tiago Fróes en Montmor-o-Novo, Portugal.

Museo Efímero se estructura a partir de dos módulos distintos y consecutivos, en el ámbito de las actividades de extensión universitaria en desarrollo a lo largo del año 2012 y 2013 en las siguientes áreas: São Paulo - Primer Encuentro Internacional "Patrimonio en Transición: Prácticas y Conceptos de Mediación Contemporáneos", junio, 2012 y "R.U.A.: Realidad Urbana Aumentada. Cartografías Inventadas", campo urbano expandido, ocurridos en el Instituto de Artes / UNESP en el Barrio de Barra Funda, São Paulo desde Mayo hasta Septiembre de 2012 y en São Luiz do Paraitinga - Campus avanzado, con el Laboratório Museo Efímero - Memoria, Arte y Ciudadanía, en Septiembre de 2012.

Se propone analizar los modos de hacer artísticos y culturales que inciden en nuevas perspectivas para la Gestión del Patrimonio en el contexto de la Educación Patrimonial con base en los dispositivos y estrategias que emergen del campo del arte, tecnología y cultura visual.

Atravesamos una revolución tecnológica cuya peculiaridad no reside tanto en introducir en nuestras sociedades una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino en configurar un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural– y las formas de producción y distribución de bienes y servicios: según nos propone Castells², un nuevo modo de producir, asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte a la información y al conocimiento en fuerza productiva directa.

Desde los mapeos realizados en los territorios, los participantes en los talleres y Seminario Internacional propuestos en el primer semestre desarrollaron cartografías digitales en red, en diálogo con los coordinadores [artistas investigadores], actores locales y extra-locales.

²M. Castells. La sociedad red, vol. 1 de la era de la información. Madrid : Alianza, 2003.

El desarrollo de cartografías culturales y sociales digitales son realizadas por grupos de cooperación, así como proyectos de intervención poética que se articulan con el fin de visibilizar características específicas del Patrimonio Cultural local.

En la región central de la ciudad de São Paulo, los problemas relacionados con el paisaje multicultural, las cuestiones de la gentrificación, la especulación inmobiliaria y la preservación del patrimonio son los campos en los cuales inciden acciones directas *in situ*.

En este contexto, el objetivo es discutir junto a investigadores y representantes de organizaciones internacionales Ibéricas, de América Latina y Brasil, la importancia y trascendencia de la innovación científica en el campo de la preservación de la memoria y del patrimonio material e inmaterial, las posibilidades de trabajar colaborativamente en la dimensión artística en los territorios [inter]culturales en riesgo de crisis, la sostenibilidad y el progreso de los procesos de participación popular en la planificación y la gestión de estos territorios.

Se inscribe como un lapsus, una desaceleración en la percepción y en la experiencia urbana, con la creación de perspectivas de reinterpretación, apropiación crítica y pertenencia. Estimula aportaciones interpretativas acerca de la configuración de las colecciones públicas a través de las Artes, Educación Patrimonial, la Tecnología de la Información y Comunicación.

Crea un campo de práctica transdisciplinario, como el próprio territorio sobre el cual incide - Patrimonio Cultural y Ciudad, que implica un trabajo donde los artistas, educadores, gestores publicos y las comunidades locales sean los protagonistas, donde se fomente la creatividad social, la acción colectiva y las prácticas artísticas a través de la cartografía social y las narrativas audiovisuales. Estas experiências forman parte de una plataforma y muestra colectiva "Zonas de Compensación" a ser realizada en Abril de 2013 en la ciudad de São Paulo, en la sede del el Instituto de Artes de la UNESP, en la Universidad de Barcelona y en la red, configurando cartografías multisensoriales que incorporan las acciones y reflexiones desarrolladas en los contextos y territorios multiculturales: paisajes sonoros, acciones performáticas en el territorio, intervenciones y colaboraciones artísticas, creaciones videográficas con proyecciones en la calle, en el metro y en el tren en una perspectiva de guerrilla /media tatica, así como presentará un programa paralelo de mediación cultural y educativa involucrando a los alumnos, investigadores, habitantes y pasantes del entorno. Todas las etapas del proyecto

son publicadas en la red, abiertas a la colaboración y en constante proceso de desarrollo.

"Los intercambios virtuales configuran nuevos rasgos culturales a medida que tales intercambios se densifican y expanden hacia una gama creciente de ámbitos de vida de la gente. Al respecto se habla cada vez más de "culturas virtuales" para aludir a los cambios en las prácticas comunicativas por efecto de medios interactivos a distancia, que modifican la sensibilidad de los sujetos, sus formas de comprensión del mundo, la relación con los otros y las categorias para aprehender el entorno. Las culturas virtuales son mediaciones entre cultura y tecnología, constituyen sistemas de intercambio simbólico mediante los cuales se configuran sentidos colectivos y formas de representarse lo real". (Hopenhayn, 2005: 73).

La digitalización hace así mismo posible la visibilización local y mundial de nuestro patrimônio, incluyendo aqui de modo especial la puesta en comum de los diversos patrimônios nacionales y locales latinoamericanos. De um lado, se trata de democratizar, esto es de acercar el acervo patrimonial de estos países a sus propios ciudadanos para su conocimiento y disfrute, para el cuidado de la memoria histórica "real" – no oficial ni homogénea sino plural – y su apropiación por parte de las diversas generaciones y poblaciones hasta la más alejada de las metrópolis. Y de outra parte, se trata de una nueva manera como nuestras culturas están en el mundo, mostrando la riqueza de la historia y la creatividad del presente, desmontando clichés y esteriotipos exóticos, atrayendo turismo. Y ello en las multiples formas de las que hoy posibilita el hipertexto: en imágenes fijas y móviles, en sonoridades y música, en códices y textos. Mediante bancos de datos, imágenes, narraciones orales, músicas, canciones, fondos temáticos o exposiciones virtuales.

Las redes digitales no son únicamente un lugar de conservación y difusión de los bienes culturales y artísticos sino un espacio de experimentación y creación estética. La experimentación hipertextual posibilita nuevas formas de hacer arte mediante arquitecturas de lenguajes que hasta ahora no habían sido actualizables. De outro lado la conectividad interactiva replantea la excepcionalidad de las "obras" y esborrona la singularidad del artista desplazando los ejes de lo estético hacia las interacciones y los acontecimientos, esto es hacia un tipo de "obra" permanentemente abierta a la colaboración de los navegantes creativos.

Metáfora de las nuevas modalidades de lo social, la creación en web posibilita performatividades estéticas que la virtualidad, abre no sólo para el campo del arte sino también para la recreación de la participación social y política que pasa por la activación de las diversas sensibilidades y socialidades hasta ahora tenidas como incapaces de actuar y crear, y de interactuar con la contemporaneidad técnica.

Referencias Bibliográficas

BENJAMIN, W. (1997): *Discursos interrumpidos I*. Taurus, Madrid.

CASTELLS, M. (2003): *La era de la información*. vol. 1. Alianza, Madrid.

HOPENHAYN, M. (2005): *América Latina desigual y descentrada*. Norma, Buenos Aires.

Parramon. R. (2008): “Arte, Experiencias y Territorios en Proceso” en VV. AA.: *Arte, Experiencias y Territorios en Proceso*. Idensitat, Calaf y Manresa.

Publicaciones electrónicas

AMARAL, L. (2011): ID Bairro SP <http://idensitat.net/idbairrosp>, acceso en: 20 jul. 2012.

El Proyecto de Investigación Europeo ARtSENSE sobre el uso de la realidad aumentada en educación patrimonial: evaluación de contenidos de la “(re)Cocina” Valenciana del Museo Nacional de Artes Decorativas.

Ana Cabrera Lafuente
Museo Nacional de Artes Decorativas
ana.cabrera@mecd.es

Isabel M. Rodríguez Marco
Museo Nacional de Artes Decorativas
isabel.rodriguez@mecd.es

Cristina Villar Fernández
Museo Nacional de Artes Decorativas
cristina.villar@mecd.es

Mikel Asensio
Universidad Autónoma de Madrid
mikel.asensio@uam.es

281

Resumen

El objetivo de la comunicación es presentar los trabajos que se están realizando en el Museo Nacional de Artes Decorativas (MNAD) dentro del proyecto europeo de I+D ARtSENSE en relación con el diseño de unas gafas de Realidad Aumentada para la visita personalizada a los museos.

Además, el MNAD ha buscado el partenariado con la Universidad Autónoma de Madrid en el proceso de evaluación de los contenidos a incorporar en el dispositivo de realidad aumentada a partir de dos aspectos fundamentales: la investigación crítica de las piezas seleccionadas y las evaluaciones frontales sobre las expectativas y los conocimientos del público.

Como conclusión fundamental destacaremos que la elaboración de un dispositivo tecnológico de me-

diación como este, es un proceso complejo que precisa de la colaboración interdisciplinar dirigida la investigación de las colecciones en la misma medida que el estudio de sus potenciales receptores: los visitantes de los museos.

Palabras clave

Investigación patrimonial, cultura material, realidad aumentada, interpretación patrimonial, comprensión contenidos.

Abstract

This paper presents the works that Museo Nacional de Artes Decorativas (MNAD) is carrying out as a member of the European research project ARtSENSE in order to develop an Adaptive Augmented Reality

glasses to be used in the museum visit. These glasses will give to the museum visitors a personalized visit, depending on their interest.

The MNAD is working with Universidad Autónoma of Madrid in evaluating the contents that will be incorporated to the device, with two goals: the research in the pieces selected for testing the prototype and the front end evaluation about the expectations and knowledge of the MNAD public.

One of the challenges of the work already done is the complexity of developing this kind of prototype, especially in the content creation. Due to this it is necessary an interdisciplinary team in relation with the collections documentation and research, and the visitors studies.

Key words

Research on cultural heritage, material culture, augmented reality, heritage interpretation, understanding of contents.

Introducción

El Museo Nacional de Artes Decorativas (MNAD) es miembro del proyecto europeo ARtSENSE, Augmented Reality Supported adaptive and personalized Experience in a Museum Based ON Processing Real-Time Sensor Events (ARtSENSE: experiencia adaptativa y personalizada de realidad aumentada dentro de un museo, basada en el procesamiento de eventos sensoriales en tiempo real)¹. Se trata de un proyecto financiado por el Séptimo Programa Marco de la Comisión Europea (<http://www.artsense.eu/>). En él participan tres museos y seis instituciones de investigación europeas y propone un prototipo de gafas con AR que adapte los contenidos para el visitante combinando tres tipos de sensores: visuales (seguimiento ocular), sonoros (efectos de sonido y contenidos de audio) y bio-fisiológicos (mediante biosensores).

El objetivo es monitorizar y estimar el interés y seguimiento del visitante para darle los contenidos más adecuados. Para conseguir este objetivo, tanto el visitante como el ambiente museal tienen que ser monitorizados tomando en cuenta distintos parámetros:

- las bio-señales del visitante,
- el nivel acústico de la sala donde se encuentra,
- donde está mirando.

Combinando los datos de estas señales la guía multimedia de Realidad Aumentada adaptará los contenidos al interés del visitante. La propuesta final es desarrollar un prototipo en donde estén combinados todos estos sensores y que permitan una visita altamente personalizada al público que lo deseé. Uno de los aspectos más interesantes del proyecto es que en él trabajamos instituciones museísticas muy diferentes tanto por sus colecciones como por su sistema de trabajo. El Musée des Arts et Métiers de París (MAM) conserva una importante colección de aparatos científicos y maquinaria, mientras que la Foundation of Art Creative and Technology de Liverpool (FACT) es una institución con escasa colección permanente (entendida de una manera clásica) y con una importante colección audiovisual. El Museo Nacional de Artes Decorativas (MNAD) conserva una de las más importantes colecciones de artes decorativas del panorama español y en los últimos años está desarrollando innovadores planteamientos de presentación de sus colecciones.

Esta diversidad garantiza que el enfoque del proyecto pueda ser aplicado a instituciones muy diferentes tanto museos como otro tipo de instituciones patrimoniales así como a públicos muy diversos. Por su parte, los 6 centros de investigación son especialistas en diferentes tecnologías: relacionadas con hardware y sistemas de bases de datos (Forschungszentrum Informatik An Der Universitaet Karlsruhe), con las tecnologías de Realidad Aumentada y seguimiento ocular (Fraunhofer-Gesellschaft Zur Foerderung Der Angewandten Forschung E.V, Alemania), la Psicobiología (Liverpool John Moores University), la acústica (Universidad Politécnica de Valencia) y los sistemas multimedia (Centre d'Étude et de Recherche en Informatique et Communications (CEDRIC) de París), además de dos empresas de tecnología informática el Cim Grupa Doo (Serbia), y Corvinno Technologia Transzfer Kozpont Nonprofit Kozhasznu Kft (Hungria) (Gonsálbez et al., en prensa).

El Museo Nacional de Artes Decorativas (<http://mnartesdecorativas.mcu.es>), que este año cumple su centenario, es un museo que desde su fundación en diciembre de 1912 ha tenido un claro fin educativo. Así, en el reglamento de 1913, es el primer museo que en su estructura tiene un departamento consagrado a la pedagogía de las Artes Industriales (Villalba y Cabrera, 2006, pp. 118 y 121-122). Desde hace ya

¹ Proyecto n.º 270318 del programa Digital Libraries and Digital Preservation. El proyecto es de 3 años de duración y empezó el 1 de febrero de 2011. La coordinación del mismo está a cargo del Dr. Nenad Stojanovic del FZI (Karlsruhe, Alemania).

unos años, el MNAD viene desarrollando un programa que se ha denominado Diseño y Pedagogía, a través del cual se está cumpliendo una de las funciones esenciales del Museo, la educación en el campo del diseño y las artes decorativas, dentro del marco de la educación del patrimonio (Calaf, 2009; Fontal, 2003; Calaf & Fontal, 2006).

Un proyecto destacado de este programa ha sido Fantasy Design in Community (www.fantasydesign.org). El Museo Nacional de Artes Decorativas ha participado en la tercera convocatoria (2009-2011) de este proyecto financiado por la Comisión Europea dentro del Programa Cultura, cuyo objetivo es la investigación y la creación de nuevas formas de educación en el diseño, involucrando a niños y jóvenes en el proceso de planificación y diseño del entorno. Las instituciones que han integrado el proyecto en esta última convocatoria han sido: el Museo de Diseño de Gante, el Museo de Diseño Helsinki y la Universidad de Sjaelland (Dinamarca).

El MNAD organizó entre el 2009 y el 2010, junto con la Escuela de Arte 10 de Madrid, un conjunto de talleres en los que alumnos de centros de educación secundaria y de formación profesional trasladaron su experiencia visitando el museo a la creación de objetos diversos. La metodología que se utilizó fue la siguiente: los alumnos realizaron una visita al MNAD con sus profesores, guiados por un educador del Museo. Durante esta visita se les facilitó a los alumnos unos contenidos fundamentales sobre el concepto de diseño y su relación con las artes decorativas, para después pasar a analizar una selección de piezas, seleccionadas por su relación con el tema del embalaje (*o packaging*), el diseño de tejidos, diseño de interiores relacionado con cuestiones de género o los fundamentos del diseño moderno. La visita fomentaba el diálogo con los alumnos a través de breves actividades que perseguían el estímulo de su creatividad y de su capacidad de análisis. Posteriormente, en la Escuela de Arte 10, una parte de los alumnos participaron en talleres de diseño gráfico, diseño en 3D, volumen, cerámica, Photoshop, etc. En ellos realizaron piezas o proyectos inspirados en su visita al MNAD. Una gran parte de estos trabajos se expusieron en el Museo (exposición Fantasy Design in Community: 28 de octubre de 2010-24 de abril de 2011) y en la exposición itinerante del proyecto (Museo de Diseño de Helsinki: 14 de enero-27 de febrero de 2011 y Museo de Diseño de Gante: 11 de marzo -13 de junio de 2011). El proyecto ha sido objeto de una evaluación, cuyos resultados pueden consultarse en la página web del MNAD. El proyecto ha sido objeto de una evaluación,

cuyos resultados podrán consultarse próximamente en la página web del MNAD.

Junto con el desarrollo de su función educativa, el MNAD cuenta con un programa expositivo experimental (definido en el Plan Museológico del MNAD de 2003), unido a un programa de evaluación, con el fin de adaptar el modo de exponer e interpretar las colecciones a los intereses del público. Así, las últimas exposiciones temporales que se han celebrado en el Museo están siendo un campo de pruebas para el futuro montaje de la exposición permanente. La primera exposición temporal del Museo que ha sido objeto de una evaluación completa es “Fascinados por Oriente”², organizada por la Subdirección General de Promoción de Bellas Artes del Ministerio de Cultura (2011b). Durante el proceso de planificación, se realizó una evaluación previa con público potencial de la exposición en la que se detectaron los intereses, conocimientos e ideas erróneas con respecto al tema de Oriente en general. Más tarde, con el fin de probar algunos elementos de la museografía, se realizó una evaluación formativa. Finalmente, una vez inaugurada la exposición, se puso en marcha una campaña de recogida de datos acerca del perfil de visitantes y de la efectividad comunicativa de la misma (modificación de ideas erróneas previas, cambio actitudinal frente a algunos temas tratados en la exposición; comprensión y recuerdo del discurso de la exposición). Tras esta experiencia también se realizó la evaluación de la exposición “Diseño contra la pobreza. Una historia de superación”³ (Ministerio de Cultura, 2011c).

Desarrollo del proyecto ARtSENSE: la selección del escenario para desarrollar los contenidos del prototipo

En la primera reunión del proyecto en febrero de 2011, todos los museos preparamos las piezas que pensamos podrían convenir más al desarrollo del prototipo y para la aplicación de la Realidad Aumentada. El equipo del MNAD preparó distintos casos o escenarios como posibles campos de pruebas del prototipo.

²Celebrada entre el 17 de diciembre de 2009 y el 20 de junio de 2010.

³Celebrada entre el 17 de diciembre de 2010 y el 24 de abril de 2011. Organizada por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y cofinanciada por la Comisión Europea, con motivo del Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social.

- Una pieza de diseño (fig. 1a) con un amplio contenido relacionado no sólo con las vanguardias artísticas sino también con la influencia del arte japonés en estos movimientos.
- Una pieza de mobiliario (fig. 1b) con un importante programa iconográfico y con una procedencia muy interesante, relacionada con los inicios de la dinastía borbónica en España.
- La habitación llamada “cocina” valenciana (fig. 2), que une a su rica imaginería distintos niveles de información.

La decisión sobre la pieza del MNAD que se utilizaría finalmente para el prototipo se tomó tras conocer las otras piezas (en el proyecto se llaman “escenarios”) seleccionadas por los otros museos: el laboratorio de Lavosier por el MAM y la columna con las firmas de artistas por el FACT. De una manera resumida las razones para selección de la cocina como obra para experimentar con unas gafas de AR fueron::

- Una obra que está de manera fija en la exposición permanente 8 (de momento no puede ser desmontada)



Figura1a. Vaso diseñado en 1905 por A. Beckert (inv. MNAD 25310).

- Con un rico contenido y que puede adaptarse distintos niveles de información: funcionalidad de los objetos, recetas de cocina, creación de diálogos entre las figuras (con el efecto de holofonía), etc.
- Y gracias a los trabajos llevados a cabo podemos preparar contenidos más adecuados tanto para su traslado a las gafas con realidad aumentada y audio como para cualquier tipo de plataforma multimedia.

El escenario seleccionado del MNAD fue la cocina valenciana, en concreto la pared 1 (fig. 3). A la vista de la selección, el MNAD se puso a trabajar en la recogida de documentación, estudios, etc., en relación con este tipo de habitaciones, bastante únicas.

Ante la falta de información sobre la cocina y la escasa experiencia en la preparación de contenidos para las NTICs, el MNAD, con la aprobación del pro-



Figura1b Papelera realizado por H. van Soest, h. 1713 (inv. MNAD 26531).

yecto europeo, estableció un programa de actividades con dos claros fines, la recogida y puesta al día de la información; y la realización y evaluación de actividades para conocer mejor los puntos de interés y el modo más adecuado de servir la información.

En octubre de 2011 tuvo lugar en el MNAD una reunión de expertos en las llamadas “cocinas” valencianas, donde se trataron tanto la existencia de cocinas con usos similares en Europa, como los sistemas de producción de los azulejos, a las comidas que se servirían en estas habitaciones y el protocolo con que se hacía. De todo ello dará buena cuenta la publicación digital *La cocina valenciana del MNAD. Una relectura a través de la tecnología de realidad aumentada* (Cabrera et al., en prensa). Gracias a la contribución de los especialistas que participaron en ese encuentro, el MNAD obtuvo imágenes de la cocina en su emplazamiento original, lo que ha supuesto la reconsideración de la organización espacial de la cocina. Originalmente, la entrada a esta habitación se hacía por la puerta ubicada enfrente de la dueña (fig. 4) que actualmente es una puerta que no se puede abrir. A su vez la entrada que se usa ahora sería una puerta de comunicación para los servidores más que para los dueños y sus invitados.

Si a esta novedad le unimos el que la cocina tiene tapada una ventana (ahora un estantería) y que el zócalo de la zona del pozo está rehecho con azulejos de 1940, simulando la misma decoración de la cocina, la lectura de ésta cambia bastante (figura 4). Además

parece claro que este tipo de habitaciones no eran cocina si no más bien salas de recepción o agasajo para un pequeño número de invitados que disfrutaban de una comida (refresco o agasajo) en donde se servían tanto bebidas frías como lecha de almendras u horchata y el chocolate, como bebida caliente, tenía un papel principal.

Con todo el material recogido, el MNAD organizó dentro de la actividad la “Pieza del Mes” una explicación en torno a la cocina valenciana, habitual en



Figura3. Pared 1 de la cocina valenciana (MNAD 05135), escena principal representando los preparativos para el “refresco o agasajo” con bebidas frías y chocolate.



Figura2. Cocina valenciana Pared 4 (MNAD 05135). Azulejería valenciana del último cuarto del siglo XVIII.



Figura4. Pared 3 de la cocina valenciana (MNAD 05135).



Figura5. Actividad dedicada al Chocolate en la (re)cocina valenciana, donde pueden verse piezas de la colección del museo colocadas *in situ*, el carro con los materiales de muestras y la pantalla digital para la evaluación.

286

nuestro museo, por el especialista en cerámica Manuel Alonso Santos⁴ (fig. 5).

Una segunda actividad, con un enfoque muy distinto, más participativa aunque menos estructurada, se organizó entre febrero y marzo, titulada “En torno al chocolate”, donde la empresa InterpretArt, dirigida por la Dra. Elena Pol, proponía un acercamiento a la cocina en relación con el chocolate, basada en

4 La actividad tuvo lugar entre noviembre y diciembre de 2011 y se editó un cuadernillo para la ocasión.

experiencias previas desarrolladas en exposiciones temporales sobre el chocolate (Asensio y Pol, 2006) y sobre el siglo XVI (Asensio, González, Pol y Rodríguez, 2005)⁵.

Ambas actividades fueron evaluadas (la metodología y resultados se resumen más adelante). Gracias a estas actividades y los resultados de las evaluaciones hemos podido ver la “cocina” con ojos nuevos. Estas acciones y sus evaluaciones correspondientes proporcionaron una plataforma de contenidos de muy distinto rango como escenario donde implementar diferentes contenidos y ver su potencial interés cara a actividades de interpretación con los visitantes.

La sistemática en la preparación de contenidos es algo central. A la hora de plasmar por escrito los contenidos y ante la diversidad de los mismos, el MNAD preparó, por indicación de los socios “tecnológicos” del proyecto, una serie de diagramas de flujos y una sistematización de los contenidos (fig. 6), con la intención de proponer al visitante desde una visión histórico-artística hasta recetas de cocina en relación con el chocolate y otros alimentos que aparecen en la cocina, pasando por una explicación social de las figuras representadas en la misma.

5 La actividad tuvo lugar entre Febrero y Abril de 2012.

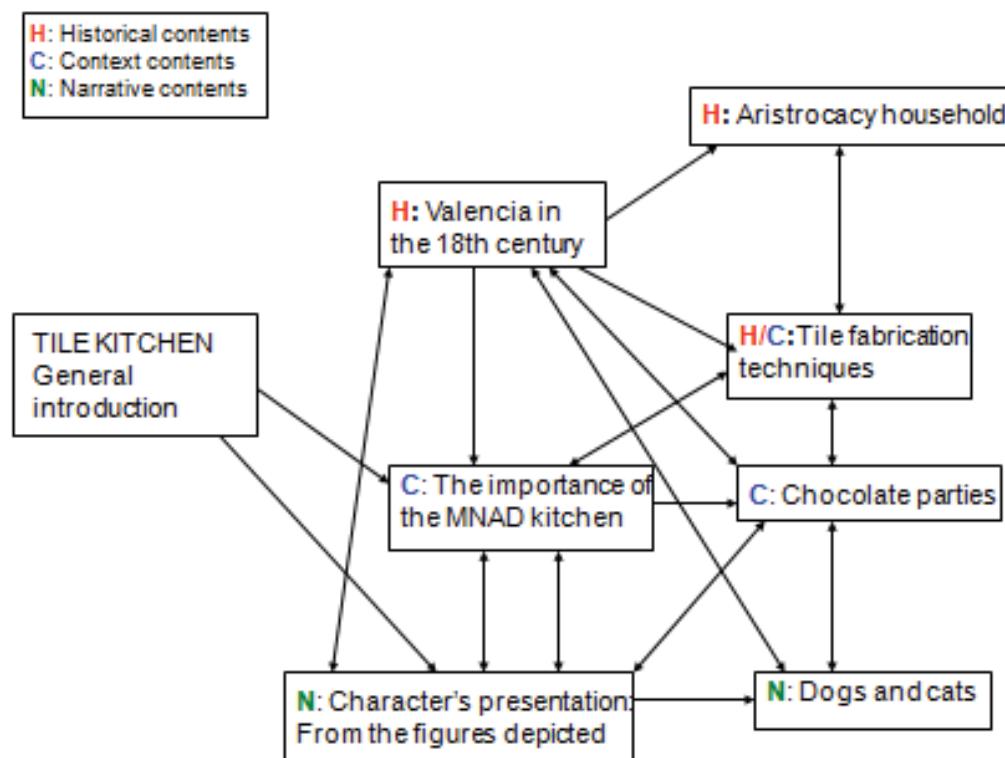


Figura6. Esquema del diagrama de flujos del primer nivel de contenidos (contenidos generales) sobre la (re)cocina valenciana.

La evaluación de las actividades sobre la “cocina” valenciana del MNAD.

Las evaluaciones que han tenido lugar en el MNAD han sido dirigidas y coordinadas por el profesor Mikel Asensio de la UAM. El equipo del proyecto ARtSENSE del MNAD le explicó la necesidad de conocer mejor: lo que más interesa a nuestros visitantes sobre la cocina, cuál sería el lenguaje más apropiado y cómo se podría modular una visita en relación con contenidos multimedia.

Para ello se planificaron tres evaluaciones: dos relacionadas con las actividades y una tercera (en realidad la primera que se hizo) con un formato distinto a las anteriores.

En la primera evaluación, de tipo cualitativo, realizada en septiembre de 2011, se diseñaron tres tareas secuenciales con preguntas abiertas y categorías descriptivas flexibles, combinando la observación con un tipo especial de entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas, preguntas de opción múltiple y la resolución de preguntas problemas. Estas tareas se realizaron en la misma cocina en el MNAD. Utilizando además material gráfico suministrado por el MNAD.

Para la evaluación de esta experiencia se diseñó un plan de evaluación que abarca el diseño, la aplicación, el desarrollo y la puesta en funcionamiento del dispositivo siguiendo el marco teórico de la evaluación de exposiciones. Las etapas del proceso de investigación siguen el marco teórico propuesto por los pioneros del campo y nuestros profesores directos Chan (Screven 1990), desgraciadamente muerto este año, y Ross Loomis, (1987), y revisiones más recientes (por ejemplo Borun y Korn, 1999; Tomlinson y Roberts, 2006; Kelly, 2009; Klingler y Graft, 2012; en castellano puede verse una revisión en: Asensio, y Pol, 2005; Asensio, Pol & Gomis, 2001). Se optó por este tipo de evaluación porque permite comprobar la efectividad del diseño por etapas y el efecto del mensaje expositivo. Según está planteada, la evaluación para los contenidos de la (re)cocina valenciana se pensó como un proceso largo compuesto por varios pasos. El hecho de utilizar metodologías repetitivas en cada etapa nos reorientar los problemas que hayan podido irse encontrando en etapas anteriores.

De momento se ha llevado a cabo la evaluación previa o frontal (*front-end evaluation*) se evaluaron principalmente los intereses de los visitantes con respecto a la recocina valenciana y los conocimientos previos que se poseían al respecto, las misconceptions y las teorías alternativas sobre los

contenidos de la (re)cocina valenciana. Esta parte de la evaluación permite identificar los objetivos del proyecto, aumentar la comprensión de los conocimientos del público potencial y sus intereses previos en relación a los conceptos, probar las teorías existentes sobre el comportamiento del visitante y su capacidad de aprendizaje, averiguar las necesidades del público y cómo podemos cubrirlas, recopilar información pertinente acerca del público visitante y las ideas que se han propuesto para guiar el proceso de toma de decisiones (Dierking, y Pollock, 1998; Hayward, y Loomis, 1993; Shettel, 1992). El segundo gran bloque de evaluación tiene que ver con el procesamiento de contenidos durante el procesamiento de los mensajes expositivos. El marco teórico de referencia sería el del aprendizaje informal (Screven, 1974, Asensio y Pol, 2002; 2008) y los procesos relacionados más directos la adquisición y comprensión de contenidos complejos (Asensio *et al.*, en prensa) y los procesos de identificación cultural sobre los contenidos de historia (Carretero, Asensio y Rodríguez, 2012) y la complejidad de las actividades interpretativas y educativas (Calaf Fontal, 2).

Los métodos que se han utilizado habitualmente incluyen:

- cuestionarios adaptados a las características de la muestra,
- entrevistas no estructuradas y semi-estructuradas,
- conversaciones informales,
- encuestas tanto presenciales como on-line,
- talleres y actividades, entre otras los *focus group*,
- estudios previos sobre investigaciones e informes de proyectos similares y la revisión bibliográfica.

Se diseñaron tres tareas: la primera fue la ‘tarea de conocimiento potencial previo’ (*Previous Potential Knowledge Task*, a partir de ahora PPKT-1) que se llevó a cabo con una muestra de 63 personas en el contexto real de la recocina valenciana (al igual que el resto de tareas componentes de la evaluación), como una experiencia no estructurada de carácter cualitativo, compuesta por un post-test en el que se midieron los intereses y las motivaciones de los visitantes, sus conocimientos previos y teorías alternativas así como la capacidad de aprendizaje. Uno de los objetivos de esta tarea fue tomar la mayor cantidad de datos posible. Determinamos que no se trata de una tarea estructurada puesto que los visitantes no recibieron ningún tipo visita guiada. Se les encuestó mediante preguntas abiertas sobre los personajes que aparecen representados, los objetos que les parecen

más extraños y sobre sus dudas acerca de los diferentes elementos representados, las interpretaciones que hacen y sobre las representaciones iconológicas e iconográficas de la recocina. La evaluación se complementó con una observación no estructurada durante el desarrollo de la tarea y éstas se llevaron a cabo con apoyo de un material gráfico impreso e individual.

En la siguiente tarea denominada ‘tarea de conocimiento potencial inducido’ (*Induced Potential Knowledge Task*, a partir de ahora IPKT-2) los diferentes grupos recibieron una visita guiada entre el pre-test y el pos-test y fueron un total de 80 participantes. Lo que se evalúa principalmente son los intereses y las motivaciones de los visitantes, sus conocimientos previos (en el pre-test), la existencia o no de teorías alternativas, y la capacidad de aprendizaje de los visitantes (en el post-test). Lo innovador de esta tarea es el uso de la metodología SIPP (Sistema Interactivo de Participación de Público).

Por último se ha llevado a cabo una tercera tarea con una muestra de 142 sujetos, denominada ‘tarea de conocimiento potencial sugerido’ (Suggested Potential Knowledge Task, a partir de ahora SPKT-3). Esta consistió en la presentación de un pre-test seguido de una exposición contextualizada en la que se llevó a cabo una cata de chocolates siguiendo la receta de varios siglos (desde el siglo XV hasta el siglo XX). Después se suministró un post-test. Algunas de las preguntas de PPKT-2 fueron incluidas en esta fase para llevar a cabo un estudio comparativo.

En las tareas 2 y 3 del estudio se utilizó la metodología SIPP, Sistema Interactivo de Participación de Públicos para espacios de presentación del patrimonio (Asensio *et al.*, 2011), que consta principalmente de unos mandos de respuesta que forman un sistema junto con un *software* instalado a un ordenador y un receptor de señal. El software consiste en un CD de instalación que permite su implementación en cualquier ordenador de manera sencilla y la creación de una tarea de evaluación a través de un *PowerPoint*. El evaluador puede plantear preguntas que aparecen posteriormente en la pantalla y los sujetos contestan a estas preguntas con los mandos, de manera similar a la de algunos programas televisivos. Los datos se almacenan en formato digital, lo que facilita en gran medida la gestión de los mismos y su posterior análisis. Una de sus múltiples ventajas es que resultan familiares por su forma parecida a la de un mando a distancia cualquiera y se ha demostrado la potencia de este dispositivo a la hora de implicar a los participantes, además de ser capaz de devolver un

feedback inmediato al usuario y funcionar como una herramienta envolvente con un grado alto de implicación por parte del usuario. Además el evaluador elige si las respuestas (a modo de gráfico de barras o sectores, por ejemplo) se ven reflejadas en la pantalla después de cada pregunta, lo que supone una posibilidad bastante atractiva para el tratamiento de las teorías erróneas o alternativas de los participantes con respecto a la temática tratada. La metodología SIPP es móvil como puede observarse, ya que puede estar disponible en cualquier espacio adecuado a las necesidades del evaluador y el público evaluado. A modo de comentario, decir que en un principio se utilizaron sobre todo en contextos educativos para incrementar la motivación y el mantenimiento de la atención de los alumnos en determinadas áreas así como para la facilitación de contenidos complejos. Aunque la metodología SIPP está aún en investigación en este tipo de contextos, se han mostrado ya múltiples ventajas por encima de sus inconvenientes en el uso del SIPP aplicados a ámbitos de presentación del patrimonio (Asensio *et al.*, 2011).

Resultados

La evaluación está en progreso por lo que vamos a indicar aquí solamente algunos resultados generales que nos han permitido cerrar la primera fase de evaluación previa o frontal. Posteriormente seguiremos con las evaluaciones formativas y sumativas. Sin embargo, a pesar de que nos encontramos aún en la evaluación frontal, los resultados obtenidos han cambiado sustancialmente nuestra visión de la cocina valenciana y de cómo interpretarla para transmitirla a los diferentes tipos de públicos.

Un primer problema comprobado ha sido la estrechez en los perfiles de los públicos reales actuales del museo. El público general tipo, son en su inmensa mayoría adultos mayores, principalmente mujeres, residentes en la Comunidad de Madrid. Además los medios de difusión del museo no tienen una gran captación. Sin embargo, a medida que las actividades han ido cambiando se ha notado una evolución entre la tarea dos y tres en la línea de ampliar los segmentos de público por lo que la intervención deberá ahondar en esta dirección.

Metodológicamente hablando, teniendo en cuenta los resultados tras el análisis, el cuestionario resultó ser un método cualitativo eficaz proporcionando mucha información sobre lo que los visitantes piensan

y sienten en la experiencia de la recocina. Por otro lado, el SIPP como herramienta de evaluación resultó ser un dispositivo eficaz a la hora de tomar datos tanto cuantitativos como cualitativos, y facilitó mucho el proceso de tratamiento de los datos y su gestión. Las preguntas funcionaron bien sin atender a un criterio específico.

A pesar de que los resultados no son aún concluyentes, se muestra unas notables diferencias en el atractivo de los contenidos por parte de los visitantes. Este resultado es fundamental para ajustar los contenidos a sus intereses y su adaptación al dispositivo de ARtSENSE, para que el dispositivo provea la oportunidad de recibir una experiencia interesante y atractiva, un conocimiento significativo y centrado en sus intereses, evitando de cualquier modo caer en la transmisión de un mensaje vacío y carente de significado para el que lo recibe y construye.

Sin duda la recocina valenciana es una de las piezas más llamativas del MNAD y a día de hoy aparece desprovista de un apoyo comunicativo suficiente. Los visitantes manifiestan en la evaluación su incapacidad para comprender el contenido específico de la recocina sin un soporte comunicativo que contenga el mensaje expositivo de una manera clara y completa. Sin este soporte adicional, los visitantes aparecen más desmotivados y menos interesados por el propio sentimiento de incomprendición e imposibilidad. Sin embargo, a medida que van asimilando y construyendo de forma activa su conocimiento acerca de la recocina muestran un mayor interés e implicación con las tareas de la evaluación.

Otro dato muy significativo ha sido la diferente capacidad de aprendizaje de los visitantes y su nivel de conocimiento dependiendo de la actividad realizada en relación con el contenido propuesto. Los resultados muestran una clara diferencia de potencial entre las actividades más contemplativas y las más participativas.

Además aparecieron una serie de ideas y teorías previas con las que los visitantes llegaban a la recocina. Quizá la teoría errónea más importante es que el visitante llega desde un primer momento con la idea de que la recocina valenciana era una cocina y servía como tal, construyendo todo el significado en base a esa idea errónea.

Por último, sobre la importante faceta de la iconografía, uno de los aspectos más interesantes de la evaluación ha sido que no se han confirmado las expectativas de los expertos sobre los atractores. Los visitantes no muestran interés preferencial sobre determinados personajes o animales como se predecía,

sino que se produce un ‘efecto mosaico’ en el que los atractores se distribuyen de manera amplia y diferencial sobre una gran cantidad de tipos de motivos iconográficos, lo cuál supone un punto de partida radicalmente distinto para el tratamiento concreto de esta cultura material. De no haberse realizado la evaluación previa los expertos (conservadores, diseñadores, interpretes o educadores) hubieran planificado la selección de contenidos y las acciones a realizar sobre ellos, en base a una estimación errónea de lo que era atractivo para los visitantes.

Conclusiones

Los resultados obtenidos con la evaluación sobre las actividades en relación con la cocina nos han permitido:

- Identificar los perfiles, opiniones y conocimientos de los públicos más habituales en el MNAD sobre los contenidos a transmitir. Incluyendo las ideas previas espontáneas o inducidas que manejan respecto a los contenidos concretos que nos interesan.
- Rastrear los “puntos fuertes y débiles” de los contenidos a transmitir.
- Conocer los intereses de los visitantes.
- Saber los contenidos específicos y nivel de profundidad y resistencia al cambio, así como su potencial aprendizaje, en base a las actividades a proponer.
- Iniciar la reflexión sobre la eficacia de los distintos tipos de interacción y de participación a propósito de dichos contenidos y sus actividades.

A partir de aquí, el MNAD está empezando a preparar contenidos adaptados a los resultados, conviene destacar que los contenidos que se ofrecerán con el prototipo del proyecto serán tanto visuales (imágenes fijas, en 3D o vídeos), de audio (tanto con explicaciones, como con efectos: diálogos, dramatizaciones, música, etc.) como de texto (preguntas cortas en relación con las preferencias del visitante).

Un aspecto muy interesante es que en la cocina hay muchas piezas que están en la colección del MNAD, con ello deberemos poner en relación las representaciones iconográficas con una lectura polisémica de las colecciones del museo, como se muestra en el ejemplo siguiente de la jícara representada en la cocina que tiene su correlato en las colecciones de jícaras y mancerinas del museo.



Figura 7. Detalle de la cocina valenciana con una bandeja de jícaras y mancerinas.



Figura 8. Jícara (MNAD 05070)..



Figura 9. Mancerina (MNAD 04061) del la segunda mitad del siglo XVIII.

Hemos pretendido ilustrar un método de trabajo que aúna, en un mismo continuo, la documentación y la investigación sistemática de las colecciones, el trabajo de evaluación y reflexión sobre los públicos, y las propuestas de interpretación y educación patrimonial, para avanzar en suma sobre su eficiencia.

Referencias bibliográficas

- ASENSIO, M., y ASENJO, E. (2001): *Lazos de Luz azul: museos y tecnologías 1, 2, y 3.0*. UOC. Barcelona.
- ASENSIO, M., ASENJO, E., PÉREZ, R., RODRÍGUEZ, C. G. y ARAMBURU, J. J. (2011): “El sistema interactivo de participación de públicos (SIPP): un nuevo marco de evaluación de audiencias aplicado en Ekainberri (Guipúzcoa) y Cueva Pintada (Gran Canaria)”, en Asensio y Asenjo, (eds.): *Lazos de Luz azul: museos y tecnologías 1, 2, y 3.0*. UOC. Barcelona.
- ASENSIO, M., GONZÁLEZ, C., POL, E., y RODRÍGUEZ, J. A. (eds.) (2005): *La Mancha de Don Quijote, Realidad de una Fantasía*. Catálogo de la exposición. Empresa Pública “Don Quijote de la Mancha 2005 S.A.”. Ciudad Real.
- ASENSIO, M., MAHOU, V., RODRÍGUEZ, C.G.. y SÁENZ, I. (en prensa): *Concepciones erróneas en los museos de historia: una evaluación en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada*. Educación y Futuro.
- ASENSIO, M., y POL, E. (2002): *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Aique. Buenos Aires.
- (2005): “Evaluación de exposiciones” en Santacana, J., y Serrat, N. (eds.): *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona: 527-630.
- (2008): “Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y patrimonio”, en: Fernandez, H. (ed.): *Turismo, Patrimonio y Educación: Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones*. Escuela de Turismo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Lanzarote: 19-60. Versión digital en: <<http://www.pasosonline.org/Publicados/pasosoedita/pasosrep1.pdf>>, [01/03/2011]

- (2012): Nuevas tendencias en museología: Museos de Identidad y Museos de Mentalidad". en Blánquez, J., Celestino, S., Bermedo, P. & Sanfuentes, O. (eds.): *Patrimonio cultural y desarrollo sostenible en España y Chicle*. Colección de Cuadernos Solidarios. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- ASENSIO, M., POL, E., y GOMIS, M. (2001): *Planificación en Museología: el caso del Museu Marítim*. Museu Marítim. Barcelona.
- BORUN, M., y KORN, R. (1999): *Museum Evaluation*. AAM. Washington, D.C.
- CABRERA, A., RODRÍGUEZ, I. y VILLAR, C. (eds.) (en prensa): *La (re)cocina valenciana del MNAD. Una relectura a través de la tecnología de realidad aumentada*. Museo Nacional de Artes Decorativas - Ministerio de Cultura. Madrid.
- CALAF, R. (2009): *Didáctica del Patrimonio: Epistemología, Metodología y Estudios de Caso*. Trea. Gijón.
- CALAF, R., y FONTAL, O. (eds.) (2006): *Miradas al Patrimonio*. Trea. Gijón.
- CARRETERO, M., ASEÑSIO, M. y RODRÍGUEZ, M. (eds.) (2012): *History Education and Construction of Identities. Information Age Publishing*. Charlotte, NC.
- DIERKING, L., y POLLOCK, W (1998): *Questioning Assumptions: An introduction to front-end studies*. Association of Science-Technology Centres. Washington, D.C.
- FONTAL, O. (2003) *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea. Gijón.
- GONSÁLBEZ, J.; CABRERA, A.; MORAGUES, J.; VOTH, S.; DAMALA, A.; FAIRCLOUGH, S.; GILLEADE, K., y STOJANOVIC, N. (en prensa): "Adaptive Augmented Reality and Cultural Heritage: the European ARtSENSE project" en *Actas del III Congreso Internacional de Arqueología, Informática Gráfica, Patrimonio e Innovación, Arqueológica 2.0*. Sociedad Española de Arqueología Virtual. Sevilla.
- HAYWARD, J., y LOOMIS, R. (1993): "Looking back at the Front-End Studies", *Visitor Studies: Theory, Research and Practice*, n.º 5: 261-265.
- KAPANEN, H., y SVINHUFVUD, L. (2011): *Fantasy Design in Community 2009-2011*, Design Museum Helsinki, Helsinki.
- KLINGLER, S., y GRAFT, C. (2012): "In lieu of mind Reading: visitor studies and evaluation", en Catlin-Legutko, C., and Klingler, S. (ed.): *Small Museum Toolkit*. AltaMira Press. Plymouth.
- LOOMIS, R. (1987): *Museum visitor evaluation: New tool for Management*. American Association for State and Local History. Nashville.
- MINISTERIO DE CULTURA (2011a): "Fascinados por Oriente. Resultados de la Evaluación Previa", <http://www.mcu.es/principal/docs/MC/2011/ExpoSGPBA/Previa_Resultados.pdf>, [20/07/2012]
- (2011b): "Fascinados por Oriente. Resultados de la Evaluación Formativa", <http://www.mcu.es/principal/docs/MC/2011/ExpoSGPBA/Formativa_Resultados.pdf>, [20/07/2012]
- (2011c): "Fascinados por Oriente. Evaluación Sumativa", <http://www.mcu.es/principal/docs/MC/2011/ExpoSGPBA/Sumativa_Resultados.pdf>, [20/07/2012]
- POL, E., y ASEÑSIO, M. (2006): *Del Cacao al Chocolate*. Museo del Comercio: Ayuntamiento de Salamanca. Documento interno no publicado. Museo del Comercio. Salamanca.
- SCREVEN, C. G. (1974). *The Measurement and Facilitation of learning in the Museum Environment: An Experimental Analysis*. Smithsonian Institution Press. Whashington, D.C.
- (1990): "Uses of Evaluation before, Turing and alter Exhibit design", *ILVS Review*, n.º 1 (2): 36-66.
- SHETTEL, H. (1992): "Front-End Evaluation: Another useful tool", *ILVS Review*, n.º 2 (2): 275-280.
- Tomlinson, R., y Roberts, T. (2006): *Full House: turning data into audiences*. Australia Council for the Arts. Queensland.
- VILLALBA, M., y CABRERA, A. (2006): "El Museo Nacional de Artes Industriales, hoy Museo Nacional de Artes Decorativas", *Revista de Museología*, n.º 36: 117-123.

Los Arqueo-kits: un proyecto educativo patrimonial para el tratamiento de la arqueología en el Territorio Vetón

Tània Martínez Gil

Grupo de investigación DIDPATRI. Universitat de Barcelona.

tania.martinezgil@ub.edu

Laia Coma Quintana

Grupo de investigación DIDPATRI. Universitat de Barcelona.

lcomaq@ub.edu

292

Resumen

La presente comunicación pretende dar a conocer el proyecto educativo patrimonial desarrollado a partir de un modelo didáctico de kits móviles para el tratamiento de la arqueología en el Territorio Vetón. Por un lado, veremos como los denominados arqueo-kits responden, desde el ámbito educativo, a una necesidad real local (Yecla de Yeltes, Salamanca) de difusión y cohesión territorial entorno a un importante patrimonio arqueológico. Por otro lado, se expondrán las características didácticas y las bases pedagógicas de estos kits o maletas didácticas; un modelo educativo basado en módulos móviles de gran formato que favorecen el trabajo en grupo, la interacción con los objetos, el desarrollo de actividades procedimentales y el aprendizaje lúdico. Finalmente, en esta comunicación se darán a conocer uno a uno los diez arqueo-kits, analizando el tema objeto de estudio, los objetivos de trabajo, su diseño estructural y funcional, así como la variedad de recursos didácticos que contienen.

Palabras clave

Educación patrimonial, maletas didácticas, arqueología didáctica, arqueo-kits, Territorio Vetón

Abstract

This communication aims to get people to know the education equity project developed from a didactic model of mobile kits for the treatment of archeology in the Territory Veton. On the one hand, we'll see how the so-called arqueo-kits respond, since the field of education, a real need local (Yecla de Yeltes, Salamanca) of dissemination and territorial cohesion environment to an important archaeological heritage. On the other hand, it will hear the characteristics of the teaching and educational foundation of these kits or didactic material; an educational model based on mobile large format favouring el trabajo en grupo, interaction with objects and the development of procedural and playful learning. Finally, in this communication will be available one to one of the ten arqueo-kits, looking at the subject of the study, the goals of work, the structural and functional design, as well as the variety of teaching resources containing.

Key words

Heritage education, educational heritage kits, teaching archeology, archaeological kits, Veton.Territory

Introducción

El proyecto educativo patrimonial que presentamos, basado en los denominados “Arqueo-kits”, responde a una de las últimas intervenciones de dinamización y puesta en valor de los espacios histórico arqueológicos del noroeste de la provincia de Salamanca, concretamente, del Territorio Vetón. Como veremos, estos módulos interactivos y móviles ofrecen diversas posibilidades didácticas que permiten dinamizar y difundir desde el ámbito educativo el patrimonio arqueológico vetón.

Se trata de una propuesta educativa patrimonial, basada en la arqueología didáctica y experimental, que se presenta ante el público como un conjunto de diez maletas didácticas o kits móviles de gran formato que tienen por objeto el tratamiento didáctico patrimonial de la arqueología y del castro vetón de Yecla de Yeltes. Como muy bien indica su nombre son maletas móviles que llevan incorporadas en su base un sistema de ruedas que facilita su distribución en cualquier lugar, y que favorecen el desarrollo de las distintas actividades propuestas, así como su manipulación por parte de los grupos escolares. Cada uno de los arqueo-kits responde a una temática distinta, y en su interior se encuentran todo tipo de actividades, tanto de desarrollo individual como colectivo, que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema en cuestión; un aprendizaje basado siempre en la experimentación y la didáctica lúdica, así como en el trabajo cooperativo y la interacción total de sus usuarios. La vivencia de ser arqueólogo e historiador por un día, gracias a estas maletas didácticas gigantes, es una de las mejores experiencias educativas que puede suponer un antes y un después en el conocimiento del patrimonio vetón.

Los arqueo-kits: la implementación educativa del proyecto Territorio Vetón

El Territorio Vetón: un proyecto de cohesión territorial en el occidente peninsular

El proyecto en el que se enmarca la propuesta educativa, objeto principal de la presente comunicación, corresponde a una ruta histórico-arqueológica compuesta por tres castros protohistóricos del occidente de la provincia de Salamanca. Concretamente los castros de El lugar Viejo (Yecla de Yeltes), Las Merchanas

(Lumbrales) y castillo de Saldeana (Saldeana). Estos poblados fortificados del segundo hierro se hallan en poblaciones alejadas de las ciudades principales – a 100 KM de Salamanca- lo que hace de ellos grandes extensiones arqueológicas poco visitadas y desconocidas; podemos decir con toda certeza que hasta hace pocos años sólo los habitantes de las poblaciones cercanas paseaban por sus parajes naturales y admiraban con desconocimiento las imponentes murallas que hace algo más de dos mil años habitaron y defendieron sus antepasados, los vetones.

Esta realidad hizo que las administraciones provinciales iniciaran ya a principios del siglo XXI diversas actuaciones de revalorización, puesta en valor y posterior museización de los castros anteriormente citados. Pero, sin duda alguna, las actuaciones llegaron a su plenitud en una segunda fase desarrollada desde el 2009 hasta finales del vigente año gracias al proyecto de “Cohesión Territorial y Regeneración Económica-Turística de la zona Oeste de Salamanca” y la cofinanciación del eje de desarrollo local y urbano del FEDER (Vidal, 2008). Dicho proyecto tenía como objetivo el estudio, excavación y museización de los espacios arqueológicos así como la dinamización de estos y sus poblaciones locales. Por todo ello, la Diputación de Salamanca, en colaboración con diversos colectivos entre ellos el grupo de investigación DidPatri de la Universidad de Barcelona, planteó la necesidad de crear una propuesta educativa para el tratamiento y difusión del patrimonio arqueológico entre los más jóvenes y se configurase como elemento complementario y compensatorio a un espacio ya existente en la localidad salmantina de Yecla de Yeltes. Concretamente la propuesta responde a una triple necesidad en la gestión patrimonial; por un lado complementar la oferta cultural que hasta ahora ofrecía el Ayuntamiento con el Aula Arqueológica; por otro lado, el buscar un uso a una nueva instalación local, una pequeña nave proyectada para el uso de los vecinos durante las fiestas; y finalmente, crear un modelo educativo coherente a las necesidades y posibilidades locales con el objetivo de acercar el Patrimonio arqueológico a un público escolar.

¿Por qué la elección del castro de El Lugar Viejo? Declinarse por centrar la actividad educativa en el castro de Yecla de Yeltes respondía a diversas realidades; primeramente la población de Lumbrales ya disponía de servicios culturales que dinamizaban la localidad –centro de recepción de visitantes de la casa del conde-; en segundo lugar, Yecla disponía de una nave de nueva creación que únicamente estaba proyectada para ser usada en el transcurso de los fes-



Figura 1: Murallas del castro de El Lugar Viejo (Yecla de Yeltes). Fuente: Grupo DidPatri

tejos locales. Y en tercer lugar, y el más esencial, el castro de Yecla es el mejor conservado en la actualidad, por mantener en pie todo el lienzo exterior de la muralla, lo que hace más comprensible su visita y facilitaba el complementar las actividades educativas con la propia visita al espacio arqueológico. Resulta esencial constatar que los restos arqueológicos son elementos esenciales para comprender y dar sentido a nuestra existencia y que por ello la Arqueología puede devenir una forma de entender el presente (Ruiz; Álvarez-Sanchís, 1997) (fig. 1).

Una propuesta educativa patrimonial para un espacio de múltiples funcionalidades: la didáctica al servicio de la realidad cultural

La propuesta didáctica vino condicionada al espacio donde iba a desarrollarse. Dadas las características del espacio y su multifunción, los elementos que componen el equipo didáctico debían tener un carácter modular, fácilmente trasladable, móvil y autosuficiente. Sus dimensiones deben permitir su fácil transporte y la resistencia suficiente del mismo. Por otra parte, el diseño exterior de los módulos debía ser de carácter minimalista con el fin de que en las épocas de desuso pudieran pasar desapercibidos a usuarios del espacio que desarrollaran otras actividades.

El uso de los arqueo-kits se proyectó para poder ser manipulados sin orden aparente y simplemente es deseable que cualquier usuario del equipamiento pueda utilizar todos los módulos en el orden libre que prefiera. Por ello la distribución de los mismos en el espacio multiuso puede variar según las situaciones.

Compartiendo dicho espacio multiuso se sugirió dotar al mismo con mobiliario básico para los escolares, tales como mesas, sillas o taburetes que permitan albergar una cincuentena de usuarios en el interior del espacio. De este modo se ha previsto la ubicación de quince mesas, con capacidad para cuatro personas cada una, junto con taburetes o sillas. Todo el mobiliario, al igual que los arqueo-kits, son plegables y de fácil almacenamiento ya que el espacio está diseñado para usos diversos en función de las necesidades del Ayuntamiento y sus habitantes.

Los kits móviles: bases, características y usos didácticos del modelo educativo

Un modelo educativo basado en kits móviles

Son muchas y diversas las estrategias, recursos, instrumentos y modelos didácticos que podemos desarrollar dentro de cualquier acto educativo; y la educación patrimonial no se escapa de este abanico de posibilidades; es más, cuantas más oportunidades de aprendizaje creemos, mejor para nuestros discíentes (Serrat, 2007: 37-40). En el caso que nos ocupa, dentro del ámbito de la arqueología experimental y la didáctica de la historia del Territorio Vetón, la propuesta o modelo didáctico se basa en los denominados kits móviles o maletas didácticas. Estos recursos pueden adoptar fórmulas y formatos diversos, desde carromatos a auténticos laboratorios móviles, y tiene la peculiaridad de ser auténticos recursos itinerantes capaces de aparecer en el escenario concreto en el que hay que desarrollar la actividad educativa patrimonial.

Aun cuando la mayoría de maletas didácticas o kits móviles pueden sofisticarse hasta extremos inimaginables, todos tienen unas características básicas comunes. Una característica fundamental de estos kits es su diseño cómodo y ligero para poder ser transportados; son recursos pensados para su movilidad y circulación, tanto en espacios abiertos como cerrados. Consecuentemente, estos kits deberán tener otra característica: ser lo suficientemente resistentes para soportar las constantes manipulaciones por partes de los usuarios que no dejaran de abrir y cerrar sus puertas, sacar y guardar sus objetos, moverlos en el espacio... Así pues, los kits didácticos también deben siempre responder a estructuras sencillas y funcionales, donde el diseño esté al servicio del contenido, para garantizar además de su fácil manipulación, que los contenidos a

trabajar o las actividades a realizar se desarrolle con éxito. Finalmente, otras de las características comunes de todo kit o maleta didáctica es la presentación de objetos y réplicas que permitan a los usuarios realizar todo tipo de actividades (Coma; Santacana, 2010). Ello supone estar pendiente siempre del buen estado de las piezas del kit y de ir reponiendo aquellas que por el uso o manipulación se hayan estropeado.

Todas y cada una de estas características se reúnen en los kits móviles diseñados para este proyecto educativo patrimonial arqueológico del castro vetón de Yelca de Yeltes; a pesar de su envergadura, son módulos ligeros y resistentes gracias al material de construcción, de fácil transporte mediante sistemas de ruedas, que responden a su vez a estructuras sencillas y funcionales para trabajar cada tema, y todos esconden objetos y elementos que invitan a su manipulación (fig. 2).

Usos didácticos y bases pedagógicas para el aprendizaje mediante kits móviles

Como muchos otros recursos o instrumentos didácticos utilizados para reforzar el acto de enseñanza-aprendizaje, sea en entornos de educación formal o no formal, los kits didácticos deben ser bien emplea-

dos si queremos obtener resultados satisfactorios.

Por un lado, debemos ser conscientes que este tipo de maletas didácticas portables no sustituyen a ningún discurso académico o explicación teórica, sino que más bien la complementan y la refuerzan ofreciendo posibilidades de aprendizaje distintas, en este caso en el marco de la historia y la arqueología (Feliu; Hernández, 2011). Ello significa que ante un kit de estas características, aunque están pensados para su libre manipulación, será siempre necesario que un educador o responsable nos explique cómo funciona, qué contiene y qué tareas o prácticas podremos desarrollar con ellos. Requieren pues siempre la presencia de educadores para manipularlos, ya que por sí solos, solamente son herramientas.

Por otro lado, debemos aprovechar las características de estos instrumentos didácticos para trabajar todo lo que son procesos y métodos con carácter participativo, otorgando el máximo de protagonismo a los usuarios. Como se ha comentado, la labor del guía o educador es fundamental, y normalmente se requiere de una interactividad entre los usuarios y los educadores, pero no debemos confundirlos como un soporte del educador para el “cómo enseñar”, sino que son y deben ser un soporte para el aprendizaje de los usuarios, es decir, para el “cómo aprender”. Son

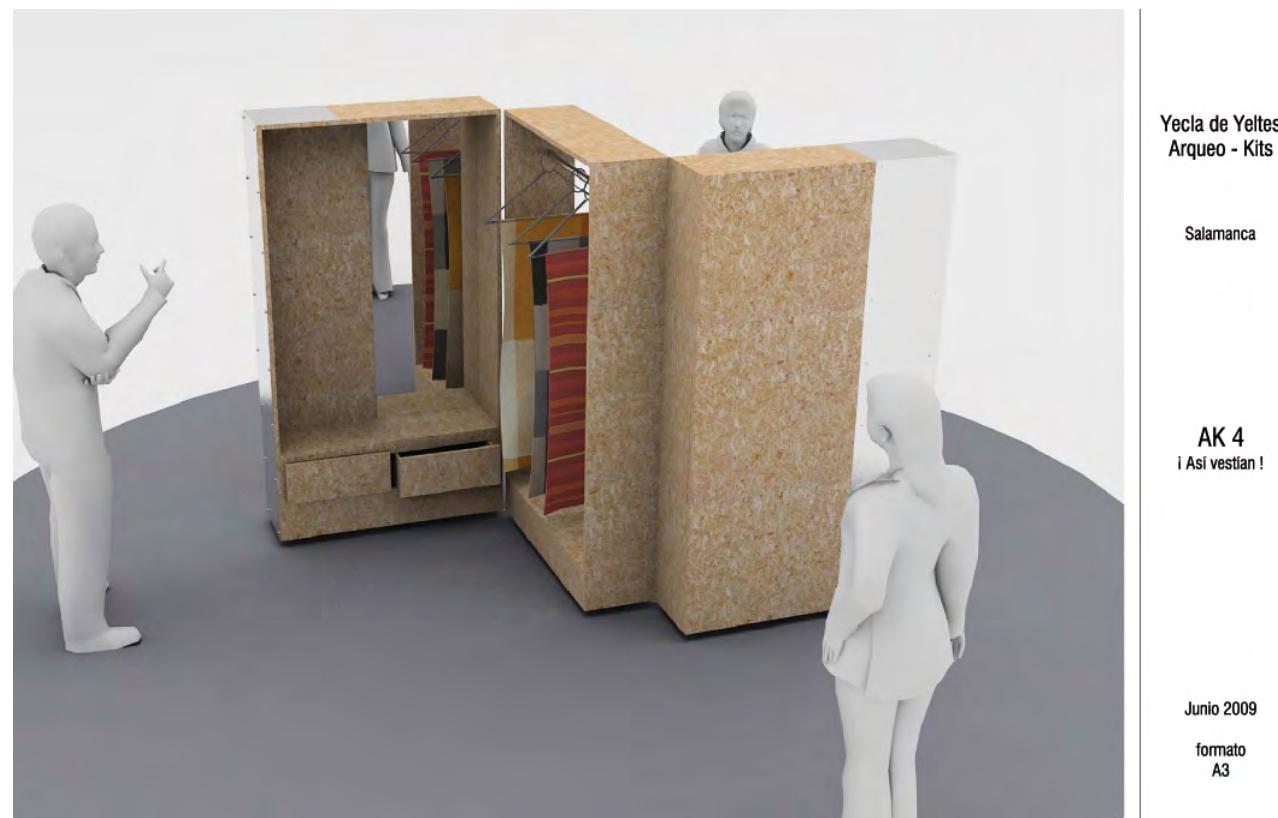


Figura 2: Renderización inicial del Arqueo-Kit 4 ¡Así vestían! Fuente: Grupo DidPatri

artefactos pensados para ser manipulados con total libertad y aprender de manera experimental; no son la caja del educador o guía.

Otra cuestión a tener en cuenta desde el punto de vista educativo es que estos kits o maletas didácticas favorecen el desarrollo y aplicación de la denominada didáctica del objeto y la didáctica lúdica (Santacana; Llonch, 2012). La gran cantidad de objetos y elementos que pueden albergar estos kits facilita el aprendizaje mediante la manipulación, análisis, comparación e interrogación de los mismos, estrategia esta que dista mucho de los discursos academicistas que solemos hallar en las aulas. Al mismo tiempo, al presentarse en un formato lúdico, los kits despiertan cierto interés y motivación en los usuarios, y consecuentemente predisposición para el aprendizaje; todos sabemos que sobre el aburrimiento es muy difícil conseguir aprendizajes realmente significativos. A este factor motivador, debemos añadirle el efecto sorpresa que se crea ante los usuarios cuando les presentamos un kit didáctico de estas características; todo lo que sea nuevo y diferente, que cree sorpresa, puede convertirse en una herramienta de aprendizaje eficaz.

Estas son algunas de las bases pedagógicas más relevantes que encontramos en los recursos didácticos basados en kits móviles, y como tales se han tenido en cuenta en el momento de conceptualizar y diseñar los arqueo-kits que en esta comunicación se presentan. Es cierto que muchos de ellos necesitan del soporte o explicaciones de un educador cultural, pero solamente en una fase inicial pues teniendo claras las instrucciones de uso del kit, los usuarios ya pueden manipularlo con total libertad. Por otro lado, los arqueo-kits no solamente se basan en la enseñanza o transmisión de conocimientos de tipo conceptual, sino sobre todo de aquéllos que implican procedimientos, valores y

actitudes a trabajar ante un tema determinado. Trabajan todos ellos aspectos más cercanos al llamado “saber hacer”, como el desarrollo de técnicas importantes y que hacen referencia al oficio de historiar y del arqueólogo, y de otras disciplinas próximas al espíritu científico e investigador (Hernández, 2002: 39-41). En este sentido, se pretende que los usuarios aprendan a observar, a extraer conclusiones del análisis de documentos y de objetos, y sobre todo que aprendan a tener planteamientos críticos sobre los hechos del pasado, como un entrenamiento imprescindible para la vida del presente. Finalmente, debemos apuntar que los arqueo-kits se basan en el paradigma de la didáctica lúdica, por lo que las actividades que se proponen se inscriben en un marco didáctico-lúdico en el que el alumnado, siendo siempre el principal protagonista, tendrá que descubrir, tendrá que debatir, tendrá que jugar, y tendrá que aprender a hacer cosas.

Diez maletas, diez temas: funcionamiento y desarrollo de las actividades entorno a la didáctica de la arqueología

Antes de detallar los objetivos y funcionamiento de cada uno de los arqueo-kits diseñados para el tratamiento de la arqueología en el Territorio Vetón, debemos señalar para quiénes han sido pensados, es decir, a qué público se dirigen. El público destinatario podríamos definirlo principalmente escolar, de primaria y secundaria, convirtiéndose este en el público mayoritario en este tipo de actividades. Pero siempre teniendo en cuenta que la tipología de actividades propuestas en los arqueo-kits son válidas para todas las edades y públicos, con lo que el público familiar también es apto en este caso. Así pues, los arqueo-kits son módulos didácticos que ofrecen tanto al profesorado, los estudiantes como al público general o familiar la oportunidad de aprender sobre la arqueología de manera amena, interactiva y motivadora.

Cada uno de los kits, como se verá a continuación contiene en su interior una temática distinta y, a su vez, un gran abanico de actividades -tanto de uso individual como colectivo- que facilitan el desarrollo y aprendizaje de los contenidos. Cada kit didáctico alberga una capacidad de diez a doce personas, potenciando así el aprendizaje a través del juego y de las actividades participativas en grupo. A continuación se desarrollan las diez maletas didáctica o arqueo-kits (Martínez; Santacana, 2010) (fig. 3).



Figura 4: Arqueo-kit 1, abriendo el libro de la tierra. Fuente: Diputación de Salamanca

Abriendo el libro de la tierra

Abriendo el libro de la tierra es un kit didáctico que nos presenta la estratigrafía como un método científico fundamental para la arqueología, y como tal, lo que pretende es proponer a sus usuarios ejercicios de estratigrafía arqueológica entendiéndolos como un recurso básico de aprendizaje para reconstruir y datar las diferentes fases de ocupación de un espacio, de sus habitantes y su entorno. El objetivo principal de este kit es pues dar a conocer la evolución de la cultura material en el transcurso de los siglos, es decir, su evolución tanto en las formas y materiales siempre a la disposición de las necesidades de los seres humanos. Materiales que en su hallazgo, permiten al arqueólogo clasificarlos en una época y civilización concreta y, a su vez pudiendo contextualizar los diferentes estratos geológicos ¿Cómo funciona? El kit tiene un carácter totalmente experimental y práctico, y funciona como un gran pastel a base de capas con el que el usuario, poniéndose en la piel de un arqueólogo, debe extraer cada una de ellas, siguiendo el orden inverso al de la deposición de las mismas. Este proceso hay que hacerlo con sumo cuidado, ya que durante el proceso de extracción de cada capa – equivalente a la excavación-, los usuarios podrían hallar objetos, fragmentos de cerámica y otros restos arqueológicos en cada una de las capas; estos elementos extraídos de entre los “estratos” habrá que buscarlos en las hojas-catálogo

con el fin de poder clasificarlos y fecharlos, colocándolos posteriormente en la estantería correspondiente al “estrato” analizado situado en la tapa del arqueo-kit. De todos y cada uno de los hallazgos, los usuarios deberán sacar sus propias conclusiones y elaborar al final su correspondiente “informe arqueológico” (fig. 4).

Abriendo el libro de la historia

Abriendo el libro de la historia es un kit que nos remite al mundo de los textos clásicos que han servido de inspiración tanto a sabios, historiadores y artistas. Como objetivo principal esta maleta didáctica quiere dar a conocer la importancia de los textos como una fuente esencial de estudio para todo historiador, al igual que en el transcurso de los años han servido de inspiración para muchos artistas en sus creaciones artísticas. Los textos son el soporte escrito para los arqueólogos, ya que a partir de ellos han podido interpretar muchos de los hallazgos en un yacimiento, de sus estructuras, de sus organizaciones, etcétera. ¿Cómo funciona? En este arqueo-kit de lo que se trata es de poner imágenes a las historias, introduciendo de este modo al usuario en la lectura de los textos clásicos. Conforme vayan desenrollando los pergaminos, podrán leer en voz alta el texto original, que seguidamente encontraran traducido para una mayor comprensión del contenido. A continuación, su tarea será



Figura 3: Vista general de los diez arqueo-kits. Fuente: Diputación de Salamanca.



Figura 5: Arqueo-kit 2, abriendo el libro de la historia. Fuente: Diputación de Salamanca.

la de encontrar imágenes adecuadas para estas historias, creando así verdaderos cómics históricos. (fig. 5)

Signos, símbolos y letras.

El objetivo de este kit didáctico que recibe el nombre signos, símbolos y letras es dar a conocer a su usuario la tipología de petroglifos visibles todavía en las construcciones castreñas, así como la simbología y significado correspondientes a las imágenes que se utilizan hoy día. Es un juego de relacionar significados y a su vez comprenderlos. Por otro lado, el kit está compuesto por una segunda temática, las letras. El objetivo en esta segunda tarea es dar a conocer a los usuarios las antiguas formas de escritura del occidente peninsular y, conseguir mediante el juego que aprendan a usar el antiguo alfabeto celtíbero ¿Cómo funciona? El kit está formado por dos actividades, pudiendo albergar usuarios en ambas partes y funcionando estas simultáneamente. La primera de las actividades funciona a semejanza del juego “conector” con el que los participantes podrán desafiar sus conocimientos sobre el simbolismo de los petroglifos hallados en la zona occidental de la península. Su funcionamiento es muy sencillo: cada participante deberá buscar la relación entre petroglifo y simbología o petroglifo y ubicación mediante los dos cables conectados al sistema eléctrico y a la bombilla. Al acertar la combinación se encenderá la bombilla, en caso de obtener una respuesta errónea, no se activará ninguna luz, y el usuario debe-

rá continuar probando sus opciones hasta dar con la respuesta correcta. El juego conector puede funcionar individualmente o en colectivo desafiando los conocimientos del contrincante.

La segunda actividad del kit consta en descubrir el alfabeto celtíbero. Su funcionamiento es el siguiente: en una de las pantallas del biombo encontrarán el alfabeto celtíbero, cada una de las letras es un tampón que en empaparlo con tinta permite escribir como si de una impresión se tratara. Las tintadas se realizarán en la pantalla consiguiente, siendo ésta un bloque de papel desecharable.

¡Así vestían!

Este arqueo- kit tiene como objetivo adentrar a los usuarios en uno de los aspectos de la vida cotidiana de los antiguos vetones como es la indumentaria. Como la jerarquía y los roles sociales se evidencian mediante el vestido. Y a partir de la didáctica del objeto, trasladar a los participantes a la Salamanca de la edad del hierro. Y como segundo objetivo, y no por ello menos importante, se pretende con este kit dar a conocer los materiales más importantes utilizados para la elaboración de los vestidos y los elementos de atrezzo. ¿Cómo funciona? El kit es como un verdadero juego de disfraces. Al abrir el armario la primera tarea a realizar por los usuarios del arqueo-kit será leer las instrucciones de indumentaria que se les facilita. Con ellas podrán vestirse de auténticos vetones, ya que en el interior del armario encontrarán todos los elementos necesarios para lograr su tarea. Cada una de las piezas del armario llevará una etiqueta en la parte posterior, en la cual se explica cuales son los materiales utilizados para la elaboración de la pieza.



Figura 6: Arqueo-kit 4, ¡Así vestían! Fuente: Diputación de Salamanca.



Figura 7: Arqueo-kit 5, el mercado. Fuente: Diputación de Salamanca.

Con ello, los usuarios ya vestidos como auténticos vetones no sólo deberán mostrar a sus compañeros su indumentaria y recibir su posterior veredicto, si no también, explicarles el nombre y la composición de cada una de las prendas seleccionadas por el participante del kit. Para finalizar la actividad, si el veredicto de los compañeros es positivo, el usuario podrá hacerse una fotografía y inmortalizar su hazaña vettónica (fig. 6).

El Mercado

El Mercado hace referencia al arqueo- kit que tiene como objetivo conocer el comercio y los productos característicos de la zona de la Vettonia. Con las actividades de esta maleta didáctica los usuarios aprenderán cuáles eran los productos locales e incluso los productos introducidos por los romanos. Además se les invitarán a reflexionar sobre el valor de estos productos en la sociedad, la accesibilidad de los productos “más exquisitos” por sectores concretos de la población, etcétera desarrollando así todo un discurso sobre la jerarquización dentro de las poblaciones castreñas. ¿Cómo funciona? El kit emula un concurso en el cual el participante dotado de un cesto pide al tendero -propietario del carro- todo tipo de productos, así mismo, cada participante tendrá un “crédito” máximo. Si adquiere productos importados o de escasa productividad en la zona, el coste será mayor.

Por el contrario, los productos locales serán de más fácil accesibilidad. Pero cuidado, por cada producto elegido no existente en la época, se penalizará a los participantes con una cuantía del crédito. De esta manera, los ganadores serán aquellos que más productos puedan comprar con el crédito estipulado al inicio del juego (fig. 7).

La ceca monetaria

El objetivo de este kit es dar a conocer la existencia en la zona salmantina de diversos sistemas monetarios, sistemas que evolucionaban en consonancia con los ejercicios de poder. Pero el objetivo no es únicamente que los usuarios aprendan qué tipo de monedas se utilizaron, los materiales, valores y usos, sino también el proceso de acuñación y la localización de las cequias más importantes, como centros distribuidores de las poblaciones salmantinas ¿Cómo funciona? El kit se presenta como un taller práctico de acuñación de monedas. Primeramente, el monitor/a de la actividad hará una demostración a los usuarios del proceso de acuñación mientras ellos deberán observar con atención la técnica y cada uno de los pasos realizados por el monitor para, posteriormente, realizar sus propias monedas. Los usuarios dispondrán de varios modelos de cuñas a semejanza de las réplicas que se encuentran expuestas en la tapa del kit didáctico. Al finalizar el proceso



Figura 8: Arqueo-kit 6, la ceca monetaria. Fuente: Diputación de Salamanca.

de acuñación, cada usuario deberá localizar su moneda, y averiguar el momento de uso y procedencia de ella (fig. 8).

Construye el castro

Este kit didáctico despertará la curiosidad de los más hábiles y estrategas, ya que su objetivo será crear un verdadero castro, convirtiendo los usuarios en arquitectos del siglo V a.C. Así pues, el objetivo de este kit es dar a conocer los elementos característicos de la arquitectura castreña, así como todos los

elementos muebles e inmuebles que lo forman. Lo que se pretende es hacer entender la funcionalidad de estas construcciones de la edad del hierro, así incentivar a los usuarios a ser verdaderos estrategas en la creación de una población castreña en el contexto de la Edad del Hierro ¿Cómo funciona? Cuando los usuarios de este kit abren las puertas abatibles encuentran las instrucciones del juego; en ellas se les explica cuál era la situación y el contexto de la zona durante la Edad del Hierro, y se les pide que creen su verdadero castro. Con la ayuda de todos los elementos que encuentren en el interior de los cajones del kit, los usuarios deben disponerlos en la maqueta, formando un castro totalmente utópico. El monitor/a de la actividad debe siempre guiar a los alumnos, no en la construcción del castro, sino en el análisis defensivo, pues deben entender que la fortificación de los poblados cumplía una función defensiva, ya que lo más importante era la seguridad de los individuos y sus ganados. (fig. 9)

Creando simbología: los verracos

El objetivo de esta maleta didáctica es convertir a los usuarios en auténticos escultores de la Edad del Hierro. Para ello necesitarán conocer las técnicas que utilizaban los pueblos vetones, sus materiales, sus herramientas y sobretodo sus creencias. Los verracos son grandes esculturas zoomórficas a semejanza de cerdos, toros y jabalís. Todavía en la actualidad no hay un argumento claro sobre el significado de dichas esculturas, aunque la mayoría de estudiosos las relacionan con la protección de los ganados. En este caso, los



Figura 9: Arqueo-kit 7, construyendo el castro. Fuente: Diputación de Salamanca.

usuarios del kit deberán no sólo realizar las esculturas, sino también relacionarlas con sus sociedades ¿Cómo funciona? El kit consiste en un taller de elaboración de esculturas simbólicas, es decir, que los usuarios deben crear sus propios verracos. Para la exitosa elaboración de las esculturas, los participantes del kit deben seguir un proceso de trabajo que previamente les habrá mostrado el monitor/a de la actividad.

¿Quién es quién?

Bajo el nombre de éste arqueo-kit se esconde una actividad vinculada al mundo funerario. Tal y como el nombre indica, los objetivos del quién es quién -a semejanza del juego primitivo- es el de dar pistas que crean hipótesis a los usuarios para descubrir los enigmas planteados en la actividad. Con ello los usuarios del kit descubrirán algunos elementos que acompañaban a los difuntos, como eran las estelas funerarias y el significado de sus inscripciones, y también descubrirán el conocimiento actual del mundo funerario en la cultura vetona. ¿Cómo funciona? El mismo título de la actividad da muchas pistas del funcionamiento del juego. Los participantes deberán asociar cada estela

con sus restos humanos. En parejas o pequeños grupos los usuarios deben leer primeramente las fichas de los estudios antropológicos realizados a cada uno de los restos y seguidamente deben hallar la estela que le corresponde. Cada estela tiene su transcripción en la parte posterior, hecho que les ayudará a entender el texto y poco a poco asociar cada uno de los símbolos y letras del texto original. Todas son extraíbles, por lo tanto, las podrán distribuir a fin de visualizar todos y cada uno de los textos para una mayor rapidez en la búsqueda de sus parejas. Las estelas les darán el nombre de cada uno de los restos. ¿Es verdad todo lo que nos cuentan? El juego no solo es un montaje para que realicen esta actividad, sino que también está pensado para hacerles pensar antes de extraer conclusiones.

301

El laboratorio arqueológico

El objetivo de este kit didáctico es dar a conocer a los usuarios el funcionamiento de un laboratorio arqueológico. Si en el resto de actividades han trabajado todos aquellos aspectos que se refieren a una excavación arqueológica y la organización social de la cultura de los vetones, es en ésta actividad donde realizarán



Figura 10: Arqueo-kit 10, el laboratorio arqueológico. Fuente: Diputación de Salamanca.

un paso más en sus conocimientos sobre el mundo arqueológico, ¿Qué hay después de una intervención arqueológica? La finalidad del kit es conseguir una interactividad entre el participante y todos los elementos que forman éste laboratorio ¿Cómo funciona? Para el manejo de este kit es imprescindible que inicialmente el educador haga una introducción a los usuarios por lo que respecta a la diferenciación de cada uno de los módulos, es decir, el primero referente a la fase de búsqueda y análisis de los yacimientos y, el segundo, como fase posterior a una excavación y, por lo tanto, estudio de los hallazgos. Una vez diferenciado los módulos, los usuarios podrán llevar a cabo todas las prácticas y tareas encargadas. El desarrollo de las diferentes prácticas tiene el mismo funcionamiento: en las tapas verticales se hallan informaciones básicas para entender la actividad, y en la base del módulo es donde se realizan todos los trabajos (fig. 10)

Conclusiones

A modo de reflexión es importante destacar que el proyecto educativo del Territorio Vetón responde a la necesidad de integrar la educación patrimonial en los proyectos de investigación y difusión cultural, como una herramienta eficaz y necesaria para el conocimiento del pasado, y a su vez, de nosotros mismos. Y por ello, resulta esencial en el proceso de comprensión e interpretación de nuestro patrimonio. En el caso que nos ocupa, y probablemente en la mayoría de intervenciones patrimoniales, la educación suele ocupar un papel secundario y por ello, los que creemos en la didáctica patrimonial jugamos un rol importante en la educación de nuestras propias instituciones para cambiar esta dinámica hacia unos proyectos más completos que conciban la educación patrimonial como un pieza esencial en las actuaciones patrimoniales.

Agradecimientos

Quisiéramos expresar nuestro agradecimiento a la Unidad de Patrimonio de la Exc. Diputación de Salamanca y señalar que este proyecto se enmarca dentro de las líneas de investigación del grupo DidPatri (Didáctica del Patrimonio, Museografía Comprensiva y Nuevas Tecnologías) y de los proyectos financiados por la Generalitat de Catalunya SGR2009.

Referencias bibliográficas

- COMA, L., y SANTACANA, J. (2010): *Ciudad Educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Editorial Trea, Gijón.
- FELIU, M., y HERNÀNDEZ, F. X. (2011): *Doce ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. Editorial Graó, Barcelona.
- HERNÀNDEZ, F. X. (2002): “Conocimiento del medio social y cultural”, en Benejam, P. (y otros): *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Editorial Laboratorio Educativo - Graó, Barcelona.
- MARTINEZ, T., y SANTACANA, J. (2010): “El equipamiento didáctico de Yecla de Yeltes: los arqueo-kits y la arqueología de los vetones”, *Informe para la Diputación de Salamanca, proyecto de Desarrollo Patrimonial y Turístico de la Ruta Denominada 'Ruta de los Castros y Verracos (Fase II)*.
- RUIZ, G., y ÁLVAREZ-SANCHÍS, J. R. (1997): “La Prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles”, *Revista Complutum*, n.º 8: 265-284.
- SANTACANA, J., y LLONCH, N. (2012): *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ed. Trea, Gijón.
- SERRAT, N. (2007): “Materiales didácticos en entornos educativos no formales: museos y patrimonio”, *Revisita Aula de Innovación educativa*, n.º165 : 37-40.
- VIDAL, E. (2008): “Castros y verracos: Viajando por los orígenes del olvido”, en Ángel B. Espina Barrio (ed.): *Turismo, cultura y desarrollo. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica*, X. Diputación de Salamanca, Instituto de Investigaciones antropológicas de Castilla y León, Salamanca: 137-158.