

# UNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

MAYO 2023

ISSN 2530-1012



NÚMERO 15

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

**Directoras/Editoras**

**María de la Encarnación Cambil Hernández**, Universidad de Granada, España

**Guadalupe Romero-Sánchez**, Universidad de Granada, España

**Secretaría editorial**

**Begoña Serrano Arnáez**, Universidad de Granada, España

**Editores adjuntos**

**Carolina Alegre Benítez**, Universidad de Granada, España

**Salvador Mateo Arias Romero**, Universidad de Granada, España

**Vicente Ballesteros Alarcon**, Universidad de Granada, España

**Antonio Luis Bonilla Martos**, Universidad de Granada, España

**Antonio Rafael Fernandez Paradas**, Universidad de Granada, España

**Antonia García Luque**, Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Jaén, España

**Cosme Jesús Gómez Carrasco**, Universidad de Murcia, España

**Ana María Hernández Carretero**, Universidad de Extremadura, España

**Marisa Marisa Hernández Ríos**, Universidad de Granada, España

**Eva Kubiak**, Universidad de Lodz, Polonia

**María José Ortega Chinchilla**, Universidad de Granada, España

**Andres Palma Valenzuela**, Universidad de Granada, España

**Natalia Reyes Ruiz de Peralta**, Centro de Magisterio «La Inmaculada», Granada, España

**Adailson José Rui**, Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL-MG, Brasil

**Antonio Tudela Sancho**, Universidad de Granada, España

**María Villalba Salvador**, Universidad Autónoma de Madrid, España

**Consejo científico/asesor**

**Olga Acosta Luna**, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

**José Manuel Almansa Moreno**, Universidad de Jaén, España

**Juana Anadón Benedito**, Universidad Complutense de Madrid, España

**Mireya Arias Soto**, Universidad de Colima, México

**Lourdes Gutiérrez Carrillo**, Universidad de Granada, España

**Alex Ibáñez Etxeberria**, Universidad del País Vasco, España

**Amira del Valle Juri**, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

**María del Pilar López Pérez**, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

**Ángel Licerias Ruiz**, Universidad de Granada, España

**Rafael López Guzmán**, Universidad de Granada, España

**Ramón López Facal**, Universidad de Santiago de Compostela, España

**Pedro Miralles Martínez**, Universidad de Murcia, España

**María Cristina Miranda Álvarez**, Universidad Veracruzana, México

**Montserrat Pastor Blázquez**, Universidad Autónoma de Madrid, España

**Matilde Peinado Rodríguez**, Universidad de Jaén, España

**Joaquín Prats Cuevas**, Universidad de Barcelona, España

**María Pilar Rivero Gracia**, Universidad de Zaragoza, España

**Belén Rojas Medina**, Universidad de Granada, España

**Inmaculada Rodríguez Moya**, Universitat Jaume I, Castellón, España

**Alejandro Ruidrejo**, Universidad Nacional de Salta, Argentina

**Esther Bahat**, Universidad de Hafa, Israel

**Beatrice Borghi**, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia

**José Manuel Baena Gallé**, I.E.S. Luca de Tena. Consejería de Educación. Junta de Andalucía., España

**Jose Roberto Álvarez Munera**, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia

**Rosa María Ávila Ruiz**, Universidad de Sevilla, España

**Alžbeta Brozmanová Gregorová**, Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, Eslovaquia

**Sergio Daniel Cáceres Mercado**, Instituto Superior de Educación «Dr. Raúl Peña» / Instituto de Ciencias Sociales (ICSO), Paraguay

**Silvia Guetta**, Università degli Studi di Firenze, Italia

**Olaia Fontal Merillas**, Universidad de Valladolid., España

**Ramón Galindo Morales**, Universidad de Granada, España

**Mercedes Fernández Paradas**, Universidad de Málaga., España

**Jesús Estepa**, Universidad de Huelva, España

**Consuelo Díaz Bedmar**, Universidad de Jaén, España

**José María Cuenca López**, Universidad de Huelva, España

**Maria Helena Damião**, Universidade de Coimbra, Portugal

**Xosé Manuel Souto González**, Universidad de Valencia, España

**Rafael Ramón Valls Montes**, Universidad de Valencia, España

**Francisco Valverde Fernández**, Universidad de Córdoba, España

**Adriana Vidotte**, Universidade Federal de Goiás, España

**Consejo de Honor**

**Antonio Luis García Ruiz**, Universidad de Granada, España

**Ángel Licerias Ruiz**, Universidad de Granada, España

**Diseño de cubierta**

**José Luis ANGUITA YANGUAS**

**Asistencia técnica y maquetación**

**motu estudio**, Granada. España

## SUMARIO / CONTENTS

### ARTÍCULOS ORIGINALES / ORIGINAL ARTICLES

---

#### **La formación en la persona especialista para la mediación cultural comunitaria**

Training in the specialist person for community cultural mediation

Santiago Buitrón Chávez, María Isabel Moreno Montoro ..... 5-22

#### **«Vestirse de fiesta». Personajes populares festivos como factor inspiracional en el diseño de envases**

«Dress up for a party». Festive popular characters as an inspirational factor in packaging design

María Alexandra López Chiriboga, Pilar Manuela Soto Solier ..... 23-42

#### **17 OBJETIVOS Y UN MAPA. Una aproximación a los ODS desde el patrimonio**

17 OBJETIVOS Y UN MAPA. An approach to the SDGs from heritage

Angela López Sabater, Vanesa García López de Andújar, Angel Portolés Górriz ..... 43-57

#### **Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo**

Pastwomen: pasado, presente y futuro

Antonia García Luque, Paula Jardón Giner, Clara Masriera Esquerra ..... 58-74

#### **Clasificación de los museos de arte según sus TIC educativas. Una clasificación a partir de la confluencia de la museología, la pedagogía y la neuroeducación**

Classification of Art Museums according to their educational ICT. A classification from the confluence of museology, pedagogy and neuroeducation

Arturo Moreno-Medrano ..... 75-101

**Las personas y los patrimonios. Definir la comunidad patrimonial de Penyagolosa**

People and Heritages. Defining the heritage community of Penyagolosa

Ángel Portolés Górriz, Elvira Safont Pitarch ..... 102-116

**INNOVACIÓN DOCENTE / TEACHING INNOVATION**

---

**La instalación artístico-sonora como catalizadora de procesos de patrimonialización en la formación de futuros docentes**

The artistic-sound installation as a catalyst for heritage processes in the training of future teachers

Pablo de Castro Martín, Yurima Blanco García ..... 117-127

**Imagina el pasado. La enseñanza de la historia a través de fuentes iconográficas**

Imagine the past. The teaching of history through iconographic sources

Berta Echeberria Arquero, Maddi Elorza Insausti ..... 128-138

**¿Arqueología, qué es eso? Categorías para la detección de ideas previas del alumnado en torno a la arqueología**

Archaeology, what's that? Categories for the detection of previous ideas of the students regarding archaeology

Naiara Vicent, Teresa Campos-Lopez, Amaia Lamikiz..... 139-151

Artículo Original

# La formación en la persona especialista para la mediación cultural comunitaria

## Training in the specialist person for community cultural mediation

Santiago Buitrón Chávez<sup>1</sup>  0000-0002-4672-9230María Isabel Moreno Montoro<sup>2</sup>  0000-0002-9743-3595<sup>1</sup>Investigador independiente. Ecuador.<sup>2</sup>Profesora titular. Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad de Jaén. España.**Correspondencia:**

Santiago Buitrón Chávez

ecuadorheritage@gmail.com

María Isabel Moreno Montoro

mimoreno@ujaen.es

**Fechas:**

Recibido: 27/02/2023

Aceptado: 13/04/2023

Publicado: 05/05/2023

**Conflicto de intereses:**

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

**Financiación:**

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

**RESUMEN**

**Introducción:** la investigación corresponde a una delimitación contextual, sobre contenidos que se desarrollan en el marco de una educación patrimonial que se encuentra presente, de manera implícita, en entornos comunitarios, donde se generan dinámicas de salvaguardia de sus legados a partir de la valorización de lo propio.

El conjunto de acciones sociales que permiten que se dinamicen los procesos comunitarios, incluyen elementos de patrimonio cultural inmaterial (tal el caso de las oralidades) y requieren un lineamiento técnico que fortalezca la interacción entre los habitantes locales de una comunidad con sus legados; es decir, que la mediación que se presenta de manera espontánea, debe considerar una pedagogía desde lo no formal, para generar una actitud y comportamiento óptimos para la formación de mediadores culturales.

**Método:** se ejecuta un análisis sobre dinámicas mediadoras en varios territorios de base comunitaria, en los que se ha identificado a la mediación, no solamente presente como instrumento de vinculación entre espacios patrimoniales y la propia población, sino que también está en la determinación de la manera en la cual las personas reconocen un carácter de interculturalidad al estar en constante convivencia social con públicos y/o visitantes externos a la comunidad.

**Resultados:** la formación que se determina, para lograr una mediación cultural efectiva, se presenta a través de la propuesta de un modelo formativo construido para ser aplicado en entornos patrimoniales comunitarios.

**Conclusiones:** una mediación cultural, en relación al espacio en la que se ejecuta, obliga a que el mediador sea el artífice de gestión de la dinámica educativa patrimonial, y para ello necesita una formación específica.

**Palabras clave:** mediación; cultural; patrimonio.

## ABSTRACT

**Introduction:** the research corresponds to a contextual delimitation, on contents that are developed within the framework of a patrimonial education that is present, implicitly, in community environments, where dynamics of safeguarding their legacies are generated from the valorization of their own.

The set of social actions that allow community processes to be dynamized include elements of intangible cultural heritage (such as the case of oralities) and require a technical guideline that strengthens the interaction between the local inhabitants of a community with their legacies; that is to say, that the mediation that occurs spontaneously must consider a pedagogy from the non-formal, in order to generate an optimal attitude and behavior for the training of cultural mediators.

**Method:** an analysis is carried out on mediating dynamics in several community-based territories, in which mediation has been identified, not only present as a linking instrument between heritage spaces and the population itself, but also in determining the way in which that people recognize a character of interculturality by being in constant social coexistence with audiences and/or visitors from outside the community.

**Results:** the training that is determined, to achieve effective cultural mediation, is presented through the proposal of a training model built to be applied in community heritage environments.

**Conclusions:** a cultural mediation, in relation to the space in which it is carried out, forces the mediator to be the architect of the management of the patrimonial educational dynamic, and for this he needs specific training.

**Keywords:** mediation; cultural; heritage.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Buitrón Chávez, S, & Moreno Montoro, M. I. (2023). La formación en la persona especialista para la mediación cultural comunitaria. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 5–22. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27489>

## Introducción

La investigación profundiza la educación patrimonial aplicada a espacios museísticos y ejecutada a través de la mediación cultural; haciendo visibilizar el componente contextual que define a cada sociedad responsable de sus propios cambios en determinados lapsos de su desarrollo vital, desde líneas discursivas con alto contenido didáctico, que permite generar un aprendizaje permanente en los individuos que viven la experiencia museística.

Para llevar a cabo el estudio se ha recurrido a un planteamiento metodológico a tres bandas que resulta de un proceso colaborativo entre diferentes posturas cualitativas e interdisciplinarias. De esta manera, la construcción de una propuesta de educación no formal se logra a través de (a) la investigación bibliográfica en el marco teórico, (b) la información obtenida de los directivos de espacios museísticos tomados como referencia y (c) aquella que se tiene a partir de la experiencia del investigador.

El planteamiento de esta investigación viene dado a partir del cuestionamiento de la realidad referida a los espacios museísticos y su interpretación que, en su mayoría y de forma clásica, son expositores de arte en sus distintas acepciones e interpretaciones. Esta realidad ha sido así a lo largo de los tiempos, con colecciones privadas hasta el siglo XVIII, y a partir de entonces como espacios públicos, o semipúblicos para ser visitados y apreciar el arte no sólo como ornamento sino también como hecho cultural, haciendo del público un observador de la obra expuesta (y por ende intérprete subjetivo).

Sin embargo, el cambio de paradigma del proceso artístico en el mundo contemporáneo lleva, como lo menciona Molina (2013), a una situación que rompe con este modelo; así, además del artista y de la obra, pasan a ser actores del museo los visitantes, con un nuevo estatus: de público observador intérprete a *interactor*. A partir de esta visión, a lo largo de este documento se usará la expresión público/actor para reiterar una de las incidencias a la que se querrá llegar con la propuesta formativa a plantear.

Esa interacción conlleva la presencia de un interlocutor especialista en temas culturales e históricos; es así como aparece la figura del mediador museístico, que no sólo presenta la imagen expuesta, sino que la ubica en el tiempo y así acerca al público/actor a un conocimiento pleno de lo que se expone, del proceso creativo y las circunstancias envolventes a la creación.

A finales del siglo XIX nacen las grandes colecciones de tipo etnográfico y populares, que ponen en valor materiales de lo que actualmente son contextos culturales de los aborígenes o "comunidades de origen" (Cano R., 2018); así, en la actualidad estas colecciones se han transformado en museos populares y se han multiplicado. Se pueden ver o entender como extensiones de la cultura de una comunidad, que expresan su quehacer y trayectoria.

Este hecho motiva, por parte del visitante y sobre todo por parte del mediador cultural o museístico (que debe interpretar lo expuesto) un nivel importante de conocimientos de la comunidad autora del material, y a su vez, genera la pregunta sobre el rol de estos mediadores, ya que este tipo de museos/espacios de exposición, requieren, además, de un conocimiento importante del contexto de las comunidades para poder interactuar con el visitante/interactor.

La conclusión de todo ello lleva a preguntarnos por el papel del mediador y su formación, que supone una ruptura con la que venía existiendo en los museos clásicos; la respuesta a esta pregunta viene a ser el detonante de esta investigación: se quiere conocer la necesidad, o no, de un perfil de conocimientos culturales y contextuales, a la par de comunitarios, por parte de los mediadores de museos etnográficos y de cultura popular.

El patrimonio cultural, como proceso fenomenológico de significación social para ciertos bienes tangibles o intangibles, toma un valor tal que conlleva a dilucidar sobre la necesidad de estar atentos de forma permanente ante su entendimiento y posible salvaguardia, entendiéndose como tal, de manera básica, los procesos (o vías) de preservación de los legados propios (lo que se hereda); uno de estos caminos corresponde a líneas educativas que sean difundidas de forma eficaz en entornos en los cuales los patrimonios culturales se han ubicado como espacio de encuentro de legados para las comunidades donde se hallan.

Cabe señalar a cultura y a patrimonio como términos de diferente significancia, aunque estén relativamente ligados, pues no todo lo cultural es patrimonial, pero todo lo patrimonial es parte de la cultura; esto en referencia a lo fenomenológico con lo cual se ha planteado, en párrafos anteriores, el reconocimiento y la valoración de los patrimonios culturales.

El potencial de los patrimonios culturales como entes pedagógicos sugiere una identificación social integral, desde el sentido de apropiación de los legados de la comunidad, a partir de sus propias costumbres y proyectados como un evolucionar histórico de un pueblo.

En relación a los contextos culturales y patrimoniales, los museos son territorios aptos para la práctica pedagógica y como se plantean por lo general tienden a una experiencia íntima y personal, que debería ser un impulso hacia la consecución de un acto social. Así se tiene una variedad de tipos museísticos en función de sus temáticas, de sus contenidos, de sus servicios y de vastos criterios que diversifican las clasificaciones.

Al hacer referencia a lo popular, determinado desde lo comunitario, la concepción institucional que se tiene de museo supera a lo que una comunidad tiene como sitio para mostrar y mostrarse, razón por la cual se hará referencia de manera más específica a espacios museísticos.

Existen formas alternativas de vivir el museo y en concreto el museo popular, ya que éste convive de forma directa con la comunidad a la que responde mostrando su quehacer y los logros que se consiguen; al formar parte de ella también puede ser un espacio para dar a conocer este quehacer, cultura y logros de otras comunidades o sociedades.

También es importante la retroalimentación que se produce en esta convivencia de espacios, experiencias y conocimientos, para darse a conocer a otras comunidades o sociedades, generándose así, otros legados. Esto conlleva a indagar en la funcionalidad del espacio museístico y a reconocer, si requiere o no, de un acercamiento más íntimo a los pobladores que lo gestaron.

Con el apareamiento de las colecciones de tipo etnográfico y populares, se provoca la determinación de formas y lugares para llevar a cabo la presentación al público; a partir de lo cual se empiezan a detonar pensamientos que van forjando tanto las museologías como las museografías modernas, estableciéndose una relación de tensiones de pensamiento con el museo, que marca la tónica de una época de cuestionamiento y transformación de la institución.

La museística evidencia un paradigma tradicional en el cual el museo constituye un apoyo que complementa la educación formal, cuyo objetivo de la visita es la obtención de conocimientos, donde lo esencial de una exposición es su contenido, aspira a presentar el significado natural de las cosas, las exposiciones aspiran a la objetividad de la experiencia educativa que se produce al ofrecer al visitante una representación del mundo clara y convincente.

De lo tradicional se evoluciona hacia lo emergente, en el que el museo ofrece una experiencia educativa independiente de la educación formal, cuyo objetivo de la visita es múltiple y distinto en cada experiencia concreta. Lo esencial de una exposición es el diálogo que se produce entre el contexto del visitante y la experiencia de visita, mostrando el contexto social que produce el significado y dando cabida a la subjetividad y la intersubjetividad.

La experiencia educativa se produce cuando el visitante satisface sus expectativas rituales y lúdicas durante la visita, involucrando emociones y sensaciones corporales. El museo, en el paradigma emergente, ofrece al visitante la construcción particular de una realidad simbólica autónoma, donde la experiencia museística consiste en dirigir una mirada museográfica a cualquier espacio natural o social. (Zavala, 2014, p. 31).

Este cambio de paradigma exige la inclusión de un elemento que permita la dinamización del espacio con las visitas a través de una interacción efectiva a manera de enlace edu-comunicativo; aquí parece la figura de mediador como personaje necesario para darle vitalidad al museo y fortalecer la experiencia museística.

La exploración del papel del mediador en los museos clásicos visibiliza una falta de prioridad de este personaje en museos de tipo popular, donde la presencia es anecdótica, por escasa. En cuanto a esto, se explica de forma específica la investigación realizada en 5 museos populares y se describen, además, experiencias empíricas en varios territorios del continente americano donde se corrobora un vacío sobre la importancia y pertinencia de la figura del mediador y de la mediación.

Por lo general, la mediación es un término cada vez más frecuentemente en el ámbito legal, ya que es un entorno que requiere resolver conflictos de manera permanente. Bajo esto, se infiere un matiz litigante al momento de confrontar a la comunidad con los patrimonios culturales propios y también externos, a través de la educación que, para el caso de la no formal, es un recurso que se evidenciará como efectivo para la mediación cultural y que logra responder al acto de enlace que se requiere entre comunidad y patrimonios culturales.

La mediación cultural, integra ejes educativos y comunicativos por el hecho de ser vinculante, como un sistema en el que, de manera general, existen estructuras educativas que se sintonizan con lineamientos específicos de comunicación para forjar un aprendizaje especializado, que se lo puede desarrollar desde lo no formal. Una propuesta formativa efectiva deberá resultar de la integración edu-comunicativa mencionada, bajo un punto de vista patrimonial.

## **Métodos**

El planteamiento metodológico resulta de un proceso colaborativo entre diferentes posturas cualitativas e interdisciplinarias; donde, la construcción de una propuesta de educación no formal se logra a través de la investigación bibliográfica en el marco teórico, la información obtenida de los directivos de espacios museísticos tomados como referencia y aquella que se tiene a partir de la experiencia del investigador.

La forma en la cual se desarrollan los procesos de difusión y transferencia de información desde lineamientos educativos especializados, refuerza la apreciación de una dinámica metodológica básica para identificar protocolos formativos, desde los que se estructuran lineamientos para la cimentación de estructuras que sirven de insumo general en el discernimiento de las pautas pedagógicas propias que intervienen en los eventos de creación y transferencia de conocimiento en los espacios museísticos, incluso pensando en el logro de un impacto en la afluencia de públicos/actores para los museos, en vista de una eficaz interpretación de la realidad objetiva y la subjetiva a través de la confrontación de las perspectivas metodológicas.

El desarrollo de la investigación que se plantea para este trabajo, profundiza una temática que abarca las siguientes aristas: la educación patrimonial, la experiencia museística y los procesos de mediación en contextos culturales y patrimoniales; razón por la cual se determina un enfoque teórico descriptivo profundizado en conceptualizaciones y posturas de expertos que abarcan la comprensión y el conocimiento para lograr que el visitante llegue a ser interactor en espacios específicos.

La investigación bibliográfica, que refiere al análisis documental del mundo museístico, incluye temas en relación a la educación, la comunicación, lo étnico, lo comunitario y el patrimonio cultural; resulta un conglomerado de insumos fundamentales para decantar en temáticas específicas tales como modelos pedagógicos, herramientas didácticas, diseños curriculares, para el caso de la educación; para el aspecto comunicativo están: la gestión de contenidos, modelos de comunicación, construcción de discursos, etc.; conocimientos adquiridos y actualizados de forma continua que sirven de referente para inducir nexos epistemológicos a partir del aporte bibliográfico; todo esto complementado de manera transversal por un enfoque étnico que se profundiza en paralelo con lo comunitario. Lo patrimonial cultural abarca la conceptualización integral a toda la teoría recopilada para este estudio.

El análisis de las fuentes bibliográficas, documentales y otros insumos de contenidos textuales, permite argumentar desde la teoría una profundización sobre lo museístico, donde se incluye la forma en que se ejecuta el acto mediador cultural y motiva la generación de un modelo educativo para la construcción de una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales; así, se logra además superar el hecho (en el contexto de los museos populares) de la “muestra” o de “mostrar” y se trasciende hacia el espacio en el que se identifica, visualiza y se aprende de lo propio.

Como fuentes bibliográficas relevantes, existe una vasta producción de bibliografía de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, UNESCO, que es el ente rector del Patrimonio Cultural Mundial y quien sugiere establecer estrategias de sensibilización a los públicos/actores. Se tienen, además, las publicaciones institucionales de gran número de organismos tanto públicos como privados, nacionales e internacionales que han revisado cómo son los métodos de aprendizaje y formación (y por lo tanto educación) en los espacios museísticos.

La recopilación de contenidos científicos en función de la educación patrimonial, las experiencias museísticas y procesos de mediación en museos populares, garantiza la identificación, descripción y ubicación de la información precisa que se requiere para una eficaz profundización y efectiva argumentación de posturas propias en la investigación.

De la compilación bibliográfica se avanza hacia la profundización de la temática a través de los referentes museísticos en cuanto a directivos de museos que fueron parte de la investigación.

Como proceso inductivo, la metodología cualitativa acerca a una lectura subjetiva del fenómeno social que se investiga, que para la mediación en contextos culturales y patrimoniales populares se han establecido como técnica de trabajo, entrevistas individuales a directivos de museos populares y etnográficos de varias partes del continente americano; diálogos técnicos que se realizaron a través de preguntas puntuales dando cierta libertad de respuesta al entrevistado, pero manteniendo siempre el hilo conductor del tema en el cual se estaba profundizando para la sistematización de la información.

Se ha realizado una entrevista estructurada en la que las preguntas estuvieron centradas en determinar una respuesta a lineamientos propios del entorno museístico, tales como: la aplicación de procesos edu-comunicacionales en el museo, el enfoque de educación patrimonial con el que se trabaja, la mediación cultural que se encuentra presente en su espacio, la presencia o ausencia de un personaje mediador y la necesidad que este puede cubrir en la interacción con el público/actor del museo.

Las entrevistas dan cuenta de la información a manera de estudios de casos, y el uso de un compendio teórico permite ubicar y contextualizar tanto los temas de referencia bibliográfica como de la propia experiencia del investigador.

Para la estructuración del documento de la entrevista se estableció una lógica de preguntas que fueron definiendo el accionar de la gestión de cada espacio museístico desde lo macro, al hablar de la educación y de la comunicación, para luego avanzar hacia la educación patrimonial, delimitar en la mediación cultural y, por último, la manera en la cual se toma como prioridad el proceso mediador en el museo.

El documento de la entrevista fue revisado y validado por personas clave del ámbito de la docencia y museística (dos gestores de espacios museísticos, dos docentes de universidad, dos mediadores culturales de museos "clásicos" y seis visitantes / interactores), de distintos países, en el que todos ellos han valorado la comprensión del texto y la idoneidad de las preguntas realizadas.

Estas entrevistas se utilizaron como herramienta de coherencia para la información apreciada en todos los centros de referencia. Es decir, se trató de un elemento de conexión para fijar las observaciones en los mismos aspectos. Se aclara con esto que no es utilizada como una herramienta estadística a pesar de haberse hecho con el máximo rigor posible y validando contrastadamente los aspectos que trata, entre diferentes personas de autoridad.

Se realizaron entrevistas a Directivos de los espacios investigados y a otros expertos en museología y museografía. Para el caso del Museo de Arte Popular Americano de Chile (MAPA, <https://mapa.uchile.cl/>), se hizo con la Encargada de Vinculación y el Encargado de Investigación; en el caso de la Casa de Juan Montalvo del Ecuador (CDJM [www.casademontalvo.gob.ec](http://www.casademontalvo.gob.ec)), con el Director del mismo y para la Casa del Mendrugo (CDM, México, [www.casademendrugo.com/museo](http://www.casademendrugo.com/museo)), con su Administrador (Director); y así también se entrevistó a la Directora del Museo de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE <https://casadelacultura.gob.ec/areas/museos/>) y a la Directora del Canal Museal de Perú (CM <https://canalmuseal.com/>), medio virtual gestado por profesionales de amplia experiencia en trabajo museístico, que fue desarrollado desde las redes sociales a partir de 2017, y que ha logrado un fuerte posicionamiento como producto edu-comunicativo virtual, en función de la pandemia actual, ya que ha servido de base para potenciar su accionar, lo que ha permitido ser un referente para la determinación de procesos de difusión de patrimonios a través de fundamentos pedagógicos y desde el concepto de lo “museable” por medio de la internet.

Por otro parte, la vasta conceptualización que existe sobre temas relacionados con esta investigación denota que la amplitud de los entendimientos constituye el universo epistemológico marco desde el cual se generan determinaciones de lineamientos en función de lo micro; así desde lo cultural y patrimonial hasta llegar a la mediación, bajo aportes externos, tiende a tener un mejor consenso para la generación de la propuesta planteada en el tema de esta tesis.

Entiéndanse como aporte externo, todo lo conceptualizado ya sea desde la experiencia, como también a partir de las reflexiones de la teoría especializada sobre las temáticas en estudio. Así, este proceso, corresponde a un ejercicio de confrontación entre la experiencia profesional del investigador y lo ya desarrollado en acciones investigativas de similar enfoque cultural y patrimonial dirigidos hacia la mediación. El recurso utilizado para este caso, es la narrativa.

Esto permite contribuir a las conceptualizaciones, a través de las que se establece un punto de partida para ambientar al lector de este trabajo, en temas como patrimonios, espacios culturales, mediación, educación patrimonial y modelos educativos.

En cuanto a la narrativa como enfoque investigativo se propone un aporte metodológico al constituirse en testimonio análogo a una observación participativa, pero con una sensibilidad más íntima, en la cual la construcción del conocimiento surge a partir de la rutina profesional que conforma la percepción del investigador sobre el tema a profundizar; lo que corresponde a la “rama” metodológica de la experiencia empírica.

Este proceso narrativo de análisis, reflexión, diálogo y conclusión, si bien se encuentra centrado en el individuo, produce un fortalecimiento de las herramientas técnicas que se han usado para establecer validez a la investigación, ya que logra una conexión más directa con el objeto investigado al establecer una historia en la que se narra la experiencia desde la recopilación de contenidos vivenciales, bibliográficos y biográficos.

El acto de recolección, análisis e interpretación de la información, en la narrativa, trasciende los protocolos de un método convencional (sin desmerecerlo, pues puede llegar a recordar un proceso colaborativo metodológico combinado) otorgándole un carácter más sensible para la construcción del conocimiento a partir de toda la información obtenida.

Una puntualización necesaria corresponde al estudio del contexto y entorno de lo investigado, pues al tratarse de experiencias locales resaltan las dinámicas comunitarias que se han evidenciado en los espacios museísticos visitados, así como también las experiencias mismas de gestión cultural y de vivencia profesional del investigador, por lo que cada espacio tiene sus particularidades culturales; así, la convivencia con cada comunidad ha sido una exigencia integral de vida, en la cual la interacción social ha forjado nexos dentro de los que cada territorio ha pedido algo de parcialidad, hacia la percepción desde sus realidades, al ser observado por el investigador.

Así se entiende también que, al hablar de un tema macro, como la educación patrimonial, sucede que el término y la concepción de educación no es la misma en todos los territorios, encontrándose incluso formas propias de transferencias de conocimientos y de comportamientos, de ahí que la contextualización siempre se torna necesaria; la misma que, en base al proceso de educación sobre los legados locales, ha demostrado que la interacción provoca un aprendizaje recíproco, tanto para el investigador como para la comunidad donde se realiza la experiencia investigativa.

Dentro de este aprendizaje recíproco, se evidencia una de las características de lo comunitario, y claro está que a través de la convivencia surge una relativa exigencia de la comunidad por ser interpretada y descrita para luego poder leerse a sí misma; este pedido es implícito a través de la expectativa que se genera en el acto de investigar a través de la experiencia in situ en un territorio específico.

La territorialidad aporta al presente estudio con el enfoque contextual que, de forma transversal, debe ser incluido dentro de la delimitación del estado de la mediación, de la educación no formal y de las maneras de aplicar matices de educación patrimonial en territorios comunitarios.

## Resultados

Dentro del análisis cualitativo, con la indagación obtenida para este proceso, de manera específica la codificación semántica de las declaraciones emitidas por el grupo de directivos entrevistados, luego de identificar las dimensiones de información (codificación de unidades hermenéuticas), que fueron desglosadas a partir de las declaraciones de cada entrevistado, se agruparon en subcategorías para incorporarlas en categorías mayores, las mismas que sirvieron de sustento para la propuesta formativa para mediación en contextos culturales y patrimoniales.

La ejecución del análisis semántico logra una coherencia metodológica que encaja con la teoría desarrollada en la revisión documental, delimitando la cobertura de este estudio en sintonía con la visión empírica del investigador.

La delimitación temática, en las entrevistas, tras las transcripciones de la información profesional de los entrevistados y sus puntos de vista sobre la educación patrimonial y los temas que derivaron para generar respuestas sobre la mediación cultural en el entorno museístico, dio lugar a la identificación, organización y codificación de ideas temáticas que se presentaron de forma reiterativa y que permitieron una comprensión e interpretación del objeto de estudio.

Los espacios que fueron seleccionados para la investigación, se caracterizan por presentar un carácter popular (que denota lo comunitario) dentro de lo cual sus públicos/actores son variados y que no se delimitan a usuarios especializados, de manera que permite abarcar una población más general en base a la necesidad de delimitar un perfil mediador efectivo.

Esta sistematización permitió identificar tres categorías generales: la educación patrimonial, la experiencia museística y la gestión del espacio museístico; en esta última se encuentra involucrada la comunidad museística que hace referencia tanto a los visitantes, como a la población donde se ubica el museo, de ahí que la vinculación social y las redes colaborativas fueron dimensiones vitales para delimitar tal categoría, la misma que denota además el contexto institucional.

Se puede apreciar en esta categorización que la mediación cultural se encuentra como dimensión en la educación patrimonial, de donde surgen discursos y referentes que engloban a procesos necesarios en los museos, como la investigación, los acercamientos conceptuales y la generación de insumos didácticos.

| CATEGORÍAS             | SUBCATEGORÍAS                       | DIMENSIONES  |
|------------------------|-------------------------------------|--|
| Educación Patrimonial  | Referentes de educación patrimonial | Acercamiento conceptual<br>Investigación           |
|                        | Discurso pedagógico patrimonial     | Mediación<br>Insumos didácticos                    |
| Experiencia museística | Contexto museístico                 | Colecciones<br>Espacio museístico                  |
|                        | Discurso museístico                 | Museografía – Museología                           |
| Gestión del espacio    | Contexto institucional              | Historia de la institución                         |
|                        |                                     | Imagen de la institución                           |
|                        |                                     | Objeto de la institución                           |
|                        |                                     | Relevancia del espacio                             |
|                        | Comunidad museística                | Extensión y vinculación                            |
|                        |                                     | Alianzas<br>Redes colaborativas<br>Redes virtuales |

**Tabla 1.** Categorías, subcategorías y dimensiones del análisis cualitativo.

Fuente: Elaboración propia. 2021.

Con las entrevistas realizadas a los directivos de museos, se complementan los resultados al evidenciar que no existe un lineamiento de educación patrimonial en ninguno de estos espacios; pero, en todos ellos hay un departamento, espacio o coordinación que se encarga de procesos educativos, desde el relacionamiento con los públicos/actores a través de actividades de guía, mediación y/o interpretación, que se los puede tomar como un intento de especializar la educación en función del patrimonio cultural.

Además, se observa que se da la gestión de los espacios museísticos en función de una proyección administrativa “por fuerza” pues los directivos no se formaron para esa actividad, pero se fueron profesionalizando desde la experiencia. Esta perspectiva genera una tendencia por gestionar el museo de manera parcializada a su titulación académica.

Así se tiene que, en el MAPA, la parte educativa la maneja la coordinación de vinculación, en el museo CDM le corresponde al área de educación y en el museo CDJM tienen la Cátedra de Juan Montalvo dentro del área de vinculación en educación básica y bachillerato, en el Museo de la CCE hay una priorización en la interactividad por lo que se entiende por desarrollada la parte educativa, y en el Canal Museal, la virtualidad se la desarrolla a través de contenidos pedagógicos que vendrían a ser un referente de gestión importante para la construcción de una propuesta de educación no formal para mediación en contextos culturales y patrimoniales.

En estos espacios tampoco se evidencia un proceso enfocado en la experiencia museística como fin, sino más bien como una consecuencia que se encuentra de forma implícita dentro de protocolos por los cuales se persigue

una afectación emotiva y de aprendizaje mientras se producen las actividades de guía, mediación y/o interpretación.

En resumen, de forma general los resultados obtenidos, evidencian que la experiencia museística, dentro de los museos que fueron investigados, es satisfactoria, y que el término “educación patrimonial” es poco manejado aun, aunque al preguntar a los directivos entrevistados sobre su definición hay conceptualizaciones propias que surgen desde la experiencia de gestión en sus espacios. Al respecto se requiere una estrategia pedagógica que permita familiarizarse con términos técnicos, pues en relación a los resultados se puede visualizar una vinculación directa entre el discurso manejado en museos, la gestión del espacio y la experiencia museística.

En relación a la experiencia museística los resultados dan a entender que a pesar de no existir un modelo educativo no formal se tiene la percepción de que los usuarios experimentan la visita al museo de manera contemplativa y no reflexiva, y que esto motiva a los directivos a revisar los procesos de mediación en sus museos.

Se refuerza lo argumentado en el párrafo anterior al evidenciar en las entrevistas que, los procesos museológicos y museográficos inciden en los aprendizajes pues se observa su influencia al analizar redes semánticas y su vinculación a la experiencia museística.

Y así también, dentro del establecimiento de estrategias para que los visitantes repitan su experiencia en el museo, se observa la necesidad de acentuar sobre el aspecto comunicativo, de tal manera que se logre la concepción y entendimiento del término “espacio museístico”, con el fin de superar a estos sitios como un territorio cerrado y poco dinámico. La poca familiarización con un lenguaje técnico es alta de acuerdo a los resultados de la investigación.

La experiencia del investigador arroja como resultado una historia que triangula con lo anterior dando razón de ser a las conclusiones y enfoque prope-  
dédico que se comentará en relación al establecimiento de una propuesta formativa para mediación.

Es así que, a partir del análisis cualitativo, se hace necesaria una propuesta formativa contextualizada a espacios culturales y patrimoniales, a partir de procesos mediadores y que sea ejecutable de forma específica en museos populares y/o comunitarios, ya que el entorno influye en el museo de tal manera que se requiere un mediador que sepa reconocer y adaptarse de manera efectiva al sitio.

Este mediador fácilmente adaptable resulta imprescindible para que el público visitante se motive ser actor dentro de espacio, como elemento que permita la dinámica de interacción para consolidar todo el potencial del museo y de sus muestras.

La interpretación y valoración de los legados como objetos patrimoniales es importante también para configurar el perfil de mediación; para ello el mediador debe conocer totalmente el entorno donde se ejecuta el acto museístico e incluso tener cierto acercamiento a la comunidad en el territorio donde se encuentra el museo, pues así sabrá reconocer el contexto cultural específico que le permitirá generar un discurso patrimonial en sintonía con el público/actor.

Se determina además que, el perfil evolutivo y re-creativo de la cultura comprende un capital de conocimiento de constante construcción, que motiva la gestión de espacios de memoria social.

Una manera efectiva de darle vida y continuidad a estos sitios, es a través de un complejo informacional pedagógico de carácter patrimonial que asegure el entendimiento y fijación en el pensamiento de la comunidad local de aquello que surge de sí mismos y que es de su propiedad, para luego sistematizarlo en un discurso (visual, textual, etc.) que permita mostrarlo o “exhibirlo” a usuarios externos.

Se logra, además un análisis de los resultados en los que se encuentran elementos vinculados a los objetivos de esta investigación de ahí que, con las entrevistas, se fortalece y se evidencia la categorización con las que se presentan a las dimensiones visibilizadas, dentro de los discursos de los administradores de los museos que han sido tomados como referencia. Es por ello que, si bien se tiene como categorías generales de tratamiento temático a la educación patrimonial, desde una perspectiva no formal y a la experiencia museística, también destaca como categoría semántica la gestión del espacio, pues a partir de este componente administrativo es desde donde se pueden determinar procesos decisorios para la implementación y ejecución de un modelo educativo en el contexto de museos populares.

Se evidencia también la vinculación que existe entre diferentes percepciones de los visitantes (dimensiones-códigos) y la práctica pedagógica existente en los espacios museísticos que tiene una relativa eficacia pero que no está basada en parámetros de un modelo específico formativo, sino en actividades que son integradas a través de procesos museológicos y museográficos que producen insumos de carácter didáctico e incluso discursos que se enmarcan de manera implícita en lineamientos educativos, por lo que algunas de las actividades que se les corresponde con educación patrimonial están en relación con funciones de vinculación, de extensión o de investigación dentro de los museos que han servido de referente en este estudio.

El análisis de los resultados, a través de los elementos de la realidad que se han visibilizado dentro de esta investigación, dan paso al establecimiento de una estructura mediante la cual se pueda establecer una propuesta de educación no formal para mediación, que pueda ser contextualizada en función

de los territorios donde se encuentren los espacios museísticos, de forma específica o de manera general en contextos culturales y patrimoniales.

## Discusión

Como tema amplio que conduce el hilo de la investigación se tiene al patrimonio cultural que, según la UNESCO (2015), hace referencia al legado que se recibe del pasado y que se transmitirá a las generaciones futuras, a lo que complementa Dormaels (2011, p. 10) considerándolo desde lo fenomenológico como el acto de reconocer los legados (materiales o inmateriales) como patrimonio; así, la UNESCO (2014) en el documento publicado sobre Gestión del Patrimonio Mundial Cultural establece una clasificación donde se incluye al patrimonio natural, además del material e inmaterial.

Jofré (2017, p. 150), habla de procesos de patrimonialización que en algunos casos resultan impuestos por los aparatos estatales. Con este argumento se observa que los legados, tal como se considera en los resultados, son elementos sociales de creación permanente y de transferencia continua entre generaciones y que para considerarse patrimonios deben tener algún tipo de intervención institucional. De ahí que, volviendo con Dormaels (2011, p. 9) al no “existir” el patrimonio, es posible valorarlo a través de una significación simbólica que le daría un grupo social.

A partir de la motivación que se está percibiendo de responder a la necesidad de una contextualización de la mediación en entornos culturales y patrimoniales, LLull (2005, p.179) plantea una propuesta interdisciplinar, lo cual se fortalece con la figura del mediador a través de lo transdisciplinar que asevera Zepeda (2014).

Hay que tomar en cuenta el “capital cultural” que la UNESCO (2014) alude a las sociedades contemporáneas, con lo cual se infiere que el capital ha sido fortalecido a través de los tiempos, que en relación a lo que afirma De Carli (2018, p.9) los acuerdos tácitos entre las instituciones y la comunidad generan procesos de concientización sobre lo propio y generando pautas para provocar capacitaciones en temas de uso y manejo de recursos patrimoniales.

Si bien Ortiz (2013) menciona lo teórico formal de posturas pedagógicas y de aprendizaje, Mariño y Cendales (2004, p. 10) relacionan a la educación como parte de un engranaje social por lo que el aspecto no formal puede funcionar de manera simbólicamente compensatoria para quienes no han tenido acceso a una estructura formal, y por las características de los contextos culturales y patrimoniales, se ratifica que una propuesta formativa no formal sería la manera más óptima de dar respuesta al requerimiento de una mediación para espacios museísticos de carácter popular.

Aquí, cabe la puntualización sobre el hecho de que, un estudio de la formación en la persona especialista para la mediación cultural comunitaria, involucra procesos educativos en los que, la experiencia museística evidencia un diferencial entre educador y mediador, ya que, a nivel de espacios museísticos comunitarios se ha tenido cierta acepción de sinonimia entre estos dos vocablos, razón por la cual se realiza un tratamiento además en la diferenciación entre estas dos actividades vinculadas dentro de la gestión patrimonial cultural.

Arriaga (2019, p. 193) confronta la ocupación del educador del museo y la mediación, como acciones que se diferencian a partir de sus terminologías, usos y fines por las cuales fueron ejecutadas en sus distintos campos de aplicación en sus orígenes, denotando una antigüedad en cuanto al acto de educar que corresponde por excelencia a un espacio museístico.

Álvarez-Rodríguez et al. (2019, p.123) enfatizan en esta conjunción de actividades que, aún requiere de un tratamiento que logre un enlace propicio para su ejecución efectiva pero que, con el avance de las tecnologías, de investigaciones de la temática y de generación de literatura específica, cada vez se observa una mayor delimitación de procesos pertinentes para ambientes de educación no formal en entornos comunitarios para la mediación de espacios museísticos.

Bajo la evidencia de que la educación para museos puede ser ejecutada como un acto mediador, se reitera la integración de procesos comunicacionales para el logro de mediaciones efectivas; así, Henao (2022, p. 65) hace un análisis sociosemiótico de los diálogos entre museo y público, que aporta una percepción importante para el desarrollo de discursos al momento de la interacción entre los actores de la experiencia museística.

Lo argumentado no desliga a la mediación de la responsabilidad de educar y de ahí que se haga referencia a una formación en mediación. La especificidad de lo comunitario, que activa una contextualización necesaria, sugiere además que, si bien se puede hacer una diferenciación entre un educador de museo y un mediador, la clave corresponde a una fusión “mediadora” que motive a asumir un rol educador-comunicador al mediador, de tal manera que se produzca una experiencia museística significativa en el público/actor.

## Conclusiones

La investigación territorial, como recorrido de vida profesional dentro de la temática y razón para profundizar sobre el tema, constituye un recurso dentro del cual se ha logrado establecer puntualizaciones que se fortalecen a través del acompañamiento teórico en la sistematización de toda la información. También está el aporte de experiencia en gestión cultural, donde el cúmulo de varias décadas acumulando vivencias a nivel comunitario, creativo e inter-

cultural, que incluye referentes de información, complementan los recorridos profesionales.

Concebido el museo como agente emisor y difusor de legados, así como espacio de encuentro de la comunidad, se establece la figura del mediador como elemento generador de interacción entre lo que ofrece el sitio y lo que el visitante contempla, admira o lee.

La experiencia museística hace una relación del discurso museográfico con el contexto del espacio, donde se conforma un conjunto museístico que corresponde a las colecciones/muestras junto con la museología que caracteriza al museo.

Cabe también delimitar el contexto y características de un museo popular que está más en relación con lo comunitario o perteneciente a una comunidad sin que eso lo ligue a una imagen etnográfica sino más bien como un sitio de exploración propio de un territorio que puede verse a sí mismo en sus legados tangibles e intangibles.

Para el conocimiento óptimo del entorno y el acercamiento preciso a la comunidad, se aprecia que requiere una preparación formativa en donde entra en escena el tema de la educación no formal, pues necesariamente deberá recopilar insumos de conocimiento acerca de lo que va a mediar, donde se incluye la historia del museo y del territorio donde se encuentra, la idiosincrasia de la población, la situación socioeconómica del entorno, la realidad política, entre otros temas.

En base a lo detallado, los temas que deben constar en la propuesta de educación no formal que se plantea, incluyen a la educación, comunicación, investigación, museos (museología-museografía) y patrimonio cultural, con un eje transversal de sensibilización hacia lo comunitario, lo sensorial, los saberes locales y una visión de proyección hacia lo foráneo y lo futuro.

Como complemento al tema de la educación no formal, la determinación de un modelo educativo de aproximación a la mediación cultural y patrimonial, es el primer paso a seguir para la construcción de la propuesta de educación no formal, ya que conlleva la reflexión sobre diferentes posturas que pueden encontrarse en relación a procesos formativos que se llevan fuera del sistema escolarizado y que permiten una enseñanza más abierta, menos jerarquizada y especializada.

Otro elemento de fundamental importancia, al estructurar una propuesta de educación no formal, corresponde al entorno de lo patrimonial, y de acuerdo a lo concebido desde la reflexión cualitativa, también interviene la experiencia museística, en base al hecho de que, al hablar de lineamientos educativos especializados en patrimonio cultural, uno de los territorios donde se pone mayor énfasis es precisamente en los museos, pues constituyen el espacio en el cual se produce el encuentro discursivo, descriptivo, técnico y social

entre el legado y el conjunto humano que ha heredado aquellos elementos históricos, creativos y naturales que pueden ser tangibles o intangibles.

## Referencias

- Álvarez-Rodríguez, D., Marfil-Carmona, R., & Báez-García, C. (2019). Investigación de impacto sobre la formación en mediación y educación en museos: análisis de la Web of Science. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 121-144. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.357731>
- Arriaga, A. (2019). De la educación a la mediación. Tensiones en torno a la situación de las educadoras y al trabajo con los públicos en museos y centros de arte. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 20, 189-206.
- Cano, R. (2018). *Pueblos indígenas y museos etnográficos*. [https://www.researchgate.net/publication/326649412\\_PUEBLOS\\_INDIGENAS\\_Y\\_MUSEOS\\_ETNOGRAFICOS](https://www.researchgate.net/publication/326649412_PUEBLOS_INDIGENAS_Y_MUSEOS_ETNOGRAFICOS)
- De Carli, G. (2018). *El Patrimonio. Su definición, gestión y uso social*. ILAM. <https://ilamdocs.org/documento/3505/>
- Dormaels, M. (2011). *Patrimonio, patrimonialización e identidad. Hacia una hermenéutica del Patrimonio*. Herencia, 7-14. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/1432>
- Henao, S. (2022). Educar para musear y musear para educar. El rol educativo del Museo La Tertulia. Un análisis de su área de Educación y Cultura. [Tesis de Licenciatura, Universidad del Valle] Repositorio institucional de la Universidad del Valle <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/22196/3251%20H493ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jofré, I. (2017). Una mirada crítica de los procesos de patrimonialización en el contexto megaminero. En J. Pellini, *Arqueología Comercial en América del Sur* (págs. 143-175). Madrid: JAS Arqueología. [https://www.academia.edu/40321157/UNA\\_MIRADA\\_CR%3%8DTICA\\_DE\\_LOS\\_PROCESOS\\_DE\\_PATRIMONIALIZACION\\_EN\\_EL\\_CONTEXTO\\_MEGA\\_MINERO\\_Tres\\_casos\\_emblem%C3%A1ticos\\_en\\_la\\_provincia\\_de\\_Provincia\\_de\\_San\\_Juan\\_Rep\\_Argentina?auto=download](https://www.academia.edu/40321157/UNA_MIRADA_CR%3%8DTICA_DE_LOS_PROCESOS_DE_PATRIMONIALIZACION_EN_EL_CONTEXTO_MEGA_MINERO_Tres_casos_emblem%C3%A1ticos_en_la_provincia_de_Provincia_de_San_Juan_Rep_Argentina?auto=download)
- Llull, J. (2005). *Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural*. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 177-206. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110177A>
- Mariño, G. & Cendales, L. (2004). *Educación no formal y educación popular*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. [https://www.feyalegria.org/wp-content/uploads/fya-biblioteca/images/acrobat/EducNoFormalEducPopular\\_4834.pdf](https://www.feyalegria.org/wp-content/uploads/fya-biblioteca/images/acrobat/EducNoFormalEducPopular_4834.pdf)
- Molina, L. H. (2013). El cambio de paradigma del proceso artístico en el mundo contemporáneo. En D. J. Sánchez, *Epistemología de las artes. La transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo* (págs. 13-27). Argentina: Ed. de la Universidad Nacional de La Plata. Libros de Cátedra. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/131560>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U. <https://www.researchgate.net/publication/315835198>
- UNESCO. (2014). *Gestión del Patrimonio Mundial Cultural*. París: UNESCO. <https://whc.unesco.org/document/130490>
- UNESCO. (2015). *Recomendación relativa a la protección y promoción de los museos y colecciones, su diversidad y su función en la sociedad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245176.page=14>
- Zavala, L. (2014). *Antimanual del museólogo*. México: INAH. <https://evemuseografia.com/wp-content/uploads/2022/02/Antimanual-del-museologo.pdf>
- Zepeda, N. (2014). *Mediación en el Museo [Parte 1]. Objetivos y funciones del mediador*. <https://nodocultura.com/2014/01/30/mediacion-en-el-museo-parte-1/>

Artículo Original

# Personajes populares del patrimonio cultural como referente para el diseño de envases contemporáneos

Popular characters of cultural heritage as a reference for contemporary packaging design

María Alexandra López Chiriboga<sup>1</sup>  0000-0001-9934-2091

Pilar Manuela Soto Solier<sup>2</sup>  0000-0002-5267-6235

<sup>1</sup>Escuela Superior Politécnica de Chimborazo

<sup>2</sup>Universidad de Granada

## Correspondencia:

María Alexandra López Chiriboga

ma\_lopez@epoch.edu.ec

## Fechas:

Recibido: 28/02/2023

Aceptado: 17/04/2023

Publicado: 05/05/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de intereses.

## Financiación:

En esta publicación no se ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

Las fiestas patrimoniales en Ecuador guardan una serie de manifestaciones culturales, entre las cuales se encuentran personajes cargados de significados connotativos y denotativos. En función de lo cual se argumenta el proyecto en mención, cuyo objetivo es el conocimiento y la preservación cultural inmaterial, a través de una disciplina técnica no patrimonial. Se generaron propuestas creativas estético-funcionales y simbólicas de packaging para productos diversos. Los referentes inspiracionales emergen de los protagonistas populares festivos en las diez provincias del país. Dentro de la investigación formativa, estudiantes de la Carrera de Diseño Gráfico apuestan por la experimentación, conservación y difusión del patrimonio inmaterial, articulando fases dentro de un método técnico-creativo. Integrando la investigación, inicia con la identificación del problema; el análisis de aspectos como: el público objetivo, el producto, el mercado, etc.; la generación de ideas; el desarrollo de alternativas y finalmente la realización de modelos y prototipos. El aprendizaje desarrollado fue activo y colaborativo, el alumno generó su propio conocimiento, mediado por la docente investigadora, logrando un acercamiento intencional con motivación intrínseca. El ambiente educativo experimental permitió integrar elementos culturales identitarios en el diseño de productos actuales, catalogados como industrializados. Se rompieron convenciones comunicativas y pragmáticas. El proyecto inicialmente tuvo la pretensión de visibilizar y transferir las raíces identitarias, desde la generación de productos visuales desarrollados por los participantes, sin embargo, creó vínculos culturales y emocionales. Resignificó el conocimiento investigado y heredado para ser replicados a nuevas audiencias, rompiendo el paradigma respecto al aprendizaje del patrimonio cultural.

**Palabras clave:** patrimonio inmaterial; envases; personajes festivos; identidad cultural; didáctica del diseño gráfico

## ABSTRACT

The heritage festivals in Ecuador keep a series of cultural manifestations, among which are characters loaded with connotative and denotative meanings. Based on which the aforementioned project is argued, whose objective is knowledge and intangible cultural preservation, through a non-heritage technical discipline. Creative aesthetic-functional and symbolic proposals for packaging for various products were generated. The inspirational referents emerge from the popular festive protagonists in the ten provinces of the country. Within the formative research, students of the Graphic Design Career are committed to experimentation, conservation and dissemination of intangible heritage, articulating phases within a technical-creative method. Integrating the investigation, begins with the identification of the problem; the analysis of aspects such as: the target audience, the product, the market, etc.; idea generation; the development of alternatives and finally the realization of models and prototypes. The learning developed was active and collaborative, the student generated his own knowledge, mediated by the research teacher, achieving an intentional approach with intrinsic motivation. The experimental educational environment allowed the integration of identity cultural elements in the design of current products, classified as industrialized. Communicative and pragmatic conventions were broken. The project initially had the intention of making visible and transferring the identity roots, from the generation of visual products developed by the participants, however, it created cultural and emotional links. It resignified the researched and inherited knowledge to be replicated to new audiences, breaking the paradigm regarding the learning of cultural heritage.

**Keywords:** intangible heritage; packaging; festive characters; cultural identity; graphic design didactics.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

López Chiriboga, M. A., & Soto Solier, P. M. (2023). Personajes populares del patrimonio cultural como referente para el diseño de envases contemporáneos. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 23–42. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27505>

## Introducción

El aprendizaje cultural, concretamente patrimonial en el Ecuador ha sido asociado a una educación formal, monótona y obligatoria, orientada en buena parte al conocimiento de costumbres, tradiciones y fechas cívicas. Sin embargo, desde años atrás, teniendo como detonante al contexto de la pandemia por COVID 19, la información cultural al igual que otras de diversa índole, se configuran rompiendo el paradigma que pretendía oponerla a una didáctica divertida, que puede ser vinculada a diversas disciplinas tradicionales o digitales en las que los estudiantes sean generadores de su propio conocimiento científico, pragmático e identitario.

Organismos a nivel mundial completaron su preocupación respecto a la difusión de la cultura, a la consistencia de la misma en públicos jóvenes quienes además de la pandemia, fueron ya afectados por el uso de nuevas tecnologías y la facilidad de adquirir conocimiento, no siempre vinculado a fortalecer sus raíces y al amor por el patrimonio cultural.

Según la Unesco (2004):

El patrimonio comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo...

Estas expresiones intangibles son la razón de la presente investigación, como de las vinculantes. La fiesta, sus personajes y el contenido cultural que en ellos se concentra presenta fragilidad debido, no solo por el confinamiento y las restricciones durante la pandemia, sino por efectos de la globalización, la estandarización y la tecnología mal empleada, motivos suficientes para protegerlos a través de la documentación gráfica-visual o textual.

Esta problemática es tratada en la investigación para la tesis doctoral "Una práctica a/r/tográfica basada en la investigación de personajes patrimoniales ecuatorianos: El diseño de productos visuales como método para la construcción de la identidad cultural preadolescente". Incluyendo objetivos que implican la vinculación de la investigación formativa, la educación patrimonial y el diseño gráfico en asignaturas técnicas, mas no culturales o de contenido patrimonial.

"Vestirse de fiesta" es uno de los proyectos planificados desde la academia con el propósito de cumplimentar los mencionados objetivos, y surge con la intención de generar propuestas creativas, estético-funcionales y simbólicas de *packaging* para productos diversos, a partir de utilizar como factor inspiracional a personajes populares festivos, representativos de diez provincias de la región interandina ecuatoriana. Se parte de la investigación formativa respecto al tema general, esencial para la posterior selección de las fiestas y personajes, que impulsan la generación de propuestas visuales-creativas.

Además, la posibilidad de extrapolar la experiencia en otras disciplinas alineadas a la comunicación y las artes visuales.

El proyecto integra tres momentos: primero, la articulación de proyectos basados en las artes visuales (Roldán y Marín-Viadel, 2012) utilizando la imagen de los personajes patrimoniales dirigida a la formación identitaria preadolescente, estableciendo recursos metodológicos docentes, investigativos y artísticos. En segundo lugar, la creación de una muestra de productos visuales artísticos comunicativos, expresivos y narrativos, a partir de la reconstrucción de los personajes identificados, para la transmisión de la multiculturalidad y plurinacionalidad del Ecuador. En tercer lugar, la generación de espacios creativos de interaprendizaje y apropiación de la cultura nacional utilizando productos visuales que desarrollen empatía o sentido de pertenencia en los preadolescentes ecuatorianos (López, 2021).

Fontal e Ibañez (2015) explican que “la educación patrimonial es una disciplina que ya ha desarrollado un gran corpus teórico, metodológico y que cuenta con muchos ejemplos de implementación evaluados, lo que conforma un sustrato sobre el que se construye nuevas propuestas coherentes y ambiciosas”. Además, se refiere a instrumentos con que cuenta España en materia de educación patrimonial, contraponiéndose a los limitados esfuerzos y recursos que brinda en Ecuador a través del Ministerio de Cultura, el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural o los gobiernos autónomos descentralizados provinciales, cantonales o parroquiales.

Por otra parte, autores como Cuenca y Giménez (2013), determinan que la educación patrimonial es “todo acto con o sin planificación didáctica, en el que se vean intervenidos elementos patrimoniales y aprendizaje por parte de un colectivo o personas individuales”. Quiere decir que, en el nivel básico, sin ninguna programación e intencionalidad se pueden usar recursos innovadores. Mientras que desde la planificación didáctica se pueden encontrar ambientes de aprendizaje fuera de las aulas, como museos, centros o espacios dedicados a la cultura y el patrimonio.

No cabe duda que dentro de este aprendizaje cultural y/o patrimonial se anida la formación identitaria, la cual según Brito (2008), se presenta como “un proceso complejo y dinámico que depende de la posibilidad de pertenecer y de ser, en la medida en que se relaciona con los otros creando nuevos sentidos de pertenencia y referencia”. Al mismo tiempo que el proceso de diferenciación en la interrelación con los otros, se vuelve un requisito indispensable en conformación identitaria. Por lo que es importante la articulación en la práctica pedagógica con las vivencias y experiencias en diversos contextos desde la casa, el barrio, la escuela, etc., es decir espacios formales e informales donde existen posibilidades más orgánicas de reconocer y expresar la identidad cultural del preadolescente (sujetos de aplicación), de su grupo de pares y de sus referentes.

En función de lo dicho Brito (2008), también expone, "...el rol fundamental de los métodos educativos al rescate y revalorización de las tradiciones populares y culturales de los educandos, en estrecho vínculo con las prácticas culturales que garantizan el proceso de formación e integración de sus identidades culturales" (p.39). Y continúa, al respecto con algo importante de señalar:

El proceso educativo no solo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social. Desde la articulación de los saberes con las prácticas y las vivencias culturales, desde la cotidianidad y los diferentes ámbitos de socialización en los que educando/educador participan, se aportará un aprendizaje diverso y comprometido con las problemáticas y realidades de sus espacios sociales (Brito, 2008).

En este sentido, el presente artículo gira en torno al aprendizaje de personajes patrimoniales festivos dentro del práctica de una disciplina técnica como es *Packaging*, cuya finalidad no es el ámbito cultural, pero se plantea a la identidad cultural como un eje transversal que podría presentarse en cualquier otra materia de la malla curricular dentro del diseño gráfico.

## **Fiestas y personajes patrimoniales**

Escudero (2017) comenta que, la fiesta por su condición de popular produce, en las particularidades de las relaciones sociales específicas en que se han desarrollado, procesos de integración social. Tal integración genera vínculos simétricos que tienen su manifestación en la estructura a partir de que constituye la esencia de vida de los grupos como sujetos de la actividad social en correspondencia con el sentido identitaria que se produce y reproduce alrededor de la festividad. Y Pérez Martínez (1998), la describe como "la representación del lugar y el momento en donde confluyen las más diversas pero complementarias manifestaciones del ser, el estar y el sentir de un pueblo".

Ticio Escobar acerca de las Nuevas aproximaciones a la teoría de la fiesta, expone: Toda fiesta se constituye a partir de un paquete de acciones y actuaciones realizadas por una colectividad en forma extraordinaria (no cotidiana), aunque generalmente periódica y más o menos codificada. Estas acciones recuerdan momentos fundamentales de la memoria común o propician situaciones esperadas por los participantes. (Pereira, 2009, p.11)

La fiesta al ser una manifestación de tipo social y cultural concentra un sinnúmero de elementos, expresiones, rituales y representaciones, entre los que destacan actores sociales y personajes, quienes son la base de las demás. En Latinoamérica y en Ecuador, país atravesado por la cordillera andina, dividido en cuatro regiones e influenciado por culturas prehispánicas e ibéricas, podemos además observar ciertas particularidades, citamos a Cabay et.al (2000) para una mejor comprensión de lo afirmado:

La variedad lingüística, cultural y social del Ecuador se manifiesta en la existencia de una increíble diversidad de fiestas y rituales que constituyen un rasgo omnipresente en el espacio rural e indígena de los Andes. Estas fiestas y rituales, por lo general, han sido muy superficialmente considerados: algunas veces como simples manifestaciones de un supuesto “folklore nacional”; otras, como costumbres pintorescas que vale la pena tener en cuenta junto a la belleza del paisaje. (...)

Según García y Tacuri, “la vida social en todos los tiempos está relacionada a las fiestas y celebraciones. Cada fase de la vida humana individual o colectiva está asociada al ejercicio lúdico, festivo, ritual que desfoga, desahoga, revive, renueva y reanima al hombre de muchas maneras” (2006, p.14). Esta es la razón para que en los pueblos andinos siempre exista un pretexto para festejar en comunidad, para que la fiesta popular prevalezca con una presencia dinámica y cambiante en las nuevas generaciones.

En tanto que los personajes populares festivos son igual o más variados que las fiestas ecuatorianas interandinas, con morfología, significado y comportamientos particulares connotativos y denotativos propios de su origen, de su naturaleza. Para Arcos, Pineda y Changuán (2021) un personaje tradicional es el “disfrazado”, que ha logrado gran permanencia a través del tiempo y perviven en la memoria colectiva de la comunidad, poseen valor simbólico y festivo, que además de ser considerados tradicionales, infaltables, centrales, son portadores de la manifestación como tal (pp.68-69). Los personajes son parte necesaria de toda fiesta popular tradicional, sobresalen en un discurrir, en comparsas, rituales, desfiles o cualquier manifestación de índole folklórico-cultural.

Burnett citado en Bohannan & Glazar (2005), define al personaje popular “es ese que prevalece en la memoria del pueblo por su gracia, humor, aspecto físico, anécdotas, comportamiento, u otra característica inolvidable”. Otros autores los consideran como singulares actores con un simbolismo que se refleja en su acción e imagen, procesos históricos de represión, colonialismo y liberación preponderante en medio de un sincretismo cultural, por el simple hecho de ser parte del desfile conmemorativo u otro por su particular como que su vestimenta va desde la más sencilla hasta la más fastuosa. (Caballero, et al., 2012) (Mayorga, 2009)

## **Identidad cultural en los adolescentes**

El desarrollo de la identidad tiene su momento crucial en la adolescencia. Esta etapa es importante desde la perspectiva del desarrollo y configuración de la personalidad pues en ella se definen aspectos de gran importancia para la vida futura. “La adolescencia es una etapa de crecimiento (incremento, expansión) y desarrollo (nuevas capacidades y potenciación de recursos personales”. (Téllez, s.f.)

La identidad es una afirmación categórica del ser en el mundo, que puede ser delegada por otros o buscada por uno mismo, y que, al tiempo de definir la característica del ser, también lo diferencian o distinguen de otros seres. La identidad presupone el conjunto de características y elementos que hacen a los miembros de una sociedad y los diferencia de los demás, el idioma, el lenguaje, la vestimenta, las costumbres, tradiciones, historia y cultura son algunos de los elementos que la conforman (García-Linera, 2015).

Papalia y Wendkos (2008) explican que la búsqueda de identidad es una búsqueda de toda la vida, la cual se enfoca durante la adolescencia y puede repetirse de vez en cuando durante la vida adulta. En este sentido tanto el hogar como la escuela son los llamados a fortalecer y permitir el descubrimiento de la identidad ecuatoriana andina, reconociendo la riqueza natural, social y cultural de un pequeño país que ha sido reconocido como megadiverso, cuyo mayor potencial es su gente (López et al., 2021).

Nadel-Klein (1991) rechaza el pensar que las comunidades estén sentenciadas a perder la cultura propia, por la modernidad o el progreso, segura de que la lucha por los significados se refuerza entre los individuos y le da dimensión a la lucha por el control de los propios destinos. De acuerdo con Nadel-Klein, se considera que la cultura no se pierde, y que, con el paso del tiempo, las influencias externas pueden transformarla y cada individuo incluso está en la capacidad de reinterpretar su identidad cultural, pero nunca perderla, pues tantos son sus componentes que se encuentran arraigados no solo a lo largo de la vida del individuo sino desde antes de nacer, precedentemente de sus antepasados.

Taylor (2009) argumenta que “la identidad cultural se construye sobre la base del reconocimiento de los otros y está estrechamente relacionada al desplome de las jerarquías sociales en base al honor” (p.69). Esto ocurre también en los preadolescentes, quienes requieren aceptación por sus pares, y por sí mismos, intentan destacarse en los diferentes grupos en los que interactúa, la escuela, el colegio, la familia, el barrio, clubes, etc. No solo pretenden sobresalir por sus habilidades, sino por singularidades que podrían parecer superficiales como su indumentaria, uso de productos u objetos de moda que los identifican y los colocan en un estatus socio-cultural, dentro de la herencia recibida de su historia, la cual incluye manifestaciones culturales populares, lenguaje, idiosincrasia, tradiciones, costumbres y demás factores que constituyen un sistema.

## **Aprender a diseñar packaging**

Seguramente la asignatura de diseño de envases o *packaging* ha sido contemplada en todos los p<sup>er</sup>sos de estudio de carreras como diseño de productos y diseño industrial, en el caso de diseño gráfico el contenido toma relevancia en cuanto al uso de colores, formas, fuentes tipográficas y el ma-

nejo de la información en las etiquetas cualquiera que sea su tipo y sistema de colocación en las superficies de los contenedores. Razón por la cual el estudio de los productos, públicos, tendencias y manejo de conceptos es importante, más aún en una sociedad caracterizada por el consumismo y la apropiación de elementos más que universalizados, influenciados por culturas foráneas casi siempre de países del primer mundo.

Como indica Sánchez (1994), crear un envase implica analizar los deseos y satisfacer las necesidades de los consumidores. Esto es lógico, ya que el envase no solo protege al producto que contiene, sino que sirve para distinguirlo de sus competidores, para poner de relieve su utilidad, belleza, características y para sugerir distintas maneras de exhibirlo.

Las funciones de protección y comunicación quedan englobadas por el término anglosajón *packaging*, definido por Cervera (2003) como “el conjunto de elementos que permite presentar la mercancía a su eventual comprador bajo un aspecto lo más atractivo posible y en un volumen lo más conveniente para la unidad de consumo, en relación con sus medios y sus costumbres”. Incluye, por consiguiente, los procedimientos de envasado, embalado, etiquetado y sellado. Pero en el caso del diseño gráfico toma relevancia la composición visual y, por otra parte, en el *marketing mix*, el *packaging* es un actor principal reforzando el ámbito publicitario, ya que como resalta Sánchez (1994) “es un vehículo de mensajes que se quieren enviar al mercado, la mejor y más económica vía de promoción y publicidad”.

Considerando esto las imágenes o composiciones visuales, aspectos estéticos y semióticos, plasmados en el *packaging* son trabajados cuidadosamente, haciendo uso de tendencias, conceptos, factores inspiracionales o motivos gestores, que permiten generar principios diferenciadores respecto a la competencia, desarrollar propuestas exclusivas, por temporadas o de edición limitada, pero también vincularlos a culturas locales, con la finalidad de fortalecer la identidad en jóvenes públicos. Adicionalmente, estos productos, así como los recursos que se emplean deben ajustarse a la consecución de objetivos y la construcción de nuevas narrativas como lo plantean Ibáñez-Etxeberria, Fontal & Rivero (2018) en sus investigaciones de educación patrimonial.

Como afirma Mendoza (2018) el consumidor de hoy tiene necesidades, expectativas y valores que las empresas deben conocer, entender y satisfacer. Razón por la cual, como diseñador es importante adaptarse y adelantarse a las circunstancias, estilos de vida y actitudes cambiantes, pues el *packaging* está circundante a lo largo de cada día, es parte de la vida de los consumidores; la forma de percibir los envases y seleccionarlos sobre otros depende en buena parte de cómo se maneje la composición visual y su narrativa, no solo informativa sino estética y semiótica.

“El diseño gráfico de un empaque debe hacer algo más que verse bien. Debe esforzarse por sobresalir de ese espacio neutro que es la atiborrada estantería ...” (Mendoza, 2018). El individuo, consumidor por excelencia, cumple un rol interactivo en relación al producto en el momento de elegir. El origen de esta demanda se puede ubicar en la función simbólica de los objetos que establecen frente al consumidor una actitud seductora, transformándose en espejos donde el individuo se ve a sí mismo, y en muchos casos, se ve como en realidad le gustaría ser (Somoza & Gandman, 2006).

## **Packaging, asignatura profesionalizante**

La asignatura de *Packaging* en la Carrera de Diseño Gráfico Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH) tiene como propósito desarrollar en el estudiante de sexto semestre las habilidades de: interpretación y representación gráfica, conceptualización y manejo de tendencias, respondiendo a propósitos comunicativos dirigidos a la construcción de objetos funcionales unidos estrechamente con productos de toda índole.

Además de contribuir a la formación profesional, desde hace un año y medio aproximadamente se plantea fomentar el interés por la identidad cultural en un taller experimental, que considera las manifestaciones culturales populares como eje transversal. Está sustentado por una gama de materias previas de áreas gráficas y tecnológicas, también se piensa que los productos visuales generados tengan como público objetivo a preadolescentes, por ser esta edad en la que se cimentan elementos identitarios.

El proyecto de preservación patrimonial “Vestirse de fiesta”. Diseño visual de *packaging* inspirado en personajes populares festivos, se desarrolla en el transcurso de seis semanas con tres sesiones de dos horas cada una. En las semanas previas se explica la conceptualización general, ejercicios prácticos y resolución de pequeños casos.

Lo señalado se convierte en la fundamentación para la articulación de uno de tres proyectos de investigación formativa y resolución de problemas, que conformarán el proyecto basado en artes visuales planteado en la tesis doctoral mencionada. “Vestirse de fiesta”, planificado desde la óptica de un interaprendizaje guiado, pero autónomo, en que el estudiante universitario, en primera instancia se convierta en un investigador cultural, luego en un productor (artista) de objetos visuales cargados de significados culturales y finalmente, en nóveles educadores que creativamente muestren los personajes populares de las principales fiestas populares de diez provincias interandinas en envases de productos diversos desarrollados en la asignatura de *Packaging* de la Unidad Profesionalizante dentro de la Carrera de Diseño Gráfico. En función de lo cual se consideró oportuno que sean alumnos de educación superior (finalizando su adolescencia), quienes ofrezcan a personas a punto de entrar a su adolescencia, productos innovadores, necesarios

y portadores de rasgos culturales ecuatorianos, de forma que exista una comunicación efectiva más directa.

## Metodología

La metodología empleada se centra en un enfoque cualitativo, dentro de la investigación etnográfica, considerando el involucramiento experiencial en el entorno de aprendizaje y desarrollo de los productos visuales. El proyecto, como tal, de diseño de *packaging* “Vestirse de fiesta” constó de dos partes: una teórica y otra de aplicación práctica a través de un método técnico (Método de diseño de envases y *packaging* DEP) propuesto por la autora (López, 2021).

La primera etapa comprende la investigación formativa, un análisis introductorio bibliográfico referente a las fiestas populares de la región interandina con la finalidad que los estudiantes universitarios en equipos se familiaricen con las manifestaciones culturales, sus personajes y significados, de manera que se parta de una conceptualización como eje central de inspiración, vinculado a la temática de la retórica visual. Entre las fuentes secundarias empleadas se consideraron libros, tesis, artículos científicos y páginas web de organismos culturales, así como de gobiernos autónomos de las diez provincias: Carchi, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay y Loja. Lo que se registró a través de fichas (Tabla 1 y Tabla 2).

## Fases del Proyecto

En la segunda parte, de aplicación práctica, se consideraron cinco fases:

- a. Identificación del problema. En esta etapa se detecta la problemática a resolver, la cual puede ser de índole social, cultural, ambiental o de cualquier otro tipo. Esto es denominado caso de diseño de *packaging*. Aquí también se declaran los objetivos a lograr y las limitaciones encontradas.
- b. Análisis y síntesis de la información. Una vez clara la primera etapa, es momento de recopilar información, pero más allá entenderla y tomar lo necesario. Se establece información del producto, consumidor, cliente, mercado, competencia y *marketing*. Además, se realiza un análisis de repertorio. Es importante explicar que en este proyecto las y los estudiantes fueron quienes a partir del público objetivo determinaron el producto a ser resuelto.
- c. Generación de ideas. Cuando se diseña *packaging* las consideraciones creativas son múltiples, algunas son de tipo inspiracional para la posterior materialización de aspectos formales (forma, color, tamaño, textura), que dan soporte a aspectos funcionales y semióticos. Entonces en esta etapa se plantea la conceptualización y de ser necesario la selección de una tendencia, a partir de lo cual se plasman las ideas gráficas (interpretación visual) en bocetos, los cuales deben ser de calidad.
- d. Cabe aclarar que al ser estudiantes de diseño no tienen la responsabilidad de diseñar el soporte o envase como tal, sino el *packaging* es decir la composición visual.

- e. Desarrollo de propuestas. Con los bocetos al detalle, se hace una breve evaluación formal, funcional, semiótica, etc., sugiriendo utilizar una escala Likert o una escala de diferencial semántico. Así, se seleccionan las mejores alternativas, las cuales se refuerzan con representaciones digitalizadas y/o tridimensionales, maquetas reales o virtuales, o modelos con la finalidad de tener un mejor acercamiento a la propuesta final y su correcta selección.
- f. Fabricación del prototipo. Se hace una nueva valoración, ahora para seleccionar la mejor propuesta, la más oportuna al producto y público, que cumpla con los objetivos planteados. Se procede a fabricar el primer ejemplar, adicionando fichas técnicas con las especificaciones necesarias.

## Muestra participante

El caso fue desarrollado por estudiantes en tres periodos académicos diferentes: octubre 2021-marzo 2022, abril 2022-agosto 2022, septiembre 2022-marzo 2023, por lo que, se pudo hacer una valoración comparativa de la producción académica-creativa de los tres grupos. Cabe destacar que el primer periodo fue de tipo híbrido (virtual-presencial), y los dos periodos de tipo presencial, los cuales se desarrollaron en laboratorios especializados.

## Planteamiento del caso e instrumentos

Los estudiantes reciben una guía en la que se plantean datos importantes para la resolución del caso, con el siguiente contenido:

**Título.** Fiestas populares de la Región Interandina

Las fiestas populares son expresiones culturales en el país, no todas están catalogadas como patrimoniales, pues no se debe confundir cultura con patrimonio, como afirma, Arévalo (2001) el patrimonio está compuesto por los elementos y las expresiones más relevantes y significativas culturalmente. El patrimonio cultural está integrado, por los bienes tangibles e intangibles, mediante los que se expresa la identidad.

El patrimonio puede ser material e inmaterial (UNESCO, 2004). Este último es importante fuente de creatividad e identidad, en lo invisible se presenta el motivo de este caso, la fiesta y sus personajes, entes vulnerables y amenazados por efectos propios de la globalización, la estandarización, la tecnología y la pandemia, que deben ser protegidos y documentados, para ser consideradas como eje transversal integral de las personas (López, 2021).

La contextualización se centrará en las fiestas populares ecuatorianas de la Región Sierra o Interandina, la cual incluye las provincias de Carchi, Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay y Loja, se identificarán los personajes patrimoniales representativos de las celebraciones, para proceder a realizar un análisis de sus componentes formales y semióticos, lo que permitirá descubrir rasgos culturales que se conservan, los diferencia o los vincula.

A partir de lo cual se interpretará gráficamente características formales, comportamentales y simbólicas de los personajes identificados sobre soportes funcionales (envases/packaging).

### Investigación formativa

Consta de la selección de una fiesta popular de la Región Interandina (bajo criterios establecidos por cada equipo de trabajo); revisión de bibliografía referente (internet, biblioteca institucional y repositorio hecho para el efecto); y la determinación de los personajes representativos de la fiesta seleccionada e identificación de las características formales, comportamentales y semióticas.

| PROYECTO VESTIRSE DE FIESTA |   |               |  |
|-----------------------------|---|---------------|--|
| PACKAGING                   |   |               |  |
| FIESTAS SELECCIONADAS       |   |               |  |
| 1. Carchi                   | <u>La Candelaria</u><br><u>Fiesta del Trigo</u><br><u>El baile de los inocentes</u>                       | 6. Bolívar    | <u>Fiesta de Reyes</u><br><u>Día de los Difuntos</u><br><u>Carnaval</u>                |
| 2. Imbabura                 | <u>Yamor</u><br><u>Fiesta popular de inocentes</u><br><u>Inti Raymi</u>                                   | 7. Chimborazo | <u>La fiesta de los Diablitos</u><br><u>Rey de Reyes</u><br><u>Carnaval de Guamote</u> |
| 3. Pichincha                | <u>Semana Santa</u><br><u>San Pedro y San Pablo</u><br><u>Inti Raymi</u><br><u>Paseo del Chagra</u>       | 8. Cañar      | <u>Inti Raymi</u><br><u>Gualaquín</u><br><u>Cañari Quilloac</u>                        |
| 4. Cotopaxi                 | <u>Octavas del Corpus Christi</u><br><u>San Miguel Arcángel</u><br><u>Mama Negra</u>                      | 9. Azuay      | <u>Niño Viajero</u><br><u>Corpus Christi</u><br><u>Reyes Magos</u>                     |
| 5. Tungurahua               | <u>Fiesta de la Fruta y de las Flores</u><br><u>Fiest del Inga Palla</u><br><u>La Diablada de Pillaro</u> | 10. Loja      | <u>Mangahurco</u><br><u>Kulla Raymi/Kapak Raymi</u><br><u>Fiesta de Tres Reyes</u>     |

**Tabla 1.** Fiestas seleccionadas

Fuente: López, 2022

| <b>PROYECTO VESTIRSE DE FIESTA</b><br><b>INVESTIGACIÓN FORMATIVA. PACKAGING</b><br><b>FICHA 001. MANIFESTACIÓN POPULAR FESTIVA</b> |                                       |
|--|---------------------------------------|
| Nombre asignado y tradición asociada   | Provincia                             |
|  | Lugar específico de realización       |
| Tipo de fiesta   | Fecha de realización                  |
| Descripción de la traza  |                                       |
| Voces y expresiones  | Locales                               |
| La Fiesta. Reseña histórica  | Foráneos                              |
|  | Descripción                           |
|  | Fecha de origen                       |
|  | Motivo de celebración                 |
| Entes promotores y contexto (organizadores)  | Tiempo de duración                    |
|  | Instituciones                         |
| Proceso organizativo   | Personas autónomas                    |
|  | Orden cronológico de los eventos      |
|  | Aspectos convocantes y estructurantes |
|  | Actores                               |
| Elementos representativos  | Momento central                       |
|  | Naturales                             |
| Vísperas   | Artificiales                          |
|  | Responsables                          |
|  | Tiempo de duración                    |
| Reconocimiento patrimonial   | Actividades                           |
|  | Fecha                                 |

**Tabla 2.**  
Documentación y análisis de las fiestas

Fuente: López, 2022

| <b>PROYECTO VESTIRSE DE FIESTA</b><br><b>INVESTIGACIÓN FORMATIVA. PACKAGING</b><br><b>FICHA 002. MANIFESTACIÓN POPULAR FESTIVA</b> |                             |
|--|-----------------------------|
| Nombre del personaje   | Tipo de personaje           |
| Fotografías e imágenes   | Momento o acto de aparición |
| Aspectos formales  | Aspecto físico              |
|  | Indumentaria                |
|  | Accesorios                  |
| Aspectos comportamentales  | Actitudes                   |
|  | Acciones                    |
|  | Comportamientos             |
|  | Actividades                 |
| Aspectos semióticos  | Significados                |
|  | Simbolismos                 |
|  | Connotación                 |
|  | Denotación                  |

**Tabla 3.**  
Documentación y análisis de personajes

Fuente: López, 2022

## Variables y constantes del caso de packaging

La propuesta debe considerar los siguientes aspectos, con la finalidad de cumplir los principales objetivos del proyecto: el público objetivo corresponde a preadolescentes de 10 a 13 años; la conceptualización debe surgir del análisis de los personajes populares festivos; la materialización se hará en envases primarios, secundarios o mixtos de productos dirigidos al consumidor establecido y el uso del Método de Diseño de Envases y Packaging (DEP), con todas sus fases.

## Discusión y Resultados

¿Vestirse de fiesta? El término vestirse convoca a cubrirse el cuerpo, casi siempre se piensa que solo seres humanos o quizás animales pueden hacerlo. Pensar en el envase como un ser vivo es irracional, sin embargo, vestirlo es posible, de hecho, el *packaging* es esta composición visual que simula la indumentaria de pies a cabeza de botellas, cajas, botes, bolsas, frascos, etc. La etiqueta frontal, posterior, retráctil, envolvente o de cualquier tipo cubre estética, funcional y semióticamente al envase, informando, diferenciando, publicitando e identificándolo no solo con el mismo producto contenido, sino con el público al que se dirige.

Los personajes populares festivos son, por tanto, el factor inspiracional tomado por las y los estudiantes de sexto semestre de la carrera de Diseño Gráfico de la ESPOCH, durante los tres periodos señalados. Estos personajes con sus características formales, significativas y comportamentales se difunden a través del *packaging* de productos de distinta índole.

Después de una inducción respecto a las manifestaciones festivas de la región interandina y los personajes representativos se conformaron grupos de entre cuatro a cinco estudiantes, quienes seleccionaron una fiesta popular y sus personajes representativos por afinidad, a partir de lo cual analizaron a través de fichas de documentación y análisis (Tabla 2 y Tabla 3).

A continuación, se expone el desarrollo según las fases tomando en consideración, las características similares entre la resolución de los distintos grupos.

### Fase 1. Identificación del problema.

**Problema.** El conocimiento de las fiestas tradicionales interandinas es poco valorado por las nóveles generaciones, quienes tienen preferencia por culturas extranjeras, objetos y productos introducidos generalmente por *influencers*.

La educación patrimonial casi siempre es considerada aburrida dentro del aprendizaje formal por las y los estudiantes, y no se ha considerado a la

educación informal, no tradicional como un espacio serio de construcción de conocimiento y generación de valores o de habilidades blandas.

**Objetivos.** Diseñar envases primarios, secundarios o mixtos para productos de diferente naturaleza dirigidos a preadolescentes, a través de la conceptualización y el uso del método DEP.

Difundir las fiestas populares utilizando los personajes representativos ecuatorianos de la Región Interandina, en soportes no tradicionales.

Fortalecer la identidad ecuatoriana en un público joven de forma no tradicional.

### Limitaciones

Generación de ideas basado en personajes seleccionados y los consumidores serán preadolescentes.

| PROYECTO VESTIRSE DE FIESTA        |   |               |   |
|------------------------------------|---|---------------|---|
| PACKAGING                          |   |               |   |
| FIESTAS Y PERSONAJES IDENTIFICADOS |   |               |   |
| 1. Carchi                          | Fiesta. El Baile de los Inocentes   | 6. Bolívar    | Fiesta. Carnaval  |
|                                    | Personajes. Novia adelantada, el Cura chispo, el oso, el cazador            |               | Personaje. Taita Carnaval   |
| 2. Imbabura                        | Fiesta. Inti Raymi  | 7. Chimborazo | Fiesta. Rey de Reyes  |
|                                    | Personaje. Aya Huma   |               | Personajes. Diablo de Lata, Curiquingue, Sacharuna, Perro policía, Payaso |
|                                    | Fiesta. Yamor   |               | Fiesta. Carnaval de Guamote   |
|                                    | Personajes. Coraza, Aruchicos, Carishinas                                   |               | Personajes. Taita Carnaval, viuda   |
| 3. Pichincha                       | Fiesta. Inti Raymi  | 8. Cañar      | Fiesta. Inti Raymi  |
|                                    | Personaje. Aya Huma   |               | Personajes. Ñutas, collas, pallas   |
|                                    | Fiesta. Semana Santa  |               |   |
|                                    | Personajes. Cucurucho, Verónicas, Diablo de Alangasí                        |               |   |
| 4. Cotopaxi                        | Fiesta. Octavas de Corpus Christi   | 9. Azuay      | Festividad del Niño Viajero   |
|                                    | Personaje. Danzante de Pujilí   |               | Personajes. Niño Dios, Reyes Magos, Ángel de la Estrella                  |
|                                    | Fiesta. Mama Negra  |               | Fiesta. Corpus Christi  |
|                                    | Personajes. Mama Negra, Capitán, Ángel de la Estrella, Abanderado, Rey Moro |               | Personajes. Tushug, coheteros   |
| 5. Tungurahua                      | Fiesta. Diablada de Pillaro   | 10. Loja      | Fiesta. Tres Reyes  |
|                                    | Personajes. Diablo de Pillaro, Guaricha, Capariche                          |               | Personajes. Wiki, Ajas, Ushco, Jibaros                                    |

**Tabla 4.** Fiestas y personajes seleccionados

Fuente: López, 2022

| PRODUCTOS SELECCIONADOS     |                    |                       |
|-----------------------------|--------------------|-----------------------|
| PRODUCTO                    | NATURALEZA         | TIPO DE ENVASE        |
| Bebida de frutas            | AGUA SABORIZADA    | Mixto                 |
| Shampoo y rinse             | ASEO PERSONAL      | Primarios             |
| Auriculares y cargador      | TECNOLÓGICO        | Mixto                 |
| Videojuego                  | TECNOLÓGICO        | Mixto                 |
| Protector solar             | CUIDADO DE LA PIEL | Primario y Secundario |
| Funko y pistola de burbujas | JUGUETE            | Mixto                 |
| Gorro                       | INDUMENTARIA       | Primario              |

**Tabla 5.** Productos seleccionados

Fuente: López, 2022

## Fase 2. Análisis y síntesis de la información

**Consumidor.** Establecimiento de perfiles demográficos, psicológicos y psicográficos del público preadolescente.

**Producto.** Luego de la selección de productos acordes a perfiles establecidos, se hace un análisis exhaustivo de forma, color, consistencia, material, olor o sabor (según la naturaleza del producto), etc.

**Cliente.** Los estudiantes seleccionan una empresa (aplicación ficticia) auspiciante de los productos desarrollados.

**Mercado.** Al ser productos que pretenden fortalecer la identidad cultural, el mercado es nacional.

**Competencia.** Se observan productos de naturaleza semejante directa o indirectamente.

**Marketing.** Estratégicamente se planteas vías de difusión, comercialización y entrega de los productos a los consumidores.

**Análisis de repertorio.** Con pautas claras respecto al consumidor y producto, se procede a revisar elementos de referencia gráfica-visual y creativa que sirvan de inspiración en las nuevas propuestas.



**Figura 1.** Cojín Danzante de Pujilí. Fuente: Sikimira

### Fase 3. Generación de ideas

Partiendo del o los personajes festivos, sus aspectos formales, comportamentales y semióticos, se genera una fuente de inspiración e identifican motivos gestores que son plasmados en la interpretación gráfica.



**Figura 2.** Danzante de Pujilí. Fuente: Ecuador Travel



**Figura 3.** Motivo gestor. Fuente: Grupo Cóndor

**Interpretación visual.** Bocetos variados en cuanto a grafismo, estilo y tendencia de cada integrante en los equipos creativos.

## Fase 4. Desarrollo de propuestas

Cada elemento funcional, formal y estético son importantes y deben ser disecionados con la finalidad que se puedan hacer correcciones en el camino, retroalimentación y finalmente la fabricación del prototipo.

## Fase 5. Fabricación del prototipo

Se materializan las propuestas considerando los detalles explicitados en las infografías anatómicas.



**Figura 4.** Proyecto finalizado press kit Vestirse de fiesta, inspirado en el Aya Huma. Foto: López, 2022



**Figura 5.** Prototipos de bebidas saborizadas realizadas por estudiantes. Foto: López, 2022

## Conclusiones

Los estudiantes presentaron un elevado interés en temas patrimoniales como las fiestas populares interandinas, sin embargo, no todas son conocidas por ellos, ni seleccionadas para el desarrollo del proyecto de *packaging*. Prefieren en mayor número trabajar en función de la Diablada de Píllaro (Tungurahua), el Inti Raymi (Pichincha), la Mama Negra (Cotopaxi), el Carnaval de Guaranda (Bolívar) y el Corpus Christi (Azuay), Pase del Niño Rey de Reyes (Chimborazo).

Las dificultades se concentran en las pocas habilidades para investigar académicamente, analizar y sintetizar tanto de forma textual como gráfica. Con el generalizado uso del computador por las nuevas generaciones, las destrezas manuales como el bocetaje presenta deficiencia.

Después de la finalización y defensa del proyecto “Vestirse de fiesta”, el 28,84% de los cincuenta y dos estudiantes solicitan asesoría, para el desarrollo de su trabajo de titulación de diseño gráfico, vinculado al patrimonio inmaterial festivo, demostrando el nivel de motivación intrínseca y la extrapolación en diversas áreas, lo que también demuestra que es posible enlazar la cultura, el diseño gráfico, la técnica y la producción industrial, de una forma armónica, y que además se convierta en un instrumento de difusión de la identidad cultural.

El uso de un método facilita el diseño de *packaging*, mas, los estudiantes no se encuentran familiarizados con alguno, por lo que inicialmente lo hacen de forma forzada e incompleta.

Finalmente, los alumnos de la asignatura de *Packaging* de la ESPOCH han cumplido su rol de investigadores, artistas (diseñadores gráficos) y profesores informales para preadolescentes quienes reciben productos en un *packaging* que más allá de la función *Bunker*, logran representar la identidad cultural festiva de los ecuatorianos.

## Referencias

- Arcos, D., Pineda, N. & Changuán, K. (2021). *Baile de Inocentes. Patrimonio Vivo del Pueblo Sangabrieleño*. Gobierno Autónomo Descentralizado del Cantón Montúfar. San Gabriel. Imprenta Portilla.
- Bohannan, P. & Glazar, M. (2005). *Antropología*. Editorial Félix Varela.
- Brito, Z. (2008). *Educación popular e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Caballero, P., Ramos, R. & López, M. (2012). Ilustraciones infantiles de personajes tradicionales contemporáneos de la serranía ecuatoriana aplicada en una línea de soportes gráficos. [tesis de pregrado, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo].
- Cabay, I., Correa, N., Endara, P., Larrea, F. & Vieira, M. (2000). *Año por año: las fiestas de San Pedro en Ayora-Cayambe*, Proyecto Integral Ayora/Abya-Yala, pp.11-12
- Cervera, L. (2003). *Envase y embalaje. La venta silenciosa*. ESIC. España.
- Cuenca, J. & Giménez, J. (2013). *Patrimonio y Educación: Quince años investigando. En la Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*, Editorial Jesús Estepa-Guiménez, p.13-24. Universidad de Huelva.
- Escobar, T (2009). *Introducción. En la fiesta popular tradicional del Ecuador*, José Pereira Valarezo, 11-22. Ministerio de Cultura del Ecuador. IPANC.
- Escudero, C. (2017). Las fiestas populares en el Ecuador: un factor de interacción comunitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 9 (3), 27-33.
- Fontal, O. & Ibañez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educación Siglo XXI*, 33(1), 15-32
- García Linera, A. (2015). *Identidad Boliviana: Nación, mestizaje y plurinacionalidad*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- García, J. & Tacuri, K. (2006). *Fiestas populares tradicionales de Perú*. Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural.
- Ibañez-Etxeberria, A., Fontal, O. & Rivero, P. (2018). Educación Patrimonial y TIC e España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194 (788).

- López, M., Pomaquero, M. & Solórzano, A. (2021). CGI al servicio de la cultura. Características de los personajes ecuatorianos tradicionales andinos. *Revista Internacional de la Imagen*. 6(2).
- Mayorga, P. (2009). El disfraz. La alteridad entre lo popular y lo marginal. *Retrovisor* (4).
- Mendoza, J. (2018). *Empaques, envases y embalajes. El producto y su recipiente*. Sello Editorial Javeriano.
- Nadel-Klein, J. (1991). Rewiving the Fringe: localism and representation on British ethnography in American Ethnologist, 18(3).
- Papalia, D., Wendkos, S.& Feldman, R.(2010). *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill.
- Pereira, J. (2009). La fiesta popular tradicional del Ecuador. Fondo Editorial del Ministerio de Cultura del Ecuador. p.11.
- Pérez Martínez, H. (1998). *México en Fiesta*. El Colegio de Michoacán/Secretaría de Turismo del Gobierno de Michoacán. pp.25 y 26
- Roldán, J. & Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez, J. (1994). *Marketing: El Envase*. TECSIMA S.A.
- Somoza, E. & Gandman, A. (2006). *Aprehender El Envase*. Nobuko.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y "La política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica. p.69
- Téllez, A. (2011). *La identidad cultural en la adolescencia*. Universidad Miguel Hernández. España. Alicante.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2004). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial 2003, París*. Recuperado el 22 de diciembre de 2022 de [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

Artículo Original

# 17 OBJETIVOS Y UN MAPA. Una aproximación a los ODS desde el patrimonio

17 OBJETIVOS Y UN MAPA. An approach to the SDGs from heritage

Angela López Sabater<sup>1</sup>  0009-0007-6334-6366

Vanesa García López de Andújar<sup>2</sup>  0009-0008-2088-046X

Angel Portolés Górriz<sup>3</sup>  0000-0003-4310-4566

<sup>1</sup> Arquitecta. Máster en conservación del patrimonio especialidad de gestión. Coordinadora de didáctica en ARAE patrimonio y restauración. Valencia. España.

<sup>2</sup> Arquitecta e historiadora del arte. Máster en conservación del patrimonio especialidad de gestión. ARAE patrimonio y restauración. Valencia. España.

<sup>3</sup> Gestor Cultural. Programa de Extensión Universitaria. Universidad Jaume I. Castellón. España.

## Correspondencia:

Angela López Sabater  
araekids@gmail.com

## Fechas:

Recibido: 01/03/2023

Aceptado: 15/04/2023

Publicado: 05/05/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

**Introducción:** Reconocida la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para mejorar la vida de las personas y partiendo de una visión holística que incorpora el patrimonio cultural y natural como herramientas clave que contribuyen a su consecución desde la escala territorial, el programa de Extensión Universitaria de la Universidad Jaume I (PEU-UJI) está desarrollando un proyecto centrado en las personas y su labor para poner en valor la cultura, el patrimonio, el arte y el desarrollo social. El proyecto, denominado "17 objetivos y un mapa", busca aproximar los ODS a las comunidades locales con las que trabaja.

**Método:** Durante los años 2021 y 2022 se llevó a cabo la fase 1 de este gran proyecto en la que, utilizando herramientas específicamente diseñadas, las comunidades implicadas tomaron conciencia de la importancia de las acciones sostenibles para transformar el futuro. En este proceso se revisaron procesos bajo la perspectiva de los ODS y se compartieron reflexiones, experiencias y buenas prácticas, contribuyendo al aprendizaje mutuo.

**Resultados:** Los resultados obtenidos en esta primera fase permitieron a los participantes reestructurar algunos aspectos de sus proyectos en beneficio de un futuro más sostenible, crear sinergias, y establecer objetivos específicos relacionados con los ODS, que les permitan medir su impacto de manera más efectiva.

**Conclusiones:** La fase 1 del proyecto supuso un punto de partida para trabajar de manera pionera en el campo de los ODS desde una perspectiva patrimonial, identificando oportunidades de colaboración entre organizaciones y ampliando el alcance y el impacto de sus actividades.

**Palabras clave:** Comunidades patrimoniales; Objetivos de Desarrollo Sostenible; participación ciudadana; patrimonio cultural.

## ABSTRACT

**Introduction:** University Extension Program of the Jaume I University (PEU-UJI) is developing a project centered on people and their work to value culture, heritage, art, and social development, recognizing the importance of the Sustainable Development Goals (SDGs) in improving people's lives and providing an holistic vision that incorporates cultural and natural heritage as critical tools to contribute to their achievement at the territorial level. The "17 objetivos y un mapa" project aims to bring the SDGs closer to local communities.

**Method:** During 2021 and 2022, phase 1 of this major project was carried out in which, thanks to the use of specifically designed tools, the involved communities became aware of the importance of sustainable actions to transform the future. In this process, projects were identified and reviewed from the perspective of the SDGs, and reflections, experiences, and best practices were shared, contributing to mutual learning.

**Results:** The results obtained in this first phase allowed participants to restructure some aspects to benefit a more sustainable future, create synergies between stakeholders and establish specific objectives related to the SDGs that would allow them to measure their impact more effectively.

**Conclusions:** Phase 1 of the project represented a starting point for pioneering work in SDGs from a heritage perspective, identifying opportunities for collaboration between organizations and expanding the scope and impact of their activities.

**Keywords:** Heritage communities; Sustainable Development Goals; citizen participation; cultural heritage.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

López Sabater, A., López de Andújar, V., & Portolés Górriz, A. (2023). 17 OBJETIVOS Y UN MAPA. Una aproximación a los ODS desde el patrimonio. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 43–57. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27504>

## Introducción

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, aprobada en 2015, por todos los estados miembros de las Naciones Unidas, establece un conjunto de objetivos y metas para alcanzar un futuro más justo, equitativo y sostenible para todas las personas y para el planeta. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) proponen 17 objetivos interconectados que abordan una amplia gama de desafíos globales, desde la erradicación de la pobreza y el hambre, hasta la promoción de la educación y la salud, la lucha contra el cambio climático y la protección de la biodiversidad y los ecosistemas (ONU, 2015).

Los ODS surgieron como una revisión de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que fueron formalizados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2000 con el propósito de reducir la pobreza y mejorar las condiciones de vida de las personas en todo el mundo (ONU, 2000). Sin embargo, a pesar de que los ODM se concentraron en metas concretas, estos objetivos no abordaban la importancia de la cultura en el desarrollo sostenible. Por tanto, la revisión de los ODS representó un avance significativo en la consideración del papel que juega la cultura en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció que la cultura es el eje fundamental que articula la agenda 2030 (UNESCO, 2014), incidiendo en que la cultura no sólo es un derecho humano fundamental, sino que también desempeña un papel decisivo en la consecución de los ODS, dado que puede contribuir a fomentar la creatividad y la innovación, y promover la diversidad cultural y el diálogo intercultural, contribuyendo a la construcción de sociedades más inclusivas y sostenibles (Maraña, Revert-Roldán, 2020).

La cultura y el patrimonio cultural son elementos esenciales para la identidad, el bienestar y el desarrollo de las comunidades. Y esto se refiere tanto a los monumentos históricos y arqueológicos como a las tradiciones, las artes y las expresiones culturales, pasando por las lenguas y las costumbres. ICOMOS (2011), reconoce la importancia del patrimonio cultural por su valor intrínseco, pero también porque contribuye a la cohesión social y, según se recoge en el Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el Valor del Patrimonio para la Sociedad (Consejo de Europa, 2005), puede contribuir al desarrollo sostenible generando empleo y mejorando la calidad de vida de las personas.

El logro de estos propósitos globales que recoge la Agenda 2030 requiere la colaboración de múltiples actores: gobiernos centrales, administraciones locales y, lo que es más importante, la implicación de la sociedad en general. En efecto, sin la participación activa de personas, asociaciones y la sociedad civil, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) corren el riesgo de convertirse en una bonita lista de intenciones.

En este contexto, surge el proyecto 17 objetivos y un mapa, desarrollado entre el Programa de Extensión Universitaria de la Universitat Jaume I de Castellón y ARAE patrimonio y restauración, que se diseña bajo la perspectiva de la Estrategia Europea del Patrimonio Cultural para el siglo 21 (Consejo de Europa, 2017) en la que se invita a los responsables políticos, las partes interesadas y los ciudadanos a abordar los desafíos para introducir la gobernanza participativa en el trabajo interdisciplinar en la gestión del patrimonio a partir de unas recomendaciones que se espera que contribuyen a mejorar la calidad de vida y las acciones sostenibles, avanzando hacia una sociedad más participativa y responsable, y ofreciendo una estrategia basada en tres componentes: Social (S), Desarrollo Territorial y Económico (D) y Conocimiento y Educación (K) (Schoebel, 2018).

## **Despoblación, patrimonio y universidad**

La despoblación de las zonas rurales es una problemática que afecta a gran parte de los países llamados en desarrollo, entre ellos a España (Secretaría general para el reto demográfico, 2020).

La creciente masificación de las zonas urbanas, motivada por la falsa idea de una mayor y mejor oferta laboral y el consecuente desplazamiento de la población, ha tenido graves repercusiones en las provincias más pequeñas y especialmente en las poblaciones de interior. Desde hace décadas, estas comunidades han experimentado una fuga juvenil, que ha generado una situación de envejecimiento y despoblación que a su vez ha venido reduciendo la calidad de vida de la población que permanece. Esta falta de renovación demográfica afecta la sostenibilidad a largo plazo de estas poblaciones y tiene un impacto significativo en la economía local, así como en los servicios básicos y en la conservación de los bienes materiales y naturales, con consecuencias económicas y sociales graves para el conjunto de la sociedad.

En este contexto, el patrimonio cultural y natural local, habitualmente poco reconocido, se encuentra en una doble situación de vulnerabilidad: desprovisto de protección y en gradual deterioro, lo cual dificulta aún más si cabe, su promoción, conservación y puesta en valor.

La provincia de Castellón ejemplifica claramente la distribución de población en áreas rurales en España. De acuerdo con los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021) la provincia cuenta con una cantidad de 135 municipios, de los cuales el 86% se clasifican como poblaciones con menos de 5.000 habitantes. Además, un total de 19 municipios cuenta con menos de 100 habitantes.

Los expertos destacan la importancia de implementar una coordinación estratégica entre las poblaciones vecinas en áreas afectadas por la despoblación, como medio para alcanzar una recuperación demográfica y salva-

guardar su patrimonio cultural (Gobierno de España, 2018). Para lograr este objetivo, se debe buscar una utilización más eficiente de los recursos, así como la aplicación de medidas que generen beneficios para los habitantes de estas zonas enfocándose en estrategias de especialización que identifiquen y aprovechen las oportunidades y los recursos singulares de estas áreas, en lugar de tratar de replicar los modelos de las grandes ciudades.

En este sentido, la participación ciudadana se erige como un elemento crucial en la conservación del patrimonio cultural en las pequeñas poblaciones rurales, dado que la ciudadanía se convierte en un agente clave en su gobernanza y gestión, por encontrarse íntimamente ligada a la comprensión y valoración de dicho patrimonio, a su uso y disfrute, y a la identidad cultural y social de las comunidades que lo habitan.

La existencia de grupos locales o comunidades activas que rescatan, enfatizan y reivindican la regeneración de su territorio a partir de su patrimonio contribuye a la identificación de los valores y significados que los ciudadanos asocian con el patrimonio cultural y, además, impulsa la búsqueda de soluciones y estrategias adecuadas para su protección, conservación y difusión, se trata, por tanto, de un mecanismo fundamental para la construcción de una gestión patrimonial más inclusiva, participativa y democrática con el que el Programa de Extensión Universitaria de la Universidad Jaume I de Castellón (PEU-UJI) contribuye desde hace más de 20 años.

Se trata de un programa que, de modo transversal, acerca la universidad al territorio, estableciendo relaciones con poblaciones de menos de 5.000 habitantes en proyectos desde el territorio para el territorio, funcionando como vehículo de comunicación, cooperación y acercamiento universitario al contexto social existente.

Para ello, cuenta con un programa de acompañamiento a iniciativas y grupos locales que surgen desde el terreno y que fomenta el intercambio de prácticas y conocimientos poniendo en relación a las personas de las distintas comunidades de un territorio (Portolés, 2020; p.209). Este trabajo nace de la demanda de la propia ciudadanía de esas áreas rurales, Por tanto, no es un proyecto derivado de un ejercicio de investigación propio de la universidad, sino que es un servicio a las poblaciones o asociaciones que solicitan la presencia de la universidad ante esta realidad de despoblación de áreas del interior de la provincia, y la consiguiente desprotección de su rico patrimonio cultural.

Dentro de este marco, en 2006 surge el proyecto Patrimoni, un proceso colectivo de revalorización del patrimonio cultural y dinamización ciudadana en entornos rurales basado en un modelo de acompañamiento y asistencia a técnica que propone la definición de espacios comunes de reflexión, debate, puesta en común y búsqueda de una gestión del patrimonio adecuada a cada grupo local (Portolés, 2019).

PEU-UJI trabaja con comunidades patrimoniales, un concepto que recoge el Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el Valor del Patrimonio para la Sociedad (Consejo de Europa, 2005): “Una comunidad patrimonial está compuesta por personas que valoran aspectos específicos de un patrimonio cultural que desean conservar y transmitir a futuras generaciones, en el marco de la actuación de los poderes públicos”. Este concepto se amplió en Portolés (2020), con una definición consensuada durante del tercer Congreso Internacional de Educación Patrimonial:

“Una comunidad patrimonial está formada por un conjunto de actores que activan un proceso de reflexión, acción y reordenación del territorio. Es un grupo de personas que trabajan para mantener vivos los bienes culturales. Vinculados a un territorio y a un patrimonio que pueden reconocer como propio, protegerlo y difundirlo. Unidos por un mismo sentimiento hacia lo que representa la identidad de un territorio”.

Además de trabajar con este tipo de comunidades a nivel local, el programa PEU-UJI establece alianzas entre cada uno de los procesos de acompañamiento locales obteniendo denominadores comunes a todos ellos, de tal manera que coordina y genera proyectos de índole supramunicipal o incluso internacional. Y es en este marco en el que surge el proyecto 17 objetivos y un mapa, que busca obtener mediciones concretas para posteriormente trabajar con ellas para mejorar la implementación de los ODS en el territorio.

## Objetivos y metodología

El objetivo general del presente trabajo consiste en implementar los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en todos los proyectos que forman parte del PEU-UJI; tanto en las prácticas, actividades y procesos actuales como futuros. Para lograr este propósito, se sigue la recomendación de Labadi et al. (2021) de adoptar una perspectiva de desarrollo sostenible en las prácticas patrimoniales y alinearlas con los ODS.

Los objetivos específicos son:

**Sensibilizar** a los organismos y comunidades patrimoniales colaboradoras sobre el potencial del trabajo en común y la importancia de sus acciones sostenibles para la consecución de un mundo más inclusivo y equitativo.

**Identificar** aquellas metas que caracterizan el trabajo de las entidades participantes y se encuentran alineadas con las que definen los ODS. Metas definidas en las iniciativas, acciones y buenas prácticas de los distintos grupos.

**Aproximar** los objetivos del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 a las comunidades de trabajo del PEU, estableciendo relaciones entre ODS y patrimonio, ODS y cultura y ODS y territorio.

**Alcanzar** compromisos a futuro de las distintas comunidades para alinear sus procesos con los ODS y trabajar para la consecución de los objetivos concretos.

**Elaborar** una herramienta dinámica, abierta y participativa así como flexible y útil para los distintos grupos participantes, para facilitar el enfoque de desarrollo sostenible en las dinámicas de trabajo.

**Motivar** a la acción a las personas participantes con el propósito de maximizar la contribución significativa y el impacto positivo en la consecución de los ODS.

El proyecto partía de una realidad heterogénea en cuanto al conocimiento y la aplicación de los ODS por parte de los participantes involucrados. En efecto, mientras algunos de ellos, especialmente aquellos que tienen un vínculo directo con la administración pública, habían tenido la oportunidad de familiarizarse con los ODS, identificarlos y, en cierta medida, incorporarlos en su rutina laboral, otros desconocían completamente su existencia y relevancia en el contexto actual.

En este sentido, resultó fundamental establecer una metodología flexible que permitiera adaptarse a las diferentes situaciones y circunstancias de los grupos participantes, de modo que se pudiera facilitar la identificación y aplicación de los ODS en sus prácticas cotidianas. Su desarrollo debía ser capaz de abordar de manera efectiva las diferentes necesidades y requerimientos de cada grupo, y fomentar una comprensión y apropiación efectiva de los ODS por parte de todos los participantes, independientemente de su nivel previo de conocimiento o experiencia en la materia, facilitando el trabajo conjunto y colaborativo en aras de alcanzar los objetivos propuestos.

El proyecto se vio afectado por las restricciones derivadas de la pandemia causada por la COVID-19, lo que supuso una dificultad que tuvo que ser resuelta. En su concepción inicial, se había previsto la realización de una serie de talleres participativos presenciales, que fueron testeados en febrero de 2020 en Viver (Castellón), inicial y se pudieron replicar puntualmente en Ruralexperimenta 2021 (Figura 1). Sin embargo, la situación sociosanitaria existente en marzo de 2020 obligó a una reformulación del proyecto y a la adaptación de su metodología a las circunstancias imperantes en ese momento.

Para ello, se aprovecharon las posibilidades que brinda la tecnología en la actualidad, aunque sin renunciar a las herramientas físicas que permitían a los participantes interactuar con los objetos de manera tangible, ya que no se quería perder la oportunidad de emplear la percepción y la manipulación del objeto como mecanismo para focalizar la atención y mejorar la calidad de las decisiones tomadas.



**Figura 1.** Grupo de trabajo en Ruralexperimenta (2021). Fuente: Autores

Se diseñó, por tanto, un trabajo basado en un enfoque cuantitativo, en el que, a partir de una herramienta facilitada a las personas participantes, se recopilaron datos estructurados que ofrecieron información que pudo ser analizada posteriormente. Una vez recopilados los datos, esta se procesó mediante técnicas estadísticas para establecer métricas y relaciones de interés entre los distintos grupos, con el objetivo de facilitar la planificación y evaluación de acciones relacionadas con la implementación de los ODS.

La propuesta se realizó a la totalidad de los proyectos y profesionales con los que trabaja el Programa de Extensión Universitaria de la UJI, además de personal próximo al proyecto.

## Fases de trabajo

Una vez establecidos los objetivos, la metodología y el público objetivo, se organizaron las fases de trabajo siguiendo un cronograma de plazos con margen suficiente para la respuesta por parte de las personas implicadas. El trabajo se desarrolló en tres etapas. Una inicial, en la que la organización contactaba con las asociaciones y comunidades que podrían participar en el proyecto, una segunda etapa, concebida para la labor propia de las asociaciones y, una tercera fase de análisis, diagnóstico y trabajo sobre los resultados.

## Fase 1

Esta fase consistió en el diseño y envío por correo postal a cada grupo participante de un kit de trabajo que incluía una serie de herramientas diseñadas para servir como recursos de aproximación a los ODS (**Figura 2**). El envoltorio consistía en un sobre de forma hexagonal elaborado con papel de alto gramaje en un tono azul oscuro, que simboliza el ODS 17, relativo a las Alianzas para lograr los objetivos. Dentro de este sobre, se incluyeron un total de 17 fichas, cada una correspondiente a uno de los ODS, confeccionadas a partir de material sobrante obtenido de un taller de artesanía valenciano. El empleo de este material reciclado no sólo permitió aprovechar un recurso que de otra manera podría haber sido descartado, sino que también se alinea con el enfoque de la investigación, poniendo de manifiesto el compromiso del proyecto con la sostenibilidad ambiental y la responsabilidad social.

Asimismo, se hizo entrega a los participantes de unas detalladas instrucciones de uso con el objetivo de que pudieran aprovechar al máximo los recursos incluidos en el kit de trabajo, y se incorporó un código QR que permitía acceder de manera directa a una web<sup>1</sup> creada como recurso de apoyo al proyecto que tiene por objetivo facilitar la aproximación de los participantes a los ODS mediante la presentación de ejemplos concretos de buenas prácticas a escala local que contribuyen a la identificación y contextualización de los mismos y facilitan el acercamiento efectivo y amigable a los ODS, pues establece una conexión cercana y práctica con el contenido de los mismos.



**Figura 2.** Kit de trabajo enviado a los grupos. Fuente: Autores

<sup>1</sup> <https://17ods-peuui.com/>

## Fase 2

La segunda etapa del proyecto se basó en la participación activa de cada una de las comunidades patrimoniales involucradas y se organizó en varias fases. En primer lugar, cada grupo participante se familiarizó con los ODS a partir de la página web de tal forma que pudieron comprender la relación existente entre ellos y su entorno local, así como identificar la situación actual y los objetivos a futuro de su comunidad.

Posteriormente, se llevó a cabo una revisión detallada de los procesos internos del grupo, así como de las acciones o actividades externas que desarrollaban, desde la perspectiva de los ODS. De esta forma, se identificaron aquellos objetivos que tenían mayor presencia en su día a día, y que quizás hasta ese momento no habían sido objeto de reflexión. Para ello se empleó del kit suministrado, del cual los participantes seleccionaron las cuatro o cinco fichas relativas dichos ODS y las pegaron en la superficie del hexágono recibido.

## Fase 3

Finalmente, se evaluaron los objetivos de la comunidad a corto y medio plazo y se seleccionaron una serie de ODS en los que trabajar a futuro. Una declaración de intenciones que, de nuevo, se plasmó con las fichas incluidas en el kit siguiendo las instrucciones facilitadas, esta vez, en el exterior del hexágono, a modo de satélites.

Una vez definidas estas decisiones, cada comunidad realizó una fotografía del hexágono con los resultados obtenidos y lo compartió a través de redes sociales con el resto de las comunidades involucradas en el proyecto, empleando los hashtags seleccionados para identificarlo #ODSpatrimonio y #ODSterritorio (Figura 3).



**Figura 3.** Fotografías aportadas por los grupos participantes. Fuente: Autores

## Resultados

Una vez concluida la fase de trabajo de las asociaciones, se recopilaron todos los datos y se elaboraron una serie de gráficas y estadísticas que permitieron comprender los intereses y puntos en común de los distintos participantes.

En esta primera fase del proyecto se realizaron un total de 72 envíos de material, de los cuales, respondieron más del 50% de las agrupaciones contactadas. Estos resultados de la investigación evidencian que estas comunidades están bastante comprometidas con los ODS y se percibe un notable esfuerzo por incorporarlos en sus prácticas cotidianas y contribuir, con su trabajo a la consecución de los ODS.

La Tabla 1 recoge los resultados del trabajo de campo en los que se indica, con respecto a cada uno de los 38 grupos participantes, su relación con cada uno de los 17 ODS (el color amarillo indica qué ODS ya se están trabajando, mientras que el verde indica qué ODS tienen intención de trabajar a futuro).

Un primer golpe de vista nos permite detectar que la mayoría de los ODS son relevantes para varias de las comunidades, quedando algo relegados, por recibir menos atención los ODS 6 y 14 posiblemente debido a que no abordan problemáticas de primer nivel para el día a día de las asociaciones participantes.

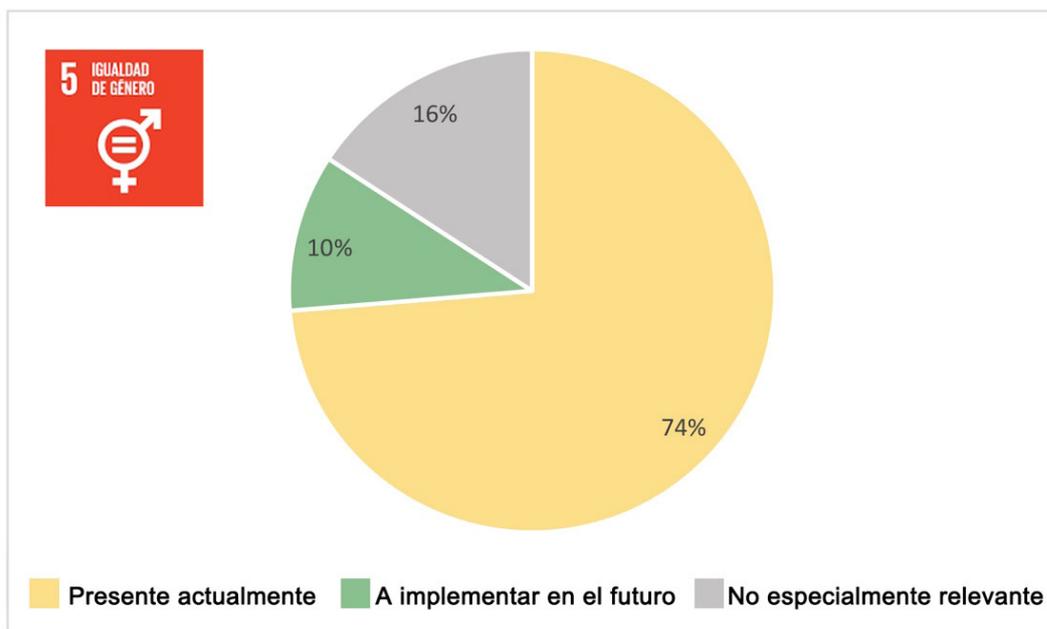
|          | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|----------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| GRUPO 1  | Verde |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 2  |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 3  |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 4  |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 5  |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 6  |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 7  |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 8  |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 9  |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 10 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 11 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 12 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 13 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 14 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 15 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 16 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 17 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 18 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 19 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 20 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 21 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 22 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 23 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 24 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 25 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 26 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 27 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 28 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 29 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 30 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 31 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 32 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 33 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 34 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 35 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 36 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 37 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| GRUPO 38 |       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |

**Tabla 1.**  
Resultados de la investigación

Amarillo: ODS presentes en cada grupo. Verde: ODS a implementar. Elaboración propia

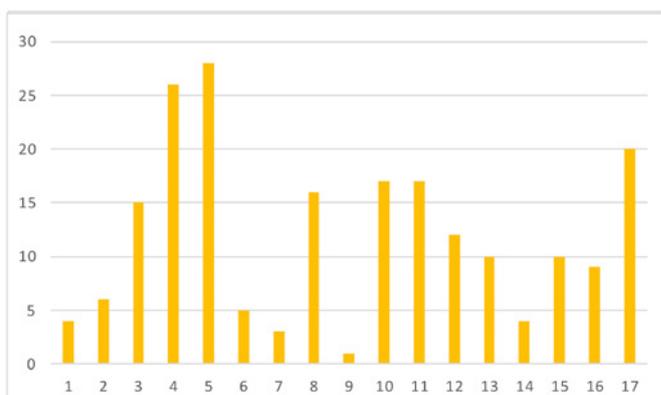
Para cada uno de los ODS se realizó un gráfico de sectores, que permitía entender la relevancia de este para las comunidades implicadas en el proyecto. Los resultados mostraron que el ODS que más presencia tiene actualmente

en el día a día de las comunidades implicadas, reconocido por un 74% de los participantes, tal y como recoge la Figura 4, es el ODS 5 “Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas”, ya que promover el acceso de las mujeres y niñas a la educación, la participación pública, el empleo y la igualdad de oportunidades es algo que llevan desarrollando desde hace muchos años, sin tan siquiera conocer la existencia de este objetivo.



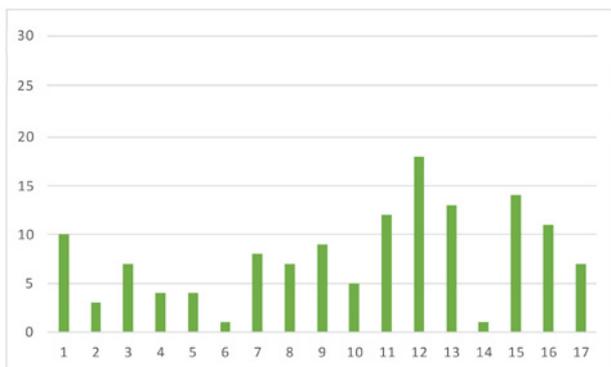
**Figura 4.** Presencia del ODS5 entre los grupos participantes  
Fuente: Autores

El estudio identifica otros ODS que son importantes para las comunidades participantes. Tal y como se recoge en la Figura 5, destaca el ODS 4, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente”, pues las comunidades, con su trabajo, buscan aumentar el sentimiento de apropiación y de identidad de los ciudadanos, entendiéndolo que la educación es una herramienta fundamental para la conservación del patrimonio, y el fomento de la diversidad cultural, la creatividad y la innovación. Además, los grupos reconocen la relevancia en su día a día del ODS17, sobre el que ya trabajan por el mero hecho de formar parte del PEU-UJI que tiene entre sus objetivos el de establecer alianzas y crear redes, de modo que se reconozca el papel de todos los agentes y se cree un modelo en el que todos ellos tienen responsabilidades y obligaciones.



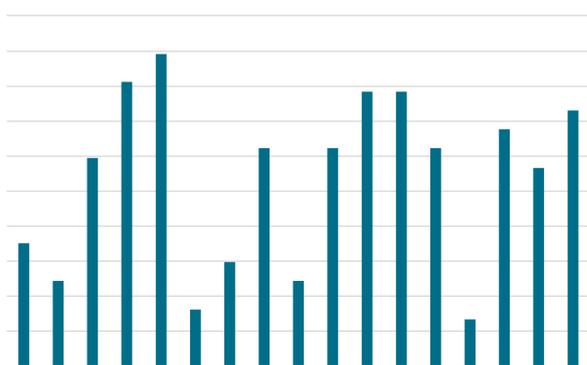
**Figura 5.** Número de comunidades que trabajan cada ODS actualmente. Fuente: Autores

Los resultados del estudio identifican, entre otros, el ODS 12 (Figura 6), que se enfoca en producción y consumo responsables, como uno de los principales desafíos a los que estas comunidades se enfrentan de cara a futuro. La gestión de los recursos naturales y culturales, la promoción de prácticas de consumo o el turismo cultural sostenibles y respetuosos con la comunidad local y el medio ambiente son elementos fundamentales que casi 20 grupos desean abordar de forma sostenible.



**Figura 6.** Número de comunidades interesadas en trabajar cada ODS a futuro. Fuente: Autores

Entre otros muchos datos extraídos resulta interesante el gráfico que permite visualizar la suma de la presencia actual de cada uno de los objetivos entre los grupos participantes más las intenciones futuras de implementarlos en sus acciones a futuro por parte de otros grupos. Esto se recoge en la Figura 6, que aporta un dato más completo que permite evaluar el compromiso en torno a cada ODS el gran grupo. Esto nos muestra que existen cinco ODS que interesan a los participantes por encima de los demás, el 4, el 5, el 11 el 12 y el 17.



**Figura 7.** Porcentaje de interés total de los participantes por cada ODS. Fuente: Autores

## Conclusiones

La primera fase de trabajo desarrollada a partir de las recomendaciones de la Estrategia 21 nos permitió introducir los conceptos y valores del desarrollo sostenible a las comunidades, mediante el análisis y la sensibilización sobre los ODS y las metas afines a sus proyectos.

Posteriormente se proporcionaron recursos específicos y herramientas metodológicas que permitieron la reflexión individual de las personas integran-

tes de cada comunidad, así como el trabajo de equipo, para finalmente cada participante manifestar su compromiso de trabajo bajo el prisma de los ODS desde unas líneas específicas.

Los resultados han permitido identificar los ODS que interesan más a las personas participantes, y conectar grupos de diferente perfil pero con objetivos comunes e intereses similares en torno a los ODS en pequeñas redes que generarán un espacio de participación ciudadana activa y contribuirán a fomentar la cooperación y colaboración entre diferentes sectores para la consecución de los ODS. En estas microrredes las partes interesadas tendrán la oportunidad de compartir ideas, mejores prácticas y debatir sobre cómo enfocarse en los ODS, cómo medir el progreso en un ODS o meta, entre otras cuestiones.

En la actualidad, ya se encuentra en marcha la segunda fase del proyecto, en la que los grupos participantes están elaborando conjuntamente un mapeado de buenas prácticas e indicadores que permitirán medir el cumplimiento de los compromisos establecidos y evaluar los resultados en función de las metas establecidas conjuntamente.

## Referencias

- Consejo de Europa. (2005). Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el Valor del Patrimonio para la Sociedad. Serie de tratados del Consejo de Europa no 199. <https://rm.coe.int/16806a18d3> [Consulta 15/02/2023].
- Consejo de Europa. (2017). Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century. <https://rm.coe.int/16806f6a03>. [Consulta 15/02/2023].
- Gobierno de España (2018). Plan de Acción para la implementación de la agenda 2030. <https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:6e0f06b9-a2e0-44c0-955a-dad-1f66c11d7/PLAN%20DE%20ACCI%C3%93N%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACI%C3%93N%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf>. [Consulta 15/02/2023].
- ICOMOS. (2011). Declaración de París sobre el patrimonio como motor de desarrollo.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). Cifras oficiales de población de los municipios españoles en aplicación de la Ley de Bases del Régimen Local (Art. 17). <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2865> [Consulta 15/02/2023].
- Labadi, S., Giliberto, F., Rosetti, I., Shetabi, L. y Yildirim, E. (2021). Heritage and the Sustainable Development Goals: Policy Guidance for Heritage and Development Actors. *International Journal of Heritage Studies*.
- Maraña, M. y Revert-Roldán, X. (2020). Patrimonio Cultural y Desarrollo: una mirada a la Agenda 2030 y el rol del patrimonio. *Periferica*, 21, (pp.180-195). <https://doi.org/10.25267/periferica.2020.i21.15> [Consulta 15/02/2023].
- ONU. (2000). Declaración del Milenio. New York, 55/2, 1-17. [http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/hrcouncil/docs/ga.RES.60.1\\_Sp.pdf](http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/hrcouncil/docs/ga.RES.60.1_Sp.pdf) [Consulta 15/02/2023].
- ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General, 15900, 40. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1yLang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1yLang=S) [Consulta 15/02/2023].

- Portolés-Górriz, A. (2019). Toda piedra hace pared. Ampliando la participación en Costur. Kult-ur. Vol 6 n 12 *Més enllà de la ciutat: noves definicions urbanes*, pp. 265-275. <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.12>
- Portolés-Górriz, A. (2020). Proyecto Patrimoni. Agenciamiento de las comunidades locales/Activación de comunidades patrimoniales. *Revista PH 101. De lo público al bien común: emergencia de otros modelos de gestión del patrimonio cultural*. <https://doi.org/10.33349/2020.101.4663>
- Secretaría general para el reto demográfico (2020). El reto demográfico y la despoblación de España en cifras. <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2020/280220-despoblacion-en-cifras.pdf>. [Consulta 15/02/2023].
- Schoebel, A. (2018) Las profesiones del patrimonio en la Estrategia 21. Las Profesiones del Patrimonio Cultural. Grupo Español de Conservación del International Institute for Conservation, Asociación de Conservadores Restauradores de España, pp. 56-59. ISBN 978-84-09-04731-4. [Consulta 15/02/2023].
- UNESCO (2014). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: manual metodológico. París, 2014. [https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd\\_manual\\_metodologico\\_1.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf). [Consulta 15/02/2023].

Artículo Original

# Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo

Pastwomen: pasado, presente y futuro

Antonia García Luque<sup>1</sup>  0000-0002-9489-2163

Paula Jardón Giner<sup>2</sup>  0000-0003-1542-7683

Clara Masriera Esquerre<sup>3</sup>  0000-0001-7106-1757

<sup>1</sup> Universidad de Jaén

<sup>2</sup> Universitat de València

<sup>3</sup> Universitat Autònoma Barcelona. Profesora del departamento de Prehistoria y técnica del Centre d'Estudis del Patrimoni Arqueològic (CEPARQ) de la Universitat Autònoma de Barcelona

## Correspondencia:

Clara Masriera Esquerre

clara.masriera@uab.cat

## Fechas:

Recibido: 10/03/2023

Aceptado: 01/04/2023

Publicado: 05/05/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

Las representaciones sociales sobre el pasado adolecen de representatividad de la diversidad de las poblaciones humanas y de las actividades que fueron necesarias para la continuidad de las sociedades. Tanto las investigaciones que se centran en manifestaciones culturales (cine, literatura, museos) como aquellas que han analizado los materiales escolares han puesto en evidencia la ausencia de las mujeres en los relatos y las imágenes, además de la existencia de un sesgo androcéntrico que invisibiliza las aportaciones de éstas y muestra incorrecciones marcadas por estereotipos actualistas que no se corresponden con las informaciones sustentadas en las investigaciones arqueológicas. Por todo ello, es necesario reflexionar sobre las estrategias coeducativas y las metodologías didácticas más adecuadas para cada etapa escolar.

Desde el proyecto y la red Pastwomen se han elaborado recursos inclusivos para trabajar contenidos desde la Prehistoria hasta la Antigüedad (textos, presentación de casos e imágenes) que pretenden subvertir esta situación y que se ponen a disposición de agentes profesionales de la educación en abierto en su web ([www.pastwomen.net](http://www.pastwomen.net)).

Presentamos tres propuestas didácticas coeducativas dirigidas a los distintos niveles educativos de la educación básica (Infantil, Primaria y Secundaria) a partir de los recursos disponibles en la página web de Pastwomen.

**Palabras clave:** coeducación; Pastwomen; propuestas didácticas; Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria.

## ABSTRACT

Social representations about the past lack representativeness of the diversity of human populations and of the activities that were necessary for the continuity of societies. Both the investigations that focus on cultural manifestations (cinema, literature, museums) and those that have analyzed school materials have revealed the absence of women in the stories and images, in addition to the existence of an androcentric bias that makes invisible their contributions and shows inaccuracies marked by current stereotypes, which do not correspond to the information supported by archaeological investigations.

For all these reasons, it is necessary to reflect on the most appropriate coeducational strategies and didactic methodologies for each school stage.

The Pastwomen project and network have created inclusive resources to work on content from Prehistory to Antiquity (texts, presentation of cases and images) that aim to subvert this situation and are made available to professional agents of education in her website ([www.pastwomen.net](http://www.pastwomen.net)).

We present three coeducational didactic proposals for the different educational levels of basic education (Preschool, Primary and Secondary) based on the resources available on the Pastwomen website.

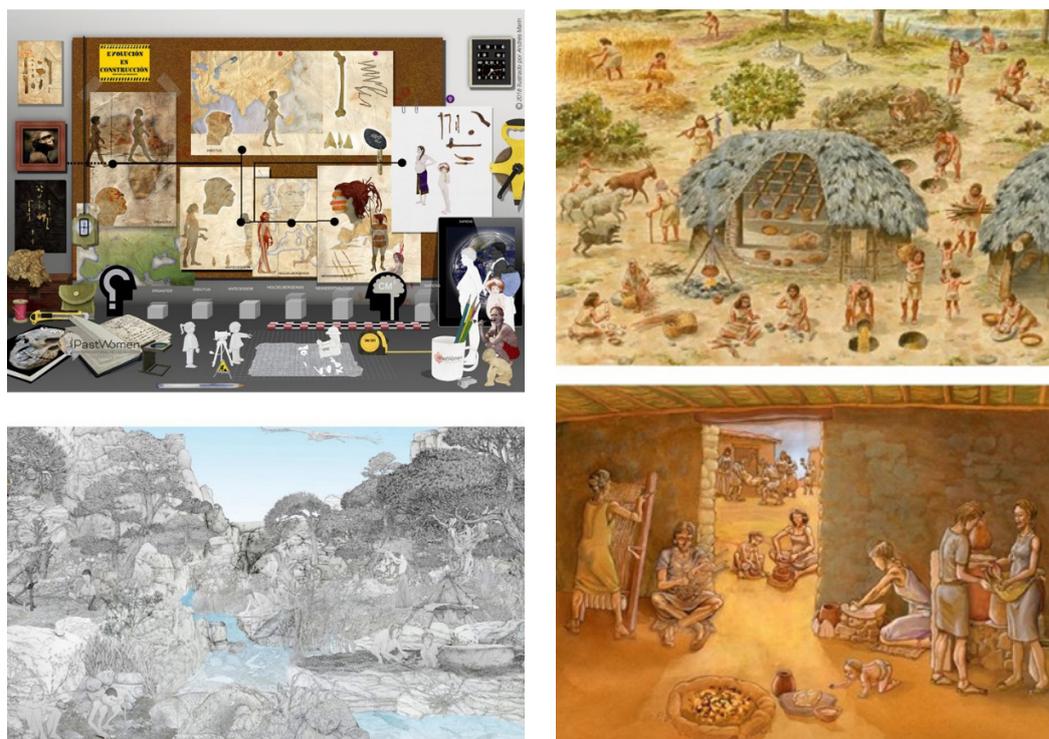
**Keywords:** co-education; Pastwomen; didactic proposals; Early Childhood Education; Primary education; Secondary Education.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

García Luque, A., Jardón Giner, P., & Masiera Esquerra, C. (2023). Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 58–74. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>

“Si la escritura femenina nos permite adentrarnos en pensamientos, voluntades y deseos de las mujeres del pasado, la cultura material del pasado nos acerca a la concreción de esos pensamientos, voluntades y deseos por medio de su plasmación material en acciones, conocimientos y en la configuración de sus espacios de vida” (<https://www.pastwomen.net/>).

PASTWOMEN se inició la primera década del siglo XXI en el marco del proyecto de investigación “Los trabajos de las mujeres y el lenguaje de los objetos: renovación de las reconstrucciones históricas y recuperación de la cultura material femenina como herramienta de transmisión de valores” (2007-2010), financiado por el Instituto de la Mujer, y también del proyecto “La història material de les dones: recursos per a la recerca i la divulgació” (2010-2011) financiado por el Institut Català de les Dones. Posterior a este comienzo del grupo y la web, se ha conseguido formar un equipo profesional que tiene como objetivo principal dotar de visibilidad a las líneas de investigación en Arqueología e Historia que se vinculan al estudio de la cultura material de las mujeres, al tiempo que pretende proporcionar recursos actualizados desde las perspectivas feministas a todos los sectores involucrados en la divulgación histórica, ver Figura 1.



**Figura 1.** Láminas de la web Pastwomen para ilustrar la evolución humana, el Paleolítico Superior, el Neolítico Pleno y la sociedad argárica sin sesgos de género. Fuente: <http://www.pastwomen.net/>

Se define como un proyecto colaborativo entre investigadoras e investigadores en el ámbito de la arqueología mediante una estructura abierta y plurilingüe que incorpora, gradualmente, nuevas aportaciones gráficas, textuales, técnicas y bibliográficas.

Como proyecto colaborativo este equipo está compuesto por investigadoras de diferentes universidades e instituciones culturales, que abordan sus

investigaciones desde una perspectiva feminista y de género, encaminadas a conocer mejor a todos/as los/as agentes sociales de la Prehistoria y Protohistoria en relación con su género y grupo de edad.

En la actualidad, las investigadoras que forman parte del equipo PASTWOMEN, tienen vinculación con las siguientes instituciones: Instituto de Investigación en Arqueología Ibérica de la Universidad de Jaén, Museo de la Diputación de Valencia, Museo de Jaén, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Granada, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Tübingen (Alemania), Norwegian Institute of cultural heritage research (Noruega) y Universidad de Valencia.

Es un equipo abierto a nuevos y nuevas colaboradoras con planteamientos de género en sus investigaciones en el campo de la Arqueología, la Prehistoria y Protohistoria, en el ámbito geográfico Mediterráneo.

En el marco ideológico tradicional, patriarcal, se ha decidido que hay cosas que las mujeres no hacían en el pasado remoto y lugares a los que no acudían, así como que había unas actividades más importantes que otras, y que casualmente las sobrevaloradas eran las masculinas y las infravaloradas las que realizaban las mujeres. Más allá, tenemos los datos empíricos, principalmente la cultura material en arqueología, que demuestra que las mujeres sí realizaron algunas de las actividades tradicionalmente asociadas a los hombres y también que estuvieron en lugares que históricamente se les han negado.

Esta lectura patriarcal de la prehistoria, que se remonta al siglo XIX, ha sido muy útil para mantener la desigualdad y el sistema patriarcal, donde a los hombres se les ha otorgado un papel protagonista indiscutible y a las mujeres un rol subordinado, si no inexistente.

No se trata de transmitir la errónea idea de que las mujeres son más importantes porque se demuestre que han hecho las mismas cosas que los hombres, ni ocupado los mismos espacios. La cuestión es que las mujeres han realizado tareas que nunca han sido valoradas socialmente, actividades que tienen que ver con el mantenimiento de las personas (cuidar, dar a luz, amamantar, alimentar o curar), y que son las que sostienen y mantienen cualquier grupo social de cualquier tiempo y espacio.

## **Otras miradas al pasado: una exposición virtual coeducativa**

La arqueología feminista tiene como objetivo la investigación sobre los espacios y la cultura material del pasado con otras miradas más inclusivas. Las propuestas coeducativas museísticas de los últimos años abundan en la atención a la igualdad en estos ámbitos (Jardón y Soler, 2019). Los resul-

tados de las investigaciones arqueológicas y paleontológicas se han multiplicado recientemente, aportando información relevante sobre la vida de las mujeres y evidenciando la necesidad de dar espacios de difusión que contrarrestaran el relato androcéntrico y plagado de tópicos y presentismos.

El grupo PASTWOMEN, particularmente implicado en ofrecer contenidos actualizados para todos los públicos en su página web, se propuso ir más allá y concretar una propuesta de exposición que diera mayor centralidad a la vida comunitaria en la historia y a la agencia de las mujeres y de las personas invisibilizadas.

La red temática *PASTWOMEN. Mujeres y género en las sociedades prehistóricas y antiguas: de la investigación a la educación* (RED2018-102526-T), formada por 30 investigadoras de 15 universidades, desarrolló su actividad durante los años 2019 a 2022. La coyuntura de la pandemia de COVID19 provocó que fuera necesario replantear uno de los objetivos de la red: la creación de una exposición con contenidos estructurados en un relato fundamentado en la investigación arqueológica. Esta red incorpora otros grupos con especialistas que estudian el pasado de las mujeres. El trabajo colaborativo de cada una de las especialistas proveyó de un repertorio de ejemplificaciones de la agencia femenina en diversos momentos históricos.

La estructura de la exposición *Otras miradas al Pasado*, recoge una presentación temática que pone en valor las aportaciones de las mujeres en los siguientes ámbitos: Las mujeres y el curso de la vida, Tecnologías cotidianas, Espacios vividos y Espacios de muerte. Estos apartados van precedidos por una introducción (*Otras miradas al pasado*) y finalizan con una propuesta de visitas virtuales y puntos de reflexión de la exposición (*Itinerarios educativos*), ver Figura 2.



**Figura 2.** Imagen de la web de la exposición virtual "Otras miradas al pasado". Fuente: <https://otrasmiradas.pastwomen.net/>

Cada sección dispone de un audiovisual con contenido reflexivo.

Se propone contrastar las imágenes que tenemos del pasado y sus representaciones sociales, comparar las imágenes que circulan con las de PASTWO-

MEN para mostrar cómo las diferencias en la mirada transforman nuestra construcción de la realidad y cuán intensamente están fijadas muchas ideas que no están demostradas científicamente.

Además, se pretende incorporar las actividades que han servido para la continuidad de la vida: los cuidados, las relaciones de los miembros de los grupos y las tecnologías cotidianas.

Se presentan en la exposición reflexiones sobre la construcción del conocimiento y sobre la evidencia de que las actividades de las mujeres fueran tan imprescindibles para las sociedades como inexplicablemente invisibilizadas, ejemplos de las diferentes temáticas extraídos de las evidencias desde la prehistoria hasta el mundo antiguo. La mayor parte de estos ejemplos, no se encuentran en los libros escolares, ni en los recursos educativos y tampoco suelen tratarse en medios de divulgación. Este recurso en abierto se suma a la página web de PASTWOMEN para la difusión generalizada.

## **Coeducación patrimonial a través de Pastwomen**

Las líneas anteriores en las que se ha analizado el proyecto PASTWOMEN, desde sus inicios hasta la actualidad, evidencian la potencialidad didáctica del mismo desde una perspectiva coeducativa, entendiendo la coeducación como el paradigma educativo que tiene en su eje central el feminismo. En palabras de Blanco (2007: 57), "coeducar es educar fuera del modelo dominante. Tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos".

Sin embargo, no es suficiente con repensarnos desde el presente, sino que se hace necesario reflexionar también sobre qué significaba ser mujer y ser hombre en otros contextos culturales de nuestro pasado para poder entender la evolución de nuestro modelo cultural de género (binario-dicotómico-jerárquico-heteronormativo), sus cambios y pervivencias. A este respecto, el repertorio gráfico creado desde PASTWOMEN nos ayuda a entender desde una base científica, apoyada en datos y métodos arqueológicos, la artificialidad del desorden patriarcal que se ha normalizado e interiorizado a través de los diferentes canales de socialización diferencial de género, siendo la escuela uno de los más importantes.

La estructura patriarcal de las instituciones educativas fomenta la invisibilización de las mujeres como objeto de estudio histórico y, tal como se ha enunciado en anteriores estudios de las aquí firmantes (García Luque, 2015, 2021; García Luque y De la Cruz, 2017; García Luque, De la Cruz, Peinado, 2018), es absolutamente necesario realizar un cambio en la enseñanza-aprendizaje de la (pre)historia incorporando en las narrativas creadas a tal fin a la totalidad

de la población desde la interseccionalidad. Para ello, las imágenes creadas en PASTWOMEN reflejan la diversidad social como parte integral de todas las comunidades desde el pasado más remoto. Así, se pone en valor, a partir de las investigaciones, la pluralidad de identidades en términos de género, edad, etnia, diversidad funcional, etc. Véase como ejemplo las láminas asociadas al Paleolítico Superior para ilustrar la construcción de la comunidad y las tecnologías cotidianas en las que aparecen representadas personas de todas las edades (infancia, juventud, adultez y vejez); de distinto sexo (varones y hembras); con diversidad funcional, etc., ver Figura 3.

Estas imágenes contribuyen a crear referentes históricos múltiples, diversos y variados en los que la ciudadanía en general, y la infancia en particular, pueden mirarse y reflejarse, entendiendo, de este modo, que la diversidad no es la otredad a la norma, sino que ha existido desde siempre y, por tanto, es parte inherente de cualquier grupo o comunidad.

Por tanto, en esta línea, PASTWOMEN no solo es una herramienta coeducativa porque muestra sin estereotipos presentistas al 50% de la población que ha sido tradicionalmente omitida en la construcción del conocimiento histórico (las mujeres), sino que, además, se presenta como un instrumento útil para la educación en valores (el respeto a las diferencias y la tolerancia a la diversidad), al proporcionar argumentos sólidos y rigurosos sobre la diversidad social como una realidad atemporal, lo cual es clave para prevenir el acoso escolar en todas sus formas.



**Figura 3.** Láminas asociadas al Paleolítico Superior para ilustrar la construcción de la comunidad y las tecnologías cotidianas.  
Fuente: <http://www.pastwomen.net/>



La Coeducación tiene entre sus múltiples finalidades, romper el androcentrismo de los saberes, para lo cual es fundamental que éstos sean entendidos más allá de los saberes clásicos asociados a la intelectualidad postmoderna, esto es, saberes científicos. En esta línea, las ilustraciones creadas en PASTWOMEN permiten no solo visibilizar las agencias, tiempos y espacios de las mujeres durante la Prehistoria y Protohistoria, sino también ponerlas en valor al presentarlas como saberes cotidianos fundamentales para la creación y el sostenimiento del grupo asociados al cuidado.

Uno de las principales causas de la ausencia de mujeres en enseñanza de la historia escolar es que precisamente la historia escolar ha sido tradicionalmente la historia política/belicista de corte positivista en la que los hombres han sido los protagonistas al ser los poseedores del poder público y los agentes activos de los conflictos bélicos. En este modelo de historia de estructura patriarcal, las actividades de producción y mantenimiento de vida no solo son marginadas, sino también infravaloradas e, indirectamente, los sujetos históricos que fundamentalmente las han llevado a cabo, esto es, las mujeres. Los libros de texto, que reproducen mayoritariamente este tipo de enseñanza, muestran una mayoría de referentes culturales masculinos (83%) frente a una minoría de referentes culturales femeninos (7%) (López Navajas, 2014), en ambos casos de corte hegemónico (los/as personajes "protagonistas" del relato histórico por haber poseído "el poder"). Así mismo, pese a que cada vez son más las mujeres representadas en espacios públicos, sigue siendo imperceptible el aumento de hombres en espacios privados, cuyo predominio en los ámbitos públicos sigue siendo aplastante. De este modo, se sigue manteniendo la artificial y artificiosa división sexual de los espacios asociada a asimetrías de poder y, representados de forma muy diferenciada y desequilibrada.

En la historia política las representaciones de la cultura de los cuidados son muy escasas, entre el 4-6% (Terrón y Cobano-Delgado, 2008; Bel, 2016; Alegre, 2021), siendo la maternidad la actividad más representada, siempre de forma discrecional (en 2º y 3º plano) y desde una peligrosa perspectiva esencialista, que vuelve a situar a las mujeres vinculadas a la naturaleza siguiendo el dualismo plantónico mujer/naturaleza vs hombre/cultura. Por ello, es tan importante representar a la infancia no solo asociada a las mujeres, sino como parte del grupo social y, por tanto, también vinculada a los hombres. Para contrarrestar la ausencia de representaciones gráficas de los cuidados, PASTWOMEN proporciona ilustraciones en las cuales los cuidados son el centro de la convivencia, entendidos desde una perspectiva ética y responsable. De este modo, al ilustrar en cada periodo las distintas formas de construir comunidad, no se hace únicamente con escenas representaciones exclusivamente femeninas, sino que se reflejan como acción del grupo.

Con las ilustraciones PASTWOMEN de embarazos, partos, procesamiento de alimentos, actividades textiles, cuidados a seres dependientes, etc. se desle-

gitima el modelo de poder masculino asociado a los conflictos, conquistas y guerras que vienen presentadas en la historia política como herramientas de cambio y desarrollo. Es, por tanto, fundamental, el cambio que PASTWOMEN realiza respecto a los referentes culturales masculinos al mostrar modelos de masculinidad más ética e igualitaria alejados de los hegemónicos tradicionales.

PASTWOMEN ofrece así mismo la posibilidad de realizar una proyección social del colectivo femenino desde su subjetividad, sin objetivación y ni cosificación, historizando sus agencias y, con ello, dotándolas de valor económico y social más allá de la mirada capitalista desde la cual la reproducción biológica y los cuidados no tienen cabida (García, Peinado y De la Cruz, en prensa).

La corresponsabilidad, eje vertebrador de la coeducación, requiere de: a) la puesta en valor de la ética de los cuidados documentados desde los orígenes de la humanidad y asociados a la totalidad de los seres humanos y, no como monopolio femenino; y, b) la superación de la lectura androcéntrica de la economía y del poder centrada en la producción, que prescinde de la reproducción y los trabajos de cuidado y mantenimiento y, por extensión, de quienes los han realizado: las mujeres principalmente. Ambos requerimientos son logrados con los recursos gráficos y narrativos de PASTWOMEN.

Así mismo, PASTWOMEN rompe con una de las concepciones más extendidas y popularizadas sobre la Prehistoria: la violencia de sus grupos, asociada frecuentemente con la agresividad masculina fuertemente representada en la educación informal, fundamentalmente en el cine y en los cómics donde, además, vienen reforzados otros muchos roles y estereotipos de género (Jardón, López y Soler, 2012; Bonet y Pons, 2016). A través de estos medios, así como de un gran número de recursos educativos, los estereotipos de familia y género del presente son trasladados al pasado de manera que la heterosexualidad, las familias nucleares y el poder masculino parecen señas de identidad naturales e inmutables de la humanidad. Todas estas categorías, mujer sumisa, hombre agresivo y familia heterosexual, nuclear y monógama son el ideal estereotipado de una sociedad muy concreta, la occidental, que se forma en la modernidad, por lo que no puede representar a toda la humanidad desde sus orígenes (Bécares, 2020). Así pues, en el cine ambientado en la Prehistoria, la violencia adquiere carácter específicamente humano, incluso la violencia sin razón de provecho o interés, sino presentada como expresión de poder masculino (Jardón y López, 2018). Por tanto, las imágenes creadas desde PASTWOMEN, centradas en las acciones de cuidado y el mantenimiento del grupo, que han sido las que han permitido que sobrevivamos como especie, desarticulan el discurso legitimador de la violencia machista presentada como ahistórica y universal.

Con todo, PASTWOMEN es un recurso coeducativo de primer nivel al conseguir:

- Crear consciencia de que las desigualdades y discriminaciones que sufren las mujeres son construidas cultural y socialmente.
- Romper la socialización diferencial de género desde las escuelas.
- Proporcionar evidencias de un modelo de convivencia basado en los cuidados como fundamento existencial del ser humano que, por tanto, han de ser compartidos equitativa y corresponsablemente.
- Fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en torno al androcentrismo de los saberes.
- Empoderar a las niñas y mujeres contrarrestando y desarticulando la masculinidad hegemónica tradicional.
- Poner en valor y reivindicar las actividades, agencias, tiempos y espacios de las mujeres desde el pasado hasta el presente.
- Proporcionar ejemplos de la historicidad de la construcción plural y diversa de la sociedad a partir de la interseccionalidad.
- Superar la visión de la diversidad como la otredad a la norma.
- Prevenir e intervenir las múltiples y variadas violencias sobre las mujeres deslegitimando la atemporalidad de estas.
- Rigor histórico-científico, justicia social y justicia cognitiva.

## **Propuestas didácticas con Pastwomen para E. Infantil, Primaria y Secundaria**

What is the taken for granted sociology?

En este apartado es interesante comentar la teoría sociológica del “taken for granted” (se da por sentado) ya descrita en los años 70 del siglo XX por Bourdieu (1977) entre otros teóricos del ámbito social.

La cultura en general es un ámbito que se da por sentado porque es aprendida. Las personas acostumbramos a repetir aquello que hemos experimentado y/o lo que se nos ha enseñado. Aquello que se nos ha enseñado y que se ha justificado narrativamente en interpretaciones sobre el pasado, son los roles androcéntricos y patriarcales de género. Así pues, la labor de deconstrucción y construcción de nuevas narrativas, basándonos en informaciones rigurosas que provienen de las propias investigaciones, es esencial empezarla desde temprana edad.

### **Propuesta didáctica para E. Infantil**

Las propuestas didácticas de PASTWOMEN para Educación Infantil, tienen como finalidad deconstruir algunos de los falsos mitos sobre el papel de las mujeres en la Prehistoria:

1. **Las mujeres también pintaron arte rupestre:** los registros pictóricos arqueológicos no solo están sacando a la luz las huellas dactilares femeninas, sino que las mujeres también aparecen representadas en muchas pinturas rupestres, recolectando miel, cosechando cereales o recolectando fruta.
2. **La caza no es solo cosa de hombres,** y esta frase la sentencia tanto el registro material arqueológico, como los restos de una mujer en el yacimiento de Wilamaya Patjxa, en los Andes Peruanos, con 9.000 años de antigüedad, como los sitios de enterramiento de las sociedades estadounidenses, donde hasta un 30% de las tumbas con armas de caza mayor, pertenecían a mujeres. Al mismo tiempo, el estudio de las poblaciones cazadoras recolectores actuales, también verifican que las mujeres cazan. La caza no solo consiste en disparar una flecha y matar al animal, sino que deben conocerse las rutas de los animales, acosarlos, ponerlos al alcance, despellejarlos y masacrarlos.
3. **Las niñas son guerreras:** En la Edad del Bronce europeo encontramos numerosos enterramientos de mujeres con heridas violentas, cortes y golpes, y muchas son enterradas con espadas, escudos y lanzas. A parte, el rol de muchas mujeres y personas mayores en la guerra se ha invisibilizado del todo, y vemos lastimosamente en guerras actuales, como muchas mujeres emigran para salvar la vida de sus hijos o personas mayores.
4. **Mujeres con poder:** No podemos negar que el patriarcado hace miles de años que existe y las pruebas materiales lo atestiguan, aunque hay casos en los registros arqueológicos que rompen esta idea como uno de los ejemplos más conocidos, la Dama de Baza, entre otros.
5. **Las mujeres también producen tecnología,** porque la tecnología también es la "fabricación" de utensilios cerámicos o de otros materiales para la vida cotidiana, como todo el proceso de fabricación de los textiles<sup>1</sup>
6. **La socialización del grupo familiar** ha sido realizada principalmente por mujeres, y los datos nos lo indican. En este estereotipo, como en muchos trabajos realizados mayoritariamente por mujeres, el problema es que se relega a una tarea sin importancia.

Aquí pues seguimos viendo que los roles de género no tienen nada de biológico sino de construcción cultural aceptada generalmente. Es a partir de esta primera reflexión que nos acercamos a trabajar la Prehistoria con niños de 0 a 6 años.

## ¿Cómo lo hacemos?

La edad de 0 a 6 años es de los períodos más cortos, pero con más cambios físicos y psíquicos en la vida de una persona. Además, suele ser un período en la que empieza la lecto-escritura y los intereses son dispares, pero uno de los que se repite en muchos centros, es la curiosidad hacia y la observación del entorno natural. Es en este elemento motivacional, que se desarrollan algunas actividades relacionadas con la Prehistoria en esta corta edad.

La propuesta desde PASTWOMEN es trabajar a partir de rincones, que se basa en crear diversos espacios organizados del aula donde los/as niños/as, en grupos poco numerosos, realizan diversas investigaciones, desarrollan su creatividad, manipulan, experimentan y se relacionan con sus iguales. Estos rincones pueden organizarse por materiales. Otra propuesta para los/as más pequeños es montar una panera de los tesoros, que es una propuesta de

<sup>1</sup> Véase en este sentido el libro de Barber. (1994). *Women's work : the first 20,000 years : women, cloth, and society in early times* / Elizabeth Wayland Barber. Norton.

juego basado en el método Montessori, con materiales que tenemos certeza que existían en la prehistoria. Podemos acompañar los rincones y la panera con la explicación de cuentos, que cada vez existen más, relacionados con la vida de la infancia en la Prehistoria, a veces acompañados por títeres o objetos que despierten la curiosidad y que se puedan tocar y sentir su temperatura, su rugosidad, etc.

## Propuesta didáctica para E. Primaria

En primer lugar, se solicitará al alumnado la elaboración de un dibujo libre sobre la Prehistoria. Seguidamente, se les dará instrucciones para que realicen una búsqueda en internet de imágenes representativas de la Prehistoria y de las actividades que en ella se desarrollaban. Así mismo, se les pedirá buscar en sus libros de texto las ilustraciones alusivas a este periodo histórico.

Una vez recopiladas todas las ilustraciones anteriormente citadas se proporcionará al alumnado el denominado "Test de Baeza" (González-Marcén, Picazo y Cacheda, en prensa).

El "Test de Baeza" se ha configurado como una propuesta jerarquizada de 3 herramientas (de mayor escala a menor escala): los criterios, la rúbrica y el decálogo. Se trata de una propuesta abierta, modificable y matizable a la espera de las valoraciones que su uso vaya aportando, tanto en los conceptos, los contenidos sugeridos y su propia operatividad. Su vocación es la de servir de puente entre el mundo de la investigación, la museografía y la ilustración, pero, lógicamente, se espera que también pueda servir como instrumento de análisis y diagnóstico de ilustraciones divulgativas y educativas ya existentes, tal como es el caso.

Este test no sólo facilita la evaluación de ilustraciones ya elaboradas, sino que, fundamentalmente, opera también como guía para la elaboración de nuevas imágenes, ya que es una herramienta para incorporar la perspectiva de género en las ilustraciones divulgativas, teniendo en cuenta el rigor documental; la pluralidad de acercamientos teóricos e históricos de los estudios feministas y de mujeres; y, la diversidad de acercamientos artísticos y creativos en el ámbito de la ilustración.

Para el caso del alumnado, se recomienda la aplicación de la herramienta más simple y sencilla, esto es, el decálogo, al que se da respuesta graduada (conseguido, en proceso, no conseguido):

1. ¿Hay una representación equilibrada de personajes femeninos y masculinos (50%)?
2. ¿El protagonismo de las personas en las acciones es equitativo?
3. ¿Aparecen personas de diferentes grupos de edad y que se relacionan entre ellas?
4. ¿Se representan personas con diversidad funcional?

5. ¿Se ha procurado evitar el uso de elementos estereotipados del género y de la edad, en las actividades y trabajos, y en la representación física y expresiva?
6. ¿Se muestran ejemplos de cooperación, de acción colectiva, entre las personas representadas?
7. ¿Se evita la representación de la familia tradicional nuclear priorizando núcleos de convivencia diversos e intergeneracionales?
8. ¿Se representan las tareas cotidianas de reproducción, cuidado y mantenimiento?
9. ¿Están representados de forma rigurosa los elementos de cultura material y el entorno asociados a las diversas actividades?
10. ¿Los objetos de la cultura material atribuida tradicionalmente a los hombres se asocian también a las mujeres?

Una vez que se aplica el test el alumnado tomará conciencia de sus cegueras de género y del androcentrismo imperante en las imágenes de divulgación científica a partir de su propia acción y de los resultados obtenidos. La aplicación del decálogo del test de Baeza se puede hacer o bien por grupos de trabajo que compartirán posteriormente sus resultados con el resto de la clase, o bien proyectando las imágenes en la pizarra (previamente habría que escanear los dibujos) e implementado el test entre todos/as.

Se puede hacer un conversatorio en gran grupo para responder a las siguientes preguntas generales:

¿Hay más mujeres u hombres en las ilustraciones?

¿A qué se dedicaban las mujeres según las imágenes? ¿A qué se dedicaban los hombres según las imágenes?

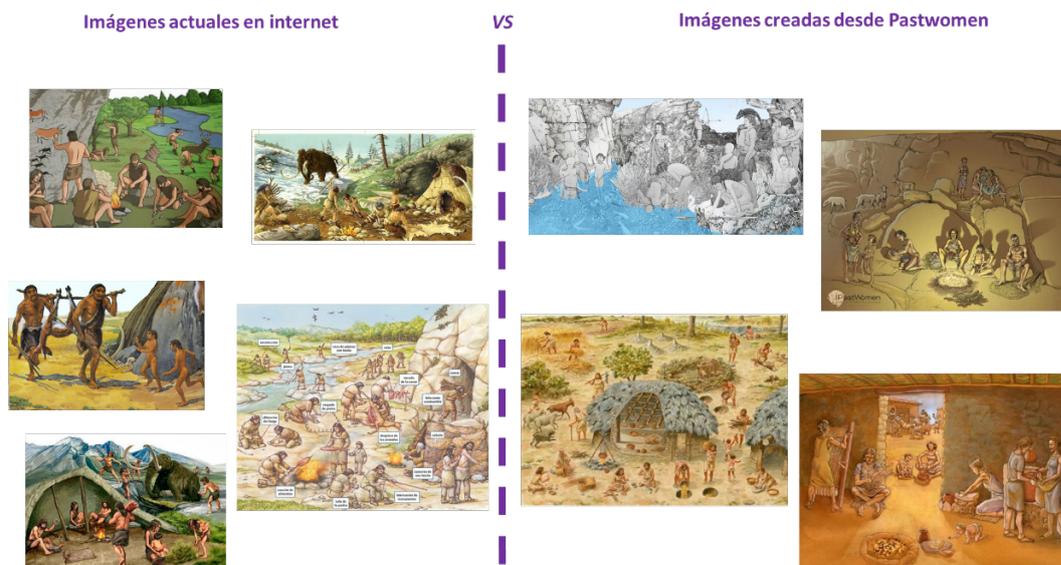
¿Cómo aparecen representadas las mujeres? ¿Qué planos ocupan en las imágenes?

¿Cómo sabemos cómo era y cómo se organizaba las sociedades prehistóricas? Esta pregunta permite empezar a trabajar sobre el método arqueológico y acudir a “rastros arqueológicos” en la web de PASTWOMEN.

A partir de este momento se puede empezar a trabajar con los recursos disponibles en la web de PASTWOMEN tomando como fundamentos las potencialidades coeducativas mostradas en el anterior apartado.

Otra práctica que ha resultado de gran utilidad es la de comparar imágenes de la Prehistoria tomadas de cualquier libro de texto o de internet con las imágenes elaboradas desde PASTWOMEN a fin de que reflexionen sobre las semejanzas y diferencias entre las mismas y cuáles creen que pudieran ser las más fieles a la realidad del momento y por qué lo creen así, ver Figura 4.

Se podría debatir sobre las siguientes cuestiones: ¿Cómo sabemos a qué se dedicaban las mujeres? ¿Por qué no están, o están poco representadas en las imágenes anteriores? ¿Qué imágenes son más inclusivas? ¿Por qué?



**Figura 4.** Lámina para comparar imágenes de la Prehistoria tomadas de cualquier libro de texto o de internet con las imágenes elaboradas desde Pastwomen. Fuente: creación propia a partir de internet.

Finalmente, se les pediría que volvieran a realizar un dibujo sobre la Prehistoria para evaluar si ha habido cambios respecto a sus concepciones previas.

## Propuesta didáctica para E. Secundaria

El desarrollo curricular en el estado español a partir de la LOMLOE ofrece unas orientaciones que se desarrollan en el RD 217/2022 para la ordenación y enseñanzas mínimas de la educación secundaria y posteriormente en las normas desarrolladas por la Comunidades Autonomas. Con relación a la Educación Secundaria Obligatoria, la nueva redacción de la ley subraya, en primer lugar, la necesidad de propiciar el aprendizaje competencial, autónomo, significativo y reflexivo en todas las materias con tratamiento transversal de la igualdad de género y del fomento del espíritu crítico y científico.

En Secundaria nos centramos en primer lugar en la búsqueda, selección y análisis de la información, tanto relativa a las evidencias, como a las investigadoras y a los discursos sobre el pasado que encontramos en la web [www.pastwomen.net](http://www.pastwomen.net). Las actividades que se proponen aquí pretenden desarrollar el pensamiento científico y creativo, así como las competencias lingüísticas, audiovisuales y digital, a la par que contribuyen a la igualdad por su contenido.

1. En la pestaña ¿qué es Pastwomen? se trata del objetivo del Proyecto y del Equipo.

*¿Cuál es el objetivo y por qué crees que surgió este proyecto? ¿Cuántos años se lleva investigando?*

*¿Cuántas personas forman parte del equipo, qué han estudiado, dónde trabajan y sobre qué investigan?*

Resultados esperados: Visibilización de las disciplinas que intervienen en la investigación arqueológica y visibilización de las mujeres científicas

2. En la pestaña Mujeres en encontramos cinco tipos de actividades necesarias para las sociedades y los objetos que nos aportan información sobre ellas en 10 periodos históricos. *Elaborad un mural con la ilustración de reconstrucción histórica, un resumen explicando la actividad y los objetos que se requieren para ella. ¿Hay algún objeto similar a uno actual?*

Resultados esperados: la relación pasado presente a través de los objetos permite razonar sobre cambios y permanencias a nivel tecnológico, iconográfico y también social

3. En la pestaña Rastros arqueológicos se presentan ejemplos de investigaciones. *En equipos, consultad cada grupo una de ellas y buscad las palabras que no entendáis. Elaborad una presentación para compartir en clase: podéis explicarla con imágenes, escenificarla o plantear una adivinanza sobre su temática. Colocad en una línea del tiempo a qué época se refiere.*

Resultados esperados: la relación entre las interpretaciones sobre el pasado y las investigaciones en que se basan fundamentan un pensamiento crítico entre el alumnado. Por otro lado, el planteamiento de hipótesis interpretativas y el ejercicio de la creatividad en la expresión teatral o lingüística facilita la identificación y la apropiación de los contenidos asociados a las evidencias.

4. En la pestaña Mediateca/Recursos/Descargas pueden descargarse imágenes de reconstrucción histórica de cada época. *Elaboración individual de un relato de ficción en el que te pones en el lugar de uno de los personajes utilizando los objetos de la época y las actividades. Compartid los relatos o representarlos en imágenes.*

Resultados esperados: el empleo de la información sobre los objetos y las actividades se pone en relación con la representación gráfica y textual también fomentando el pensamiento creativo.

## Conclusiones

PASTWOMEN surgió hace quince años partiendo de la premisa de que la persistente invisibilidad del espacio femenino en los discursos históricos, marcadamente androcéntricos, patriarcales y universalistas, son transmitidos a la infancia y juventud a través de diferentes vías y estrategias de la enseñanza histórica y tiene unas consecuencias, tanto en sus aprendizajes como en la construcción de la mirada interpretativa de la realidad pasada y presente.

Este proyecto, basado en redes feministas de cooperación académica, tiene como objetivo principal dotar de visibilidad a las líneas de investigación en Arqueología e Historia que se vinculan al estudio de la cultura material de las mujeres. Al tiempo, pretende proporcionar recursos actualizados desde las

perspectivas feministas a todos los sectores involucrados en la divulgación histórica. Es, por tanto, un proyecto colaborativo entre investigadoras/es que partiendo del análisis de la cultura material desde una perspectiva de género busca poner en valor la relevancia de la agencia femenina en la vida social de todas las épocas y culturas, al tiempo de ir eliminando la transmisión de valores marcadamente sexistas en la divulgación y enseñanza histórica.

La parte más importante de PASTWOMEN se dirige a la elaboración documental y gráfica creada a partir de estas investigaciones feministas realizadas sobre el registro arqueológico, ocupando ésta un apartado importante su web. El fin no es tanto presentar un relato cerrado sobre el pasado, sino más bien explorar los rastros arqueológicos con nuevas preguntas que nos llevarán a relecturas y renovadas interpretaciones con las mujeres y desde las mujeres.

En el marco de PASTWOMEN se han generado una serie de ilustraciones de divulgación histórica, que abarcan desde la Prehistoria hasta la Antigüedad sin sesgos sexistas, sin androcentrismo e incluyendo la interseccionalidad, a fin de generar imágenes de un pasado inclusivo, plural y diverso en términos sociales. Se trata de ilustraciones y nuevas lecturas de libre acceso para que sean utilizadas por cualquier agente de divulgación histórica, incluido el profesorado. No se han creado talleres o prácticas coeducativas definidas, sino que se dota al profesorado de estos recursos para que los implementen en sus aulas de forma libre con las dinámicas y talleres que consideren más oportunos y, que mejor se adapten a su contexto de aula. Para ello, desde PASTWOMEN se ha puesto en marcha una considerable formación en coeducación del profesorado para abordar la temática a través de los centros autonómicos destinados a tal fin.

En las páginas anteriores se ha fundamentado el potencial coeducativo que proporcionan los recursos generados en PASTWOMEN y se han presentado algunas propuestas didácticas para los distintos niveles de educación básicas con la única finalidad de mostrar las amplias posibilidades pedagógicas que tienen estos recursos a partir de diferentes aplicaciones, abiertas y flexibles.

## Bibliografía

- Alegre, C. (2021). Modelos y estereotipos masculinos en la historia escolar: análisis de libros de texto. En A. García Luque (Coord.), *Coeducación y masculinidades: Hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas* (pp. 81-98). Editorial Octaedro.
- Bécares, L. (2020): Memorias e identidades silenciadas. La legitimación del pasado androcentrico en los museos. Ediciones Trabe, Colección Démeter, Universidad de Oviedo.
- Bel Martínez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula, Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, 219-233.

- Blanco, N. (2007). Coeducar es educar para la libertad. En Consejería de Educación. Andalucía educativa, 64. Sevilla: Junta de Andalucía, 2007, pp.24-27.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M<sup>a</sup>. Hernández; C. R. García; J. L. De la Montaña (eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Cáceres: Universidad de Extremadura; AUPDCS.
- García Luque, A. (2021). ¿Hubo mujeres en la Prehistoria? Parece ser que sí... En D. Jiménez Martín (Ed.), *La primera mentira. Mitos y relatos distorsionados en la enseñanza de la Historia* (pp. 75-93), Postmetropolis Editorial.
- García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. Universidad, escuela y sociedad. Universidad de Granada.
- García Luque, Antonia; De la Cruz Redondo, Alba; y Peinado Rodríguez, Matilde (2018): Conocimiento histórico patriarcal VS aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la historia sin sesgos de género, en David Verdú, Cristina Guerrero y José Luis Villa (eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales*, Editorial Editum, Universidad de Murcia: 95-106, España.
- García Luque, A; Peinado, M. y de la Cruz Redondo, A. (En prensa). La ética del cuidado en el foco de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales: una cuestión de rigor científico y justicia social en la evaluación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Granada/AUPDCS.
- González Marcén, P.; Picazo Gurina, M y Cacheda Pérez, M. (en prensa). EL TEST DE BAEZA. Una propuesta de Pastwomen para las ilustraciones arqueológicas e históricas. En: Mujeres, arqueología y museos: investigar para coeducar. Museo de Navarra, Gobierno de Navarra: Pamplona.
- Jardón, P, López, C. y Soler, B. (coords.) (2012). Prehistoria y cine. Diputación Provincial de Valencia y Museo de Prehistoria de Valencia.
- Jardón, P. y López, C. (2018). Una Prehistoria compleja: revisión crítica de los tópicos en la representación cinematográfica para transformar su enseñanza. En E. López, C. R. García, y M<sup>a</sup>. Sánchez (coords), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*, AUPDCS y Universidad de Valladolid, 827-838.
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de educación*, 363, p. 282-308.
- Terrón, M. T. y Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.

Artículo Original

# Clasificación de los museos de arte según sus TIC educativas. Una clasificación a partir de la confluencia de la museología, la pedagogía y la neuroeducación

Classification of Art Museums according to their educational ICT. A classification from the confluence of museology, pedagogy and neuroeducation

Arturo Moreno-Medrano<sup>1</sup>  0000-0001-5565-670X

<sup>1</sup> Doctor a la Universitat Oberta de Catalunya. Escola de Doctorat; Educació y Elearning. Màster en Gestió Cultural y Licenciado en Humanidades.

**Correspondencia:**

Arturo Moreno-Medrano  
arturomome@gmail.com

**Fechas:**

Recibido: 28/02/2023

Aceptado: 20/03/2023

Publicado: 05/05/2023

**Conflicto de intereses:**

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

**Financiación:**

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

El uso de las TIC como herramientas educativas en los museos de arte hace ya tiempo que se ha normalizado. En el caso más concreto del uso de las TIC con finalidades educativas en los museos de arte, aunque está expandido en casi todos los museos de arte, no presenta ni las mismas características, usos y funcionalidades entre unos y otros. Es por ello que se hace necesaria una clasificación de estos museos a partir de las TIC educativas que diseñan, desarrollan y usan para, por un lado, poder conceptualizar estos usos educativos y evaluar cuál es la situación actual, tanto general como particularmente; y, por otro lado, ofrecer una base sobre la que poder diseñar y desarrollar TIC educativas potentes de acuerdo con el rol educativo al que se adscriba cada museo.

Para llegar a esta clasificación, se ha partido de la confección de un constructo común en donde se reflejan las ideas e inquietudes de las tres disciplinas implicadas directamente en el proceso de aprendizaje en los museos de arte: la museología, la pedagogía y la neuroeducación. A partir de los indicadores resultantes de este constructo, se ha clasificado a los museos según sus TIC educativas y se han caracterizado siguiendo a éstos, analizando y tratando estos datos estadísticamente. Finalmente, se ha conectado esta clasificación con la base teórica en la que se basa este constructo común.

**Palabras clave:** Museología; Educación y cultura; Neuroeducación; Tecnología educativa; Material didáctico.

## ABSTRACT

The use of ICTs as educational tools in art museums has been normalized for some time now. In the specific case of the use of ICTs for educational purposes in art museums, although it is widespread in almost all art museums, it does not present the same characteristics, uses, and functionalities among them. Therefore, it is necessary to classify these museums based on the educational ICTs they design, develop, and use in order to, on the one hand, conceptualize these educational uses and evaluate the current situation, both generally and particularly; and, on the other hand, provide a basis on which to design and develop powerful educational ICTs according to the educational role to which each museum subscribes.

To arrive at this classification, a common construct has been created that reflects the ideas and concerns of the three disciplines directly involved in the learning process in art museums: museology, pedagogy, and neuroeducation. Based on the resulting indicators from this construct, museums have been classified according to their educational ICTs and characterized according to them, analyzing and treating these data statistically. Finally, this classification has been connected to the theoretical basis on which this common construct is based.

**Keywords:** Museology, Education and Culture, Neuroeducation, Educational Technology, Educational media.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Moreno-Medrano, A. (2023). Clasificación de los museos de arte según sus TIC educativas. Una clasificación a partir de la confluencia de la museología, la pedagogía y la neuroeducación. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 75–101. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27498>

## Introducción: La necesidad de una clasificación

Actualmente, no se cuestiona que el uso de las nuevas tecnologías de la información (TIC) está transformando la forma en que los museos funcionan y brindan experiencias a sus visitantes. En este sentido, las diversas teorías museológicas se han adecuando para incorporar las TIC en las diferentes funciones propias de las instituciones museísticas (Carreras et al., 2005). Sin embargo, la implantación de las TIC en los museos ha sido – y sigue siendo – muy desigual, tanto entre diferentes tipos de museos entre diferentes gestiones, e incluso, dentro de una misma institución, entre los diferentes roles (Moreno-Medrano, 2023). Así, mientras que las TIC se han implementado de forma general en aspectos como el marketing o la información institucional, en el rol educativo su presencia es muy desigual, tanto en calidad como en cantidad (Del Rio, 2013). Estudios anteriores muestran cómo la calidad se puede catalogar de baja o media (Vicent, N. et al., 2015), e incluso muchas actividades catalogadas como “Interactivas” no lo son.

A este respecto, se hace necesaria una clasificación de museos basada en las TIC educativas con el fin de ayudar a los museos a comprender mejor cómo utilizar éstas para mejorar la acción educativa, así como dotarlos de argumentos y base de análisis necesarias para aumentar, potenciar y adecuar estas TIC a el rol educativo definido por el museo. Sobre este aspecto, otras investigaciones han ahondado en lo mismo o en la caracterización de las TIC educativas en educación patrimonial (Vicent, N. et al., 2015; Cuenca-López et al., 2014)) Al mismo tiempo, ha de ser útil para investigaciones enfocadas en educación museística en particular y educación patrimonial en general.

Existen a día de hoy diversos estudios, tanto desde el campo de la museología como de la pedagogía (siempre enfocados en el uso de las TIC educativas) que han propuesto algún tipo de clasificación en relación entre la tecnología y el rol educativo. Así, las primeras propuestas de clasificación se han centrado en aspectos cuantitativos. Teahter y Willhem (en Lloch y Santacana, 2010) se centraron en el grado de interactividad y el volcado de elementos físicos a la virtualidad: de los folletos informativos y la reconstrucción virtual de la colección a verdaderos interactivos; Hooper-Greenhill describe las TIC usadas en los museos como simbólicas, icónicas o activas dependiendo de la intensidad de la interactividad (Hooper-Greenhill, 2007) ; Wagensberg clasificó a las TIC dependiendo de aspectos más cualitativos, diferenciando interactivos Hand, Mind o Heart-On (Wagensberg, 2006)... Desde otro punto de vista, otros estudios han ido más allá, al clasificar la interactividad de las TIC educativas a partir de los inputs i outputs sensoriales que se generan entre la máquina y el educando (Stanisajevic et al., 2013).

Aunque estas clasificaciones pertenecen a unas tecnologías hoy en día superadas y, en algún caso, obsoletas, su valor radica en su relación con la interactividad, en las formas de comunicación entre el educando y la máquina, y en cómo se genera este diálogo bidireccional, aspectos a día de hoy aún presentes en cualquier interactivo. Por otro lado, estas clasificaciones se centran en las herramientas en sí, sin tener en cuenta su papel dentro del rol educativo de los museos. Por ello, es imprescindible una clasificación en donde el diseño, tipo y uso de las TIC educativas definan el rol educativo del museo.

Por todo ello, se presenta aquí una propuesta de clasificación de los museos de arte a partir de la caracterización de las TIC educativas que ofrecen éstos en sus respectivas páginas web o/y en portales web educativos propios del museo. Para ello, se ha partido de un constructo común ya confeccionado previamente en el que se valoran y caracterizan las TIC en función de la presencia y usos de una serie de variables en las que se ha conjugado las teorías museológicas, pedagógicas y las provenientes de la neuroeducación (Moreno-Medrano, 2023). A partir de este constructo común, usado como conjunto de indicadores, se ha caracterizado las TIC educativas, obteniendo así una clasificación de los museos de arte en cuatro categorías, como se desarrollará seguidamente.

El objetivo principal de esta clasificación, es dotar de un punto de partida para evaluar tanto el uso como la importancia de las TIC educativas dentro del rol educativo general del museo, como ofrecer una base sobre la que desarrollar investigaciones futuras, tanto en el campo de la museología en particular como de la educación patrimonial en general.

Los resultados obtenidos, ofrecen no sólo una clasificación simple, si no que la caracterización de cada grupo nos ha permitido trazar una evolución a nivel cualitativo entre uno y otro. Esta evolución cualitativa ha sido tratada en otra investigación como base para un diseño tecnopedagógico centrado en el constructo común expuesto.

## Metodología

La metodología usada se puede dividir en dos fases; en la primera fase, se ha confeccionado y diseñado un constructo común que posteriormente se ha transformado en un conjunto de indicadores como herramienta de caracterización de las TIC educativas para tratar los resultados obtenidos estadísticamente. En una segunda fase, se han reconocido los museos según la caracterización de las TIC realizada para posteriormente definir los grupos y se han obtenido diversas conclusiones.

## La confección del constructo común y su uso como indicadores

El punto de partida a partir del que se han desarrollado los indicadores usados para realizar la clasificación ha sido la confección del constructo común en el que estos indicadores están presentes. No es objetivo de este artículo pormenorizar los detalles de esta confección, pero es necesario indicar de forma general el proceso de formulación seguido. Así, este punto de partida ha sido reconocer y detectar todas las características defendidas que desde las diversas teorías tanto museológicas como pedagógicas y neuroeducativas indican como necesarias para que una TIC educativa sea potencialmente efectiva y eficaz. Para ello, se ha partido del concepto de constructivismo como base teórica sobre la que reconocer las teorías que más se adecuan a ésta. Es a partir de ésta que se ha reconocido las características que cada disciplina considera indispensable para la confección de TIC educativas eficientes y eficaces; para posteriormente agruparlas por naturaleza similar. El proceso final ha sido reagruparlas y definir estas naturalezas, obteniendo así cuatro grandes grupos de características. Posteriormente, estos cuatro grupos se han confrontado con otro tipo de clasificaciones realizadas por otras investigaciones relacionadas con el uso de las TIC tanto en educación como en museología; especialmente importante han sido las aportaciones recogidas de los estudios de Stanilvajevic et al. sobre la interacción sensorial entre educandos y herramientas TIC para el primer caso (Stanilvajevic et al., 2013), y la clasificación sobre los interactivos usados en los museos de Llonch y Santacana (Llonch y Santacana, 2010), obteniendo finalmente cuatro grupos de características definidos, evaluables y observables.

Este constructo común – los cuatro grupos de características – ha sido la herramienta metodológica que se ha usado para poder definir y caracterizar las TIC educativas propuestas por los museos de arte analizados, y la que ha permitido clasificar los museos según estas definiciones y caracterizaciones. Para ello, se han usado las características descritas como indicadores, tanto a nivel de análisis estadísticos como a modo de rúbrica.

Los grupos naturales en los que se han agrupado los indicadores se describen, de forma sucinta, de la siguiente manera:

- Grupo Sentidos: Indicadores relacionados con el uso de estímulos sensoriales, tanto en forma de input (del educando hacia la herramienta TIC) como en forma de output (de la herramienta TIC al educando). Detalla los tipos de estímulos dentro de un mismo sentido, además de contemplar la conjugación de diversos estímulos, su relación con la cognición y con la memoria.
- Grupo Emociones: Indicadores que valoran el uso de estímulos emocionales. Engloba tanto el uso de emociones universales reconocible por cualquier educando, como el uso de emociones particulares que incidan en el mismo autoconcepto del educando.

- Grupo Control A-E: Indicadores que categorizan la cesión del control del aprendizaje del museo al educando. Evalúa hasta qué nivel el museo permite decidir sobre qué, cómo, manera y cuando se quiere aprender. También permite observar el nivel de horizontalidad entre educador y educando y la formación de Comunidades de Aprendizaje.
- Grupo Construcción social: Indicadores que permiten determinar la relación entre el educador, el educando y sus entornos sociales más próximos. Examinan las conexiones entre las problemáticas relacionadas con la obra de arte y las problemáticas cotidianas y más cercadas al acervo social del educando. Permite observar la creación de Comunidades Sociales.

Los cuatro grupos que conforman el constructo común usado en forma de indicadores son los siguientes:

| VARIABLES   | RANGO (1-5) |
|---|-------------|
| SENTIDOS  |             |
| Uso de ventanas temporales  |             |
| Uso del tiempo atencional   |             |
| Evocación del sistema olfativo/gustativo                                |             |
| Uso del sistema auditivo 1 (Voces)                                      |             |
| Uso del sistema auditivo 2 (Música)                                     |             |
| Uso del sistema auditivo 3 (Sonido ambiental)                           |             |
| Uso del sistema auditivo 4 (Grabación)                                  |             |
| Evocación del movimiento corporal                                       |             |
| Combinación lenguaje y memoria  |             |
| Cambios de estímulos visuales   |             |
| Evocación constante de estímulos  |             |
| Uso del sistema visual 1 (Texto/Hipertexto)                             |             |
| Us del sistema visual 2 (Vídeos/animaciones)                            |             |
| Uso del sistema visual 3 (Realidad virtual/aumentada)                   |             |
| Uso del sistema visual 4 (Escritura/Dibujo)                             |             |
| Ús del sistema visual 5 (Gravació mimica/gestual)                       |             |
| Uso del sistema tacto-manipulativo 1 (Teclear/Apuntar/Clicar/Arrastrar) |             |
| Uso del sistema tacto-manipulativo 2 (Grabación)                        |             |
| Uso del sistema tacto-manipulativo 3 (Manipulación manual)              |             |
| Uso del sistema tacto-manipulativo 4 (Manipulación corporal)            |             |

**Tabla 1:**  
Constructo común en forma de indicadores

|         | <b>VARIABLES</b>                             | <b>RANGO (1-5)</b> |
|---------|--|--------------------|
| EMOCIÓN | Autoevaluación                               |                    |
|         | Uso del sistema de recompensas y placer      |                    |
|         | Uso del proceso de priming                   |                    |
|         | Uso de la ventana de sintetización proteínas |                    |
|         | Interpretación propia                        |                    |
|         | Compartir conocimientos                      |                    |
|         | Evocación emociones naturales                |                    |
|         | Creación de expectativas                     |                    |
|         | Relación con experiencias previas            |                    |
|         | Uso de diversas narrativas                   |                    |

|                         | <b>VARIABLES</b>                              | <b>RANGO (1-5)</b> |
|-------------------------|---|--------------------|
| CONSTRUCCIONES SOCIALES | Contenido públicos                            |                    |
|                         | Concepción de problemas asociados             |                    |
|                         | Utilidad y significación social               |                    |
|                         | Relaciones con el entorno social.             |                    |
|                         | Resultados variables                          |                    |
|                         | Relación de aspectos culturales al mundo real |                    |
|                         | Relación con problemáticas cotidianas         |                    |

|             | <b>VARIABLES</b>                           | <b>RANGO (1-5)</b> |
|-------------|--|--------------------|
| CONTROL A-E | Interpretación múltiple                    |                    |
|             | Planificación                              |                    |
|             | Generación de contenidos                   |                    |
|             | Toma de decisiones                         |                    |
|             | Colaboración y participación               |                    |
|             | Relaciones horizontales                    |                    |
|             | Diseño del problema y las preguntas        |                    |
|             | Formación gradual y sostenida en el tiempo |                    |
|             | Relaciones sociales                        |                    |
|             | Control de la elección obras de arte       |                    |
|             | Trabajo online asincrónico                 |                    |

Fuente: elaboración propia.

El siguiente paso metodológico ha sido el análisis y la observación de todas las TIC educativas de los museos de arte que han conformado la muestra.

## Muestra y elección de museos

La población de estudio objetivo ha sido todos los museos de Cataluña con colecciones de arte en sus exposiciones, ya sea en su totalidad como parte de ésta. También se ha incluido todos aquellos museos que, aunque no presentan una colección permanente, sus exposiciones temporales incluyen, en mayor o menor medida, obras de arte en cualquiera de sus formatos. Para ello, se ha optado por todas aquellas instituciones museísticas inscritas en la web del Departament de Cultura de Catalunya. Así, la población museística consta de 41 instituciones museísticas, en donde se incluyen museos monotemáticos (de arte contemporáneo, pinacotecas, de historia del arte...), museos locales con obras de arte entre sus colecciones, e instituciones culturales que programan exposiciones de arte asiduamente.

Igualmente, no se han incluido instituciones museísticas de ámbito arqueológico, aunque se puede generar un debate sobre si algunas de sus piezas son consideradas arte o no. Precisamente, al considerar que las instituciones arqueológicas (ya sean museos o yacimientos) conforman un tipo de entidad cultural muy característica, se ha optado por no incluirlos.

A partir de estas 41 instituciones museísticas, se les ha caracterizado según su titularidad, su tipo de colección, el municipio y un primer rango sobre la presencia en internet:

|    | Nombre del Museo             | Tipo de colección                    | Municipio  | Titularidad       | Presencia TIC en Internet |
|----|------------------------------|--------------------------------------|------------|-------------------|---------------------------|
| 1  | M. Granollers                | Mixto                                | Granollers | Público           | Tipo 1                    |
| 2  | Art Modern T.                | Contemporánea                        | Tarragona  | Provincial        | Tipo 3                    |
| 3  | F. Joan Miró                 | Contemporánea                        | Barcelona  | Privado Laico     | Tipo 2                    |
| 4  | Art Girona                   | Hª del arte (medieval)               | Girona     | Privado religioso | Tipo 3                    |
| 5  | Picasso                      | Monotemático                         | Barcelona  | Público           | Tipo 2                    |
| 6  | M. La Garrotxa               | Hª del arte (S. XVIII-XX)            | Olot       | Público           | Tipo 1                    |
| 7  | M. Diocesà i Comarcal S.     | Hª del arte (medieval)               | Solsona    | SemiPrivado       | Tipo 1                    |
| 8  | Frederic Marés               | Hª del arte/monográfico (escultural) | Barcelona  | SemiPrivado       | Tipo 1                    |
| 9  | M. de Valls                  | Mixto                                | Valls      | Público           | Tipo 0                    |
| 10 | M. Art Sabadell              | Hª del arte (S. XIX-XX)              | Sabadell   | Público           | Tipo 2                    |
| 11 | M. de l'Empordà <sup>a</sup> | Mixto                                | Figueres   | Público           | Tipo 0                    |
| 12 | Teatre_Museu Dalí            | Monotemático                         | Figueres   | Privado Laico     | Tipo 3                    |

**Tabla 2:** Museos pertenecientes a la muestra y sus características.

|    | <b>Nombre del Museo</b>      | <b>Tipo de colección</b>         | <b>Municipio</b>     | <b>Titularidad</b> | <b>Presencia TIC en Internet</b> |
|----|------------------------------|----------------------------------|----------------------|--------------------|----------------------------------|
| 13 | M. Comarcal Manresa          | Art medieval                     | Manresa              | Público            | Tipo 2                           |
| 14 | M. de Mataró                 | Mixto                            | Mataró               | Público            | Tipo 1                           |
| 15 | M. Municipal Josep Aragay    | Monotemático                     | Breda                | Público            | Tipo 1                           |
| 16 | M. Diocesà d'Urgell          | Hª del arte (medieval)           | La Seu d'Urgell      | SemiPrivado        | Tipo 2                           |
| 17 | M. de Sitges <sup>b</sup>    | Monotemático                     | Sitges               | Público            | Tipo 2                           |
| 18 | M. Diocesà Tarragona         | Hª del arte (medieval)           | Tarragona            | SemiPrivado        | Tipo 3                           |
| 19 | Monestir de Pedralbes        | Monotemático                     | Barcelona            | Privado religioso  | Tipo 3                           |
| 20 | M. Val d'Aran                | Mixto                            | Vielha               | Público            | Tipo 0                           |
| 21 | M. Jaume Morera              | Monotemático (contemporani)      | Lleida               | Público            | Tipo 1                           |
| 22 | Episcopal Vic                | Hª del arte (medieval)           | Vic                  | SemiPrivado        | Tipo 3                           |
| 23 | M. Montserrat                | Hª del arte                      | Monistrol M.         | Privado religioso  | Tipo 2                           |
| 24 | MNAC                         | Hª del arte                      | Barcelona            | Público            | Tipo 3                           |
| 25 | Tresor Catedral de Girona    | Hª del arte (medieval)           | Girona               | Privado religioso  | Tipo 2                           |
| 26 | M. de la Noguera             | Mixto                            | Balaguer             | Público            | Tipo 2                           |
| 27 | F. Antoni Tàpies             | Contemporánea                    | Barcelona            | Privado Laico      | Tipo 1                           |
| 28 | M. del Disseny               | Contemporánea                    | Barcelona            | Público            | Tipo 1                           |
| 29 | MACBA                        | Contemporánea                    | Barcelona            | Público            | Tipo 3                           |
| 30 | M. de Lleida                 | Hª del arte (S. II-XVII)         | Lleida               | SemiPrivado        | Tipo 3                           |
| 31 | M. Joan Abelló               | Monotemático y contemporáneo     | Mollet V.            | Público            | Tipo 1                           |
| 32 | F. Palau                     | Monotemático                     | Caldes d'Estac       | Privado Laico      | Tipo 1                           |
| 33 | Can Domènech                 | Contemporánea                    | Cerdanyola V.        | Público            | Tipo 0                           |
| 34 | F. Apel·les Fenosa           | Monotemático (escultura)         | El Vendrell          | Privado Laico      | Tipo 1                           |
| 35 | Caixaforum                   | Hª del arte, Monotemático, mixto | Barcelona            | Privado            | Tipo 3                           |
| 36 | CCCB                         | Hª del arte, Monotemático, mixto | Barcelona            | Público            | Tipo 3                           |
| 37 | F. Mapfre                    | Hª del arte                      | Barcelona            | Privado Laico      | Tipo 1                           |
| 38 | M. de Reus                   | Hª del arte (S. XVIII-XX)        | Reus                 | Público            | Tipo 1                           |
| 39 | M. Victor Balaguer           | Mixto                            | Vilanova i la Geltrú | Público            | Tipo 2                           |
| 40 | M. L'Hospitalet de Llobregat | Mixto                            | L'Hosp. De Llobregat | Público            | Tipo 1                           |

|    | Nombre del Museo | Tipo de colección | Municipio            | Titularidad | Presencia TIC en Internet |
|----|------------------|-------------------|----------------------|-------------|---------------------------|
| 41 | Casa Santacana   | Mixto             | Martorell            | Público     | Tipo 2                    |
| 42 | M. Sant Cugat    | Mixto             | St. Cugat del Vallès | Público     | Tipo 1                    |

a: En el momento del análisis realizado, la web del Museu de l'Empordà se encontraba cerrada por rediseño; b: Tanto el Museu del Cau Ferrat como el Museu Maricel comparten, entre otros, recursos educativos bajo la denominación "Museus de Sitges". Fuente: elaboración propia.

La condición de tipo de colección, municipio y titularidad han servido para contextualizar posteriormente los resultados obtenidos; en cambio, la condición "presencia en internet" ha servido para poder agrupar de forma incipiente los museos pertenecientes a la muestra. Así, cada tipo de esta condición corresponde a:

- Tipo 0: Museos sin web institucional propia o con ella, pero únicamente informativa (horarios, precios, ubicación...).
- Tipo 1: Museos con web institucional propia, y con algún tipo de información sobre sus propuestas educativas en formato presencial.
- Tipo 2: Museos con web institucional propia y con información sobre sus propuestas educativas presenciales y algunos recursos educativos.
- Tipo 3: Museos con web institucional propia, con un apartado específico educativo y recursos TIC o con web educativa propia; además presentan una definición de su proyecto pedagógico.

## Muestra y clasificación preliminar de las TIC educativas de los museos de arte

A partir de la definición y descripción de los museos que forman parte de la muestra, el siguiente paso a realizar ha sido el de determinar el número de TIC educativas mínimas para obtener una muestra de éstas lo suficientemente válida. Para ello, se ha calculado la n mínima, obteniendo así los siguientes parámetros:

**Tabla 3:** Parámetros de inicio estudio estadístico

|   |  |
|---|--|
| <b>Análisis TIC en las webs del museo</b> | <b>Analizados 236 propuestas interactivas de 632 (38%)</b> |
|   | Nivel de confianza estadístico: 95% (Common)               |
|   | Margen de error: 3,51 - 5,32%                              |
|   | Tiempo de análisis: 12 meses                               |

Fuente: elaboración propia.

Así, el número de interactivos analizados ha sido de 236, lo que supone el 38% del total, para un nivel de confianza del 95%.

Para estos 236 interactivos se ha realizado una clasificación preliminar según su naturaleza, agrupándolos con esta premisa. Así se ha obtenido cuatro tipos básicos de TIC interactivas educativas:

- TIC no educativas: El museo ofrece una serie de TIC que, sin ser estrictamente educativas ni tener finalidad netamente pedagógica, pueden ser usadas como tal. Los dos casos más comunes son las visitas virtuales a través de la recreación virtual del espacio museístico, las fotos en alta resolución y los catálogos online de las obras de arte.
- Propuestas de actividades: Se refiere a actividades propuestas por el museo para realizar o bien en la escuela (pre y post visita) o bien en casa, generalmente descritas en archivos PDF descargables. Estas actividades pueden ser a través de otras TIC o consistir en talleres manuales/guiones para clase.
- TIC educativas aisladas: La web del museo propone una serie de interactivos educativos no dependientes entre sí, es decir, son actividades aisladas sin solución de continuidad. Pueden tener relación o no con algún tema específico que el departamento educativo considere importante. Se tratan de reproducciones de juegos tradicionales en formato TIC como puzzles o juegos de memoria, de interactivos unidireccionales como juegos de pistas con una única solución, y de interactivos pasivos como dossieres.
- TIC educativas complejas: El museo concibe una serie de TIC educativas complejas, no aisladas entre sí y con relación con otras TIC o con otras actividades presenciales. Destacan sobretodo TIC donde la evocación de sentidos es multivariable (olfato, gusto, tacto, visual...), TIC de naturaleza multimedia, TIC que permiten compartir resultados de los educandos y propuestas de trabajo pre/post visita online.

Estas cuatro tipologías no son exclusivas de ningún museo concreto, y pueden o no estar presentes en un mismo museo. Es decir, hay museos que presentan las cuatro tipologías de TIC, otros presentan dos tipologías, etc...

A partir de estas cuatro naturalezas, se ha realizado una comparativa entre la presencia de estas TIC y la presencia TIC asignada a cada museo en la tabla 3. Así se ha podido comprobar que existe una predominancia de una tipología de TIC para cada museo, tal como se puede observar en la siguiente tabla:

|   | Nombre del Museo | Presencia TIC en Internet | TIC no educativas | Propuestas actividades | TIC aisladas | TIC complejas |
|---|------------------|---------------------------|-------------------|------------------------|--------------|---------------|
| 1 | M. Granollers    | Tipo 1                    | X                 |                        |              |               |
| 2 | Art Modern T.    | Tipo 3                    | X                 | X                      |              | X             |
| 3 | F. Joan Miró     | Tipo 2                    | X                 | X                      | X            |               |
| 4 | Art Girona       | Tipo 3                    | X                 |                        |              | X             |
| 5 | Picasso          | Tipo 2                    | X                 |                        | X            |               |
| 6 | M. La Garrotxa   | Tipo 1                    | X                 | X                      |              |               |

**Tabla 4:** Relación entre presencia en internet y tipología de TIC educativa por museo:

|    | <b>Nombre del Museo</b>      | <b>Presencia TIC en Internet</b> | <b>TIC no educativas</b> | <b>Propuestas actividades</b> | <b>TIC aisladas</b> | <b>TIC complejas</b> |
|----|------------------------------|----------------------------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------|----------------------|
| 7  | M. Diocesà i Comarcal S.     | Tipo 1                           | X                        | X                             |                     |                      |
| 8  | Frederic Marés               | Tipo 1                           | X                        | X                             |                     |                      |
| 9  | M. de Valls                  | Tipo 0                           | -                        | -                             | -                   | -                    |
| 10 | M. Art Sabadell              | Tipo 2                           | X                        |                               | X                   |                      |
| 11 | M. de l'Empordà <sup>a</sup> | Tipo 0                           | -                        | -                             | -                   | -                    |
| 12 | Teatre_Museu Dalí            | Tipo 3                           |                          | X                             |                     | X                    |
| 13 | M. Comarcal Manresa          | Tipo 2                           | X                        |                               | X                   |                      |
| 14 | M. de Mataró                 | Tipo 1                           | X                        |                               |                     |                      |
| 15 | M. Municipal Josep Aragay    | Tipo 1                           | X                        |                               |                     |                      |
| 16 | M. Diocesà d'Urgell          | Tipo 2                           | X                        |                               | X                   |                      |
| 17 | M. de Sitges <sup>b</sup>    | Tipo 2                           | X                        | X                             | X                   |                      |
| 18 | M. Diocesà Tarragona         | Tipo 3                           | X                        |                               |                     | X                    |
| 19 | Monestir de Pedralbes        | Tipo 3                           | X                        | X                             |                     | X                    |
| 20 | M. Val d'Aran                | Tipo 0                           | -                        | -                             | -                   | -                    |
| 21 | M. Jaume Morera              | Tipo 1                           | X                        | X                             |                     |                      |
| 22 | Episcopal Vic                | Tipo 3                           | X                        | X                             |                     | X                    |
| 23 | M. Montserrat                | Tipo 2                           | X                        |                               | X                   |                      |
| 24 | MNAC                         | Tipo 3                           | X                        | X                             |                     | X                    |
| 25 | Tresor Catedral de Girona    | Tipo 2                           | X                        | X                             | X                   |                      |
| 26 | M. de la Noguera             | Tipo 2                           | X                        |                               | X                   |                      |
| 27 | F. Antoni Tàpies             | Tipo 1                           | X                        | X                             |                     |                      |
| 28 | M. del Disseny               | Tipo 1                           | X                        |                               |                     |                      |
| 29 | MACBA                        | Tipo 3                           | X                        | X                             |                     | X                    |
| 30 | M. de Lleida                 | Tipo 3                           | X                        | X                             |                     | X                    |
| 31 | M. Joan Abelló               | Tipo 1                           | X                        |                               |                     |                      |
| 32 | F. Palau                     | Tipo 1                           |                          | X                             |                     |                      |
| 33 | Can Domènech                 | Tipo 0                           | -                        | -                             | -                   | -                    |
| 34 | F. Apel·les Fenosa           | Tipo 1                           | X                        |                               |                     |                      |
| 35 | Caixaforum                   | Tipo 3                           | X                        |                               |                     | X                    |
| 36 | CCCB                         | Tipo 3                           | X                        | X                             |                     | X                    |
| 37 | F. Mapfre                    | Tipo 1                           | X                        |                               |                     |                      |
| 38 | M. de Reus                   | Tipo 1                           | X                        |                               |                     |                      |
| 39 | M. Victor Balaguer           | Tipo 2                           | X                        |                               | X                   |                      |
| 40 | M. L'Hospitalet de Llobregat | Tipo 1                           |                          | X                             |                     |                      |
| 41 | Casa Santacana               | Tipo 2                           | X                        | X                             | X                   |                      |
| 42 | M. Sant Cugat                | Tipo 1                           | X                        |                               |                     |                      |

Fuente: elaboración propia.

Se puede comprobar que existe una clara relación entre la presencia en internet y el tipo de TIC educativa que ofrece cada museo. Así, se puede relacionar los museos de tipo 1 con TIC no educativas y propuestas de actividades, los museos de tipo 2 con las anteriores más las TIC aisladas, y los museos de tipo 3 con TIC no educativas, propuestas de actividades y TIC complejas.

## Resultados

Hasta este punto, se ha desarrollado, por un lado, el constructo común en forma de indicadores cuantificables para caracterizar y definir cada una de las tipologías de museos dentro de la clasificación de éstos. Por otro lado, esta clasificación ha partido de la identificación de los museos de arte que forman parte de la muestra estudiada, y de la naturaleza de las TIC educativas que ofrecen, agrupadas en 4 tipologías de TIC educativas. El siguiente paso ha sido pues caracterizar, definir y desarrollar esta clasificación.

### Clasificación de los museos de arte a partir de sus TIC interactivas

Se ha podido ver en el punto anterior que existe una coincidencia bastante elevada entre los tipos de museo según su presencia en internet y las diferentes naturalezas de las TIC educativas. Por otro lado generalmente las TIC educativas de tipo "TIC no educativas" y las "Propuestas de actividades" son comunes a todos los museos; mientras que las de tipo "TIC educativas aisladas" y "TIC educativas complejas" sólo aparecen en aquellos museos que tienen una presencia en internet de tipo 2 y 3, respectivamente.

Por todo esto, se puede asociar los museos tipo 1 con TIC no educativas, los de tipo 2 con TIC educativas aisladas y los de tipo 3 con TIC educativas complejas. Además, es fácilmente comprobable que los de tipo 2 y 3 también se asocian con las TIC no educativas, y los de tipo 3 presentan cualquier tipo de TIC educativa.

A partir de esta correspondencia, se detectan 3 tipos de museos en cuanto al tipo de TIC educativas y su presencia en internet. Aunque siendo estrictos, en realidad se ha de contemplar 4 tipos de museos si se tienen en cuenta aquellos que tienen una presencia en internet mínima y disociada de la actividad educativa (tipo 0).

Estos cuatro tipos de museos se pueden definir y denominar de la siguiente manera:

- Museos Offline: Museos que no tienen web institucional propia o con ella, pero sin ningún tipo de información sobre las actividades educativas que ofrecen y sin ningún tipo de recurso educativo.
- Museos Online Pasivos (MOPs): Museos que cuentan con web institucional propia, con alguna información sobre sus actividades pedagógicas en for-

ma presencial y sin ninguna TIC educativa alojada en la web, pero con otras aplicaciones que, sin ser específicamente educativas, pueden ser usadas para tal fin. Las aplicaciones más comunes son:

- Catálogos online: reproducciones (a veces en alta resolución) de las obras de arte expuestas en el museo. Pueden estar acompañadas de información escrita cuya complejidad varía de un museo a otro: de información tipo cartelas presenciales a explicaciones desarrolladas sobre la obra, el artista y/o las técnicas pictóricas.
- Las visitas virtuales y/o recreación virtual de algún espacio expositivo: a través de ellas se puede recorrer virtualmente el museo y observar tanto la distribución museográfica como las obras expuestas. Suelen ir acompañadas de fotografías en alta resolución de algunas obras seleccionadas.
- Propuestas de actividades educativas para realizar fuera del museo: propuestas de talleres, charlas y/o clases, comúnmente en formato PDF. Su objetivo es o bien preparar la salida del museo en el aula o bien profundizar posteriormente los conocimientos obtenidos en la visita/taller, también en el aula.
- Museos Online Activos (MOA): Museos con web institucional propia, con un apartado donde da información sobre sus propuestas educativas presenciales. Además, alojan en esta web algunas herramientas online educativas autoconcluyentes, es decir, que no están conectadas entre sí, aunque algunas se enmarcan en el desarrollo de una actividad presencial. Las TIC educativas más representadas son:
  - Juegos tradicionales: adaptados al formato online (puzles, juegos de memoria, juegos de parejas ...). Están relacionados con alguna obra de arte en concreto o con algún ámbito artístico, como la luz, el uso del color o la perspectiva. A veces permiten su descarga para poder usarlos de forma offline.
  - Interactivos unidireccionales: Herramientas donde se resuelven preguntas o pistas que hacen avanzar a una pantalla posterior (con únicamente una respuesta correcta). Suelen partir de una narrativa, usando un personaje relacionado con una obra o un/a autor/a concreto, que guía la actividad.
  - Interactivos pasivos: en donde la interacción entre el educando y la herramienta es mínima. Normalmente esta interacción consiste en acciones para poder avanzar tipo arrastrar o clicar con el ratón (o con el dedo en pantallas táctiles).
  - Interactivos puros: Herramientas online no gamificadas en donde la interacción va más allá de la acción descrita anteriormente. Suelen necesitar acciones que impliquen estímulos sensoriales (visual, auditivo, táctil...), además de un componente racional. De todas las herramientas propias de los MOA, éstas son las más desarrolladas.

- Herramientas propias de los MOPs: En este tipo de museos también se encuentran, de forma generalizada, las mismas herramientas que caracterizan a los MOPs; catálogos online, visitas virtuales y propuestas de actividades en formato PDF. El desarrollo de éstas es muy parecido, al igual que su nivel educativo.
- Museos Online Proactivos (MOPr): Museos con web institucional propia, y/o incluso con web específicamente educativa. Estos tipos de museos suelen presentar su proyecto educativo y/o pedagógico, sus líneas de actuación y las diferentes modalidades que ofrecen. Además, es común que ofrezcan colaboraciones sostenidas en el tiempo con las escuelas; desde trabajos por proyectos a actividades ligadas al entorno social del museo o del barrio. También suelen publicar en sus webs los resultados de estas colaboraciones, es decir, el “producto” final realizado por los educandos: obras de arte, exposiciones, talleres, revistas, blogs, fotografías, itinerarios personalizados... Las herramientas que presentan estos museos son:
  - Combinación multimedia: Interactivos en donde se usan diversos soportes que exigen el uso de diferentes estímulos sensoriales y emocionales. Los más comunes son audiovisuales, pero también se incluyen juegos online de múltiples elecciones, fotografías de alta resolución con enlaces a animaciones, o herramientas – gamificadas o no – que permiten seguir un discurso a través de acciones del educando.
  - Compartición de resultados: Ofrecen conocer y compartir cualquier resultado proveniente de la acción de los educandos: desde los resultados de un taller presencial a la publicación de blogs redactados por un grupo de educandos. Suelen estar relacionados con trabajos por proyectos o colaboraciones sostenidas en el tiempo entre una escuela y el museo. En algún caso consiste en personalizar herramientas propias del museo, como visitas virtuales personalizadas y temáticas o reinterpretación de obras de arte.
  - Archivos sonoros: La forma más simple de estos interactivos consiste en audiodescripciones interpretativas descargables, a través de una app o de la misma web del museo. A partir de esta forma, se pueden encontrar otros modos; desde narraciones teatralizadas relacionadas con una obra de arte en forma de cuentos a sonidos que ayudan a la interpretación. Una de las formas más desarrolladas es la creación de playlists a través de plataformas de streaming (de forma colaborativa o propuestas por el museo) relacionadas con una exposición, un/a autor/a o una técnica.
  - Herramientas propias de los MOA: Además de las herramientas descritas, es común encontrar TIC similares a las propias de los MOA; juegos tradicionales online, interactivos puros, interactivos pasivos e interactivos unidireccionales, siendo éstos últimos bastante escasos. La gran diferencia es su planificación, ya que, aunque aún se pueden

encontrar algunos aislados, generalmente están relacionados entre sí o con un ámbito que el museo quiera desarrollar: agrupados por época y estilos artísticos, por temáticas, por autores... Otra gran diferencia es que pueden estar también relacionadas con actividades presenciales de forma horizontal, es decir, sin ser dependientes, si no formando parte de una actividad educativa sostenida en el tiempo y que abarque diversos ámbitos, como sería el caso de un trabajo por proyectos.

- Herramientas propias de los MOPs: Igual que en el caso anterior, aquí también encontramos visitas virtuales, catálogos de colecciones online y/o propuestas de actividades. En este caso, estas herramientas sí que presentan generalmente una intención educativa al permitir la acción y recreación del educando. Como se ha comentado en el apartado de Compartir resultados, algunos museos de este tipo permiten y fomentan realizar visitas virtuales personalizadas, o crear nuevas narrativas interpretativas en los catálogos online.

Como se ha podido constatar en la tabla 4, no todos los museos del mismo tipo ofrecen exactamente las mismas herramientas, ni tiene porqué presentar todas las que caracterizan al grupo. La adscripción a cada tipología responde a un compendio general de las TIC educativas que ofrecen.

Definidos así los tipos de museos de arte según sus TIC educativas, el siguiente paso ha sido caracterizarlos cualitativamente.

### **Caracterización de las tipologías según el constructo común**

En el punto 2.1 se ha desarrollado de forma resumida la confección de una serie de indicadores, aglutinados en cuatro grupos, a partir de un constructo común en el que se han conjugado las características de las TIC educativas defendidas desde la museología, la pedagogía y la neuroeducación tomando como base teórica el constructivismo.

Usando estos indicadores como variables estadísticas, se ha realizado una compilación de datos que han sido tratados estadísticamente con el objetivo de caracterizar tanto las TIC educativas usadas en los museos de arte como los tipos de museos descritos en la clasificación propuesta. No es objetivo del estudio que se presenta aquí detallar y pormenorizar la totalidad de análisis y datos obtenidos; pero sí exponer los resultados más relevantes.

Para el análisis estadístico de los datos se ha usado un rango de variables de 0 a 5, en donde el primer valor indica que la variable no se encuentra presente en la TIC analizada, y 5 indica que la variable es característica que define a la TIC.

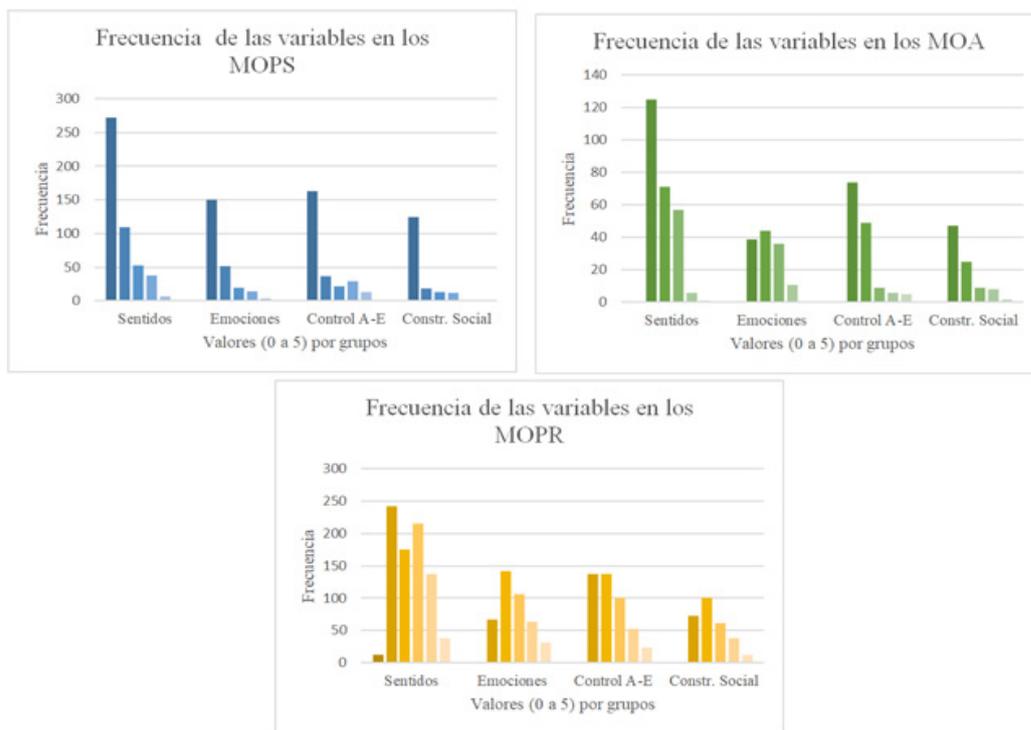
El resultado más obvio obtenido en este análisis se refiere a la distribución de frecuencias de estos rangos en las variables.

Así, en los MOPs, las frecuencias se concentran de forma casi hegemónica en torno a los valores de rango 0 y 1, habiendo muy poca presencia de valores 2 y 3; y siendo inexistente los valores de 4 y 5.

En el caso de los MOA, esta distribución es parecida, aunque los valores de 0 ya no son tan presentes, siendo substituidos por valores de 1 y 2. En estos museos ya empiezan a aparecer valores de 4, y algún valor de 5. Aun así, la distribución continua exageradamente desplazada a la izquierda, como se puede observar en la gráfica correspondiente (figura 1), y con una asimetría muy pronunciada.

En cambio, los MOPr muestran una distribución que se acerca de forma más evidente a una distribución normal. En estos museos, los valores predominantes son 2 y 3, aunque sigue habiendo una presencia de valores 1 muy destacable. Igualmente, los valores de 4 y 5 son mucho más comunes que en el caso de los otros dos tipos de museo.

Todos estos resultados se pueden observar en la siguiente figura, en donde quedan reflejadas en forma gráfica estas distribuciones por grupos de variables:



**Figura 1:** Gráficas de frecuencia de las variables por tipo de museo. Fuente: Elaboración propia.

Por grupos de variables y museos, la distribución de los datos muestra que el grupo de sentidos es el más presente en los tres tipos de museos, siendo además claramente predominante en los MOPs y en los MOA. En los MOPr también es el grupo que más variables presenta en las TIC analizadas, pero la diferencia con los otros grupos no es tan grande.

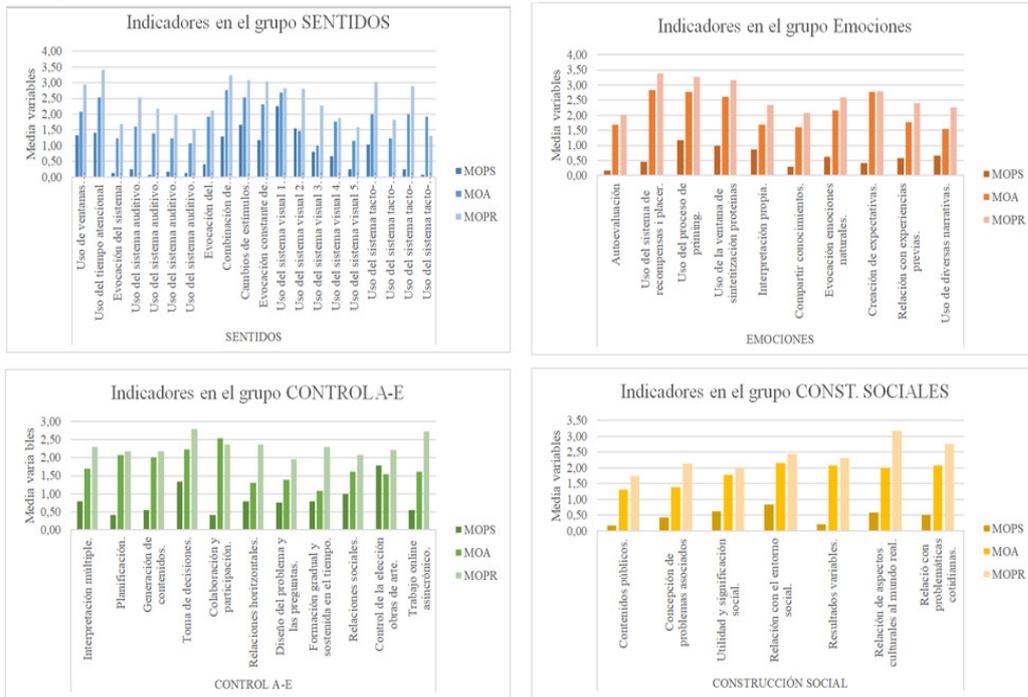
De forma parecida, el grupo de Emociones también es presente de forma significativa en los MOA y en los MOPr, mientras que el grupo Control A-E,

aun siendo igualmente presente en los tres tipos, muestra valores mucho más elevados y con una distribución más homogénea en este último tipo de museos.

Por último, el grupo de Construcciones sociales muestra una distribución muy sesgada a la izquierda en los MOPr y algo menos en los MOA, mientras que en los MOPs presenta una distribución mucho más cercana a una normal.

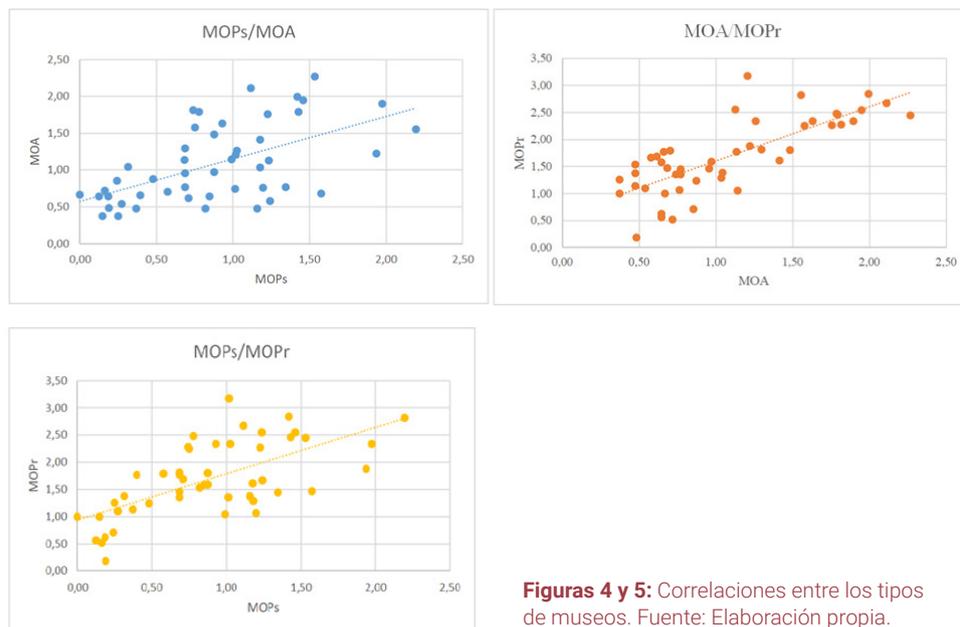
Así, se puede observar:

- En el grupo Sentidos, los indicadores más presentes son los diversos usos del sistema visual, el uso del sistema auditivo en forma de narración y sonido ambiente, y la combinación con el lenguaje y la memoria. Por el contrario, los indicadores menos presentes son la evocación de otros sistemas sensoriales, como el olfativo y el gustativo, el movimiento corporal y tacto-manipulativo. También es interesante observar que, en los primeros, las diferencias entre museos no son tan acusada como en los segundos, en donde los MOPR presentan medias mucho más elevadas que los MOA y los MOPS.
- En el grupo Emociones, los indicadores con medias más elevadas son el uso del sistema de recompensas y placer, el priming, y la creación de expectativas en el caso de los MOA y los MOPR. En cambio, la autoevaluación y el uso de diversas narrativas no son tan comunes en los tres tipos de museos. Cabe destacar también las diferencias de las medias en los indicadores es mucho más acentuada que en los otros grupos, especialmente entre los MOPS y los otros dos tipos de museos.
- En cuanto el grupo Control A-E, las características más comunes en los tres museos son el control de elección de obras de arte. En cambio, el resto de indicadores vuelven a mostrar una diferencia muy remarcable entre los MOPS y el resto de museos. Aun así, en algún indicador, como el caso de las relaciones horizontales y el trabajo online asincrónico, las diferencias entre los MOA y los MOPR son remarcables, siendo las medias de éstos últimos mucho más elevadas.
- Por último, en el grupo de Construcciones Sociales, la diferencia entre los MOPS y los otros tipos de museos es considerable; únicamente en el indicador de Utilidad y significación social las medias se acercan, aunque es debido a que éstas son las más bajas en los tres tipos de museos. Es interesante observar también que, en este indicador, la diferencia entre los MOA y los MOPR es casi inexistente, al igual que en el indicador el Relación con el entorno social, mientras que, en el resto, la diferencia entre estos dos tipos de museos es notable.



**Figura 2:** Medias de los indicadores por grupos. Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos datos, se ha confeccionado también una serie de correlaciones para poder determinar y entender las relaciones que se dan entre las variables y las tres tipologías de museos. Las correlaciones realizadas han tenido como objetivo conocer el valor de la relación que se da entre los tres tipos de museos, es decir, si las diferencias observadas en los indicadores y en los grupos son más acusadas entre MOPS y MOA que entre MOA y MOPR o entre MOPS y MOPR. Este valor estará relacionado con la función de recta correspondientes a cada correlación, ya que los datos obtenidos en los análisis anteriores indican que las correlaciones serán positivas, pero no muy fuertes, por lo que el coeficiente de correlación se encontrará entre 0,5 y 0,85. Las tres correlaciones han dado como resultado las siguientes gráficas:



**Figuras 4 y 5:** Correlaciones entre los tipos de museos. Fuente: Elaboración propia.

Las tres gráficas muestran una correlación esperada, es decir, moderadamente positiva en los tres casos, pero como se ha indicado, el valor que indicará el valor de la correlación, es decir, qué diferencias hay entre cada tipología de museo, es la función de recta. Estos datos son los siguientes:

- MOPS/MOA:  $y = 0,873x + 0,578$
- MOA/MOPR:  $y = 0,796x + 0,601$
- MOPS/MOPR:  $y = 0,854x + 0,931$

Estas funciones de recta muestran que hay mucha más diferencia entre los MOPS/MOA que entre los MOA/MOPR y mucho más elevada entre los MOPS/MOA. Así, por ejemplo, en el primer caso, una variable con valor de 1 en un MOPS presenta un valor de 1,45 en un MOA para la misma variable ( $0,873 + 0,578 = 1,45$ ); entre un MOA y un MOPR esta diferencia es de 1,39 y en el caso entre MOPS y MOPR es de 1,79.

Además de las funciones de recta, destacan la cantidad de datos dispersos (que podrían considerarse atípicos) que hay en las tres correlaciones. Esto se debe a las grandes diferencias de valores de rango para un mismo indicador entre museos.

Todos estos datos permiten indicar dos tendencias: se puede entrever una evolución entre una tipología de museo y la siguiente; además que los MOA están mucho más desarrollados respecto a los MOPS que entre éstos primeros y los MOPR. Estas tendencias se han interpretado en el siguiente punto.

## Interpretación de los datos: características

Los datos presentados han mostrado que cada tipo de museo se caracteriza por ofrecer unas TIC educativas con unos indicadores específicos. También han mostrado qué indicadores no se encuentran presentes o con unos valores muy bajos, lo que igualmente caracterizan a éstas TIC, y consecuentemente, a cada tipo de museo.

### Características de los Museos Online Pasivos (MOPS)

Los Museos Online Pasivos se caracterizan por presentar TIC no estrictamente educativas, pero que pueden ser usadas con objetivos educativos. Es por ello que los valores de rango son muy bajos respecto a los otros tipos de museos y de forma absoluta (los valores de rango se sitúan entre el 0 y el 1 de forma generalizada).

Los indicadores que definen a estas TIC pertenecen casi todos al grupo Sentidos, sobretodo son aquellos relacionados con el uso del sistema auditivo y el sistema visual. De igual manera, los datos presentan una dispersión muy pequeña, lo que indica que todos los museos que pertenecen a este tipo diseñan, desarrollan y usan estas TIC de forma muy similar.

Por otro lado, algunos indicadores presentan valores más elevados que los de su mismo grupo por cuestiones técnicas, no educativas. A modo de ejemplo, en el caso del grupo Control A-E, el indicador “Control de elección de las obras de arte” obtiene valores de rango elevados, a causa de que las colecciones online permiten navegar libremente por su catálogo. Esto responde al propio diseño técnico de la TIC, no por motivos educativos.

Así, los MOPS se centran de forma muy evidente en la denominada Cultura Audiovisual, forma TIC predominante en la sociedad actual (Cildir, 2015), muy por encima de otro tipo de estímulos sensoriales, como el tacto-manipulativo, el gustativo o el olfativo. Esto hecho choca con la idea que, a más estímulos sensoriales y más variados, más sencillo resulta la construcción de la memoria y mantener el foco atencional alto (Kannegieser et al., 2021).

De forma similar, los valores de rango tan bajos en los grupos de Control A-E y de Construcciones sociales muestran una concepción del rol educativo unidireccional y pasivo, además de una restricción del control del aprendizaje elevado. Esto influye de manera negativa tanto a la creación de comunidades de aprendizaje – aspecto básico de la base teórica constructivista – como a la creación de comunidades sociales (Cildir, 2015; Schlemmer, 2017), vaciando de contenido educativo a estas tecnologías y dando más importancia al continente (el diseño tecnológico de la TIC) que al contenido (intención educativa).

### **Características de los Museos Online Activos (MOA)**

Los Museos Online Activos se diferencian del grupo anterior principalmente porque éstos ya ofrecen TIC propiamente educativas y con esta finalidad.

La evidencia más visible es el aumento en general de los valores de rango en todos los indicadores y en los cuatro grupos de indicadores, especialmente en el grupo Emociones.

Aunque el uso de estímulos sensoriales auditivos y visuales sigue siendo hegemónico, adscribiéndose a la Cultura Audiovisual, el aumento de indicadores del grupo Emociones permite afirmar que estos museos promueven conscientemente un diálogo bidireccional – aunque a veces es muy básico – entre la herramienta y el educando. Así, aunque los indicadores audiovisuales siguen presentes, su uso en forma de inputs y outputs favorece tanto la fijación de la memoria como el nivel atencional (Ariza et al., 2016; Kannegieser et al., 2021). De igual modo, el uso consistente del sistema de recompensas y placer y el uso del priming favorecen igualmente el componente emocional de la acción educativa (González et al., 2016; Prull et al., 2016). Todo ello favorece el traslado del punto de interés del objeto patrimonial al propio educando, introduciendo así otro de los pilares centrales de la base constructivista; el autoconcepto del educando (Battro y Fischer, 2016).

Aun así, no se puede considerar que los MOA sean paradigmas de la base teórica constructivista ni con el constructo común, puesto que los indicadores de los grupos Control A-E y Construcciones Sociales son aún muy bajos. Estos valores bajos se basan en la concepción conductista de algunas de estas TIC, que restringen los puntos de vista diversos y la creación de nuevos aprendizajes (Márquez y García, 2022).

No obstante, el salto cualitativo entre los MOPS y los MOA es muy significativo y considerable, tal como muestra la correlación mostrada en el apartado anterior. Es por ello que los MOA suponen, por un lado, una evolución remarkable respecto a los MOPS, y por otro, la plasmación de la concienciación de la importancia del rol educativo dentro del museo.

### **Características de los Museos Online Proactivos (MOPR)**

Los Museos Online Proactivos presentan TIC educativas interrelacionadas entre sí o con las actividades presenciales, además de fomentar la participación de los educandos y de usar otros estímulos respecto a los dos tipos de museos anteriores.

En este caso, los valores de rango son muy superiores en todos los grupos de indicadores, aunque destacan los de los grupos Control A-E y Construcciones sociales.

En el caso del grupo Sentidos, continúa, de forma casi hegemónica, la persistencia de estímulos visuales y auditivos, perpetuando la adscripción a la Cultura Audiovisual. Pero en el caso de los MOPR destaca el uso de otros estímulos, no al mismo nivel que los primeros, pero destacable respecto a los otros tipos de museos, tanto en outputs como en inputs. Esta variedad de usos de estímulos sensoriales favorece el aprendizaje (Stanisavljevic et al., 2013), acercando estas TIC a un enfoque constructivista.

También aumentan los valores de rango del grupo Emociones, incluso de forma contundente, al presentar algunos museos valores de 4 y 5 en los indicadores "Sistema de Recompensa y Placer", "Uso de ventanas de sintetización de proteínas" y el uso del priming. Este hecho afianza y promueve el auto-concepto del educando ya comentado anteriormente.

En cuanto al grupo del Control A-E, el aumento de los valores de rango es incontestable; de hecho, algunas TIC educativas tienen como objetivo principal precisamente compartir resultados, la colaboración y la participación por parte de los educandos a la hora de generar nuevos aprendizajes, conocimientos y puntos de vista. Esto favorece y promueve al educando como partícipe y creador (Williams, 2017), reduciendo las distancias entre educador y educando, a la vez que crea discursos antidogmáticos, subjetivos y emocionales (Bolaños, 2012).

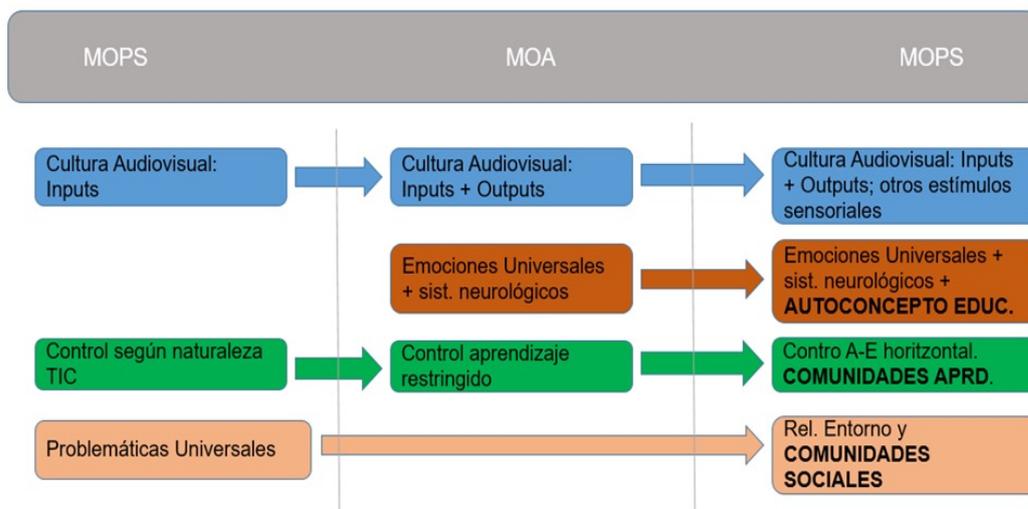
Finalmente, el grupo de Construcciones Sociales también presenta valores de rango elevados, dando importancia al entorno social más próximo en el proceso de aprendizaje, tan importante en la acción educativa (Neufeld y Delcore, 2018). Así, esta aproximación a las diversas realidades sociales tanto de los educandos como de los museos, favorece la creación de comunidades – en este caso sociales – ligadas a la educación.

Es obvio, tal como muestran los datos, que no todas las TIC analizadas en este caso ni todos los museos que se clasifican como MOPR presentan valores de rango elevados en todos los indicadores. El hecho principal es que combinan diversas TIC de modo que, en conjunto, los indicadores están de forma general presentes, haciendo que los valores de rango medios en los cuatro grupos sean elevados. Así, los MOPR son los tipos de museo que más se acercan a la concepción del rol educativo museológico perteneciente a la base teórica constructivista y al constructo común desarrollado.

## Conclusiones

A través de este estudio, se han clasificado los museos de arte a través de sus TIC educativas, y se han caracterizado los diversos tipos a partir de un constructo común en el que confluyen la museología, la pedagogía y la neuroeducación. Esta caracterización ha permitido, además, entender su situación y conexión con las teorías propias de cada una de estas disciplinas.

Ya se ha indicado que la caracterización de cada tipo de museo de arte dentro de la clasificación propuesta parece dejar entrever una evolución, una progresión desde los MOPS a los MOPR. Teniendo en cuenta la base teórica constructivista y sus objetivos maximalistas, es posible entender esta evolución por grupos de indicadores. Así, en el grupo Sentidos, se pasa de un uso meramente pasivo centrado en estímulos audiovisuales a un uso activo y bidireccional de varios estímulos sensoriales. En los casos de los grupos Emociones, Control A-E y Construcciones sociales, se entienden la misma progresión; autoconcepto del educando, creación de comunidades de aprendizaje y creación de comunidades sociales, respectivamente. En la figura siguiente se ha esquematizado esta progresión y evolución:



**Figura 5:** Progresión entre museos de los objetivos máximos de cada grupo de indicadores. Fuente: Elaboración Propia.

Dentro de esta progresión, los datos – tanto en las correlaciones mostradas como en los análisis previos – muestran que el salto cualitativo es mucho mayor entre los MOPS y los MOA que entre estos últimos y los MOPS. Por tanto, el gran cambio en cuanto el uso de las TIC educativas es el diseño y planificación de éstas.

Centrándose en los aspectos puramente educativos, aunque no es objetivo de esta investigación profundizar sobre las implicaciones educativas de esta clasificación, si es necesario enlazar estas conclusiones con otros estudios realizados sobre el uso educativo de las TIC en instituciones patrimoniales. Así, la progresión detectada está muy entrelazada con la visión educativa del patrimonio, especialmente con el enfoque social, cultural y emocional de éste (Cuenca-López et al., 2021), en la que se da una orientación hacia la formación de la ciudadanía en la enseñanza del patrimonio. Como se puede entender, la maximización del grupo Sentidos y Emociones se relaciona con el componente emocional que está presente de forma constante en la educación patrimonial (Cuenca-López et al, 2021), al igual que el mismo grupo de Control A-E y de Construcciones sociales se relaciona, en las formas de Comunidades de Aprendizaje y Comunidades sociales con la necesidad de relacionar a todos los actores implicados y a la concepción social de la educación de la ciudadanía (Cuenca-López et al., 2020). Aquí también se ha de incluir un cambio de visión en cuanto a la intencionalidad educativa, pasando de la concepción academicista a una mucho más subjetiva y emocional, propia de las TIC (Cuenca-López et al., 2020). En definitiva, la progresión de un museo MOPS a uno MOA y a uno MOPR se encaja en el desarrollo del uso de los sentidos, de la emocionalidad y de la obertura de la concepción de la educación patrimonial determinada, conductista y conservacionista a una concepción social, interactiva y holística.

En cuanto a la utilidad de esta clasificación, su validez es doble: una evaluativa y otra como herramienta. En el primer caso, esta clasificación permite a cualquier profesional evaluar el estado en el que se encuentra un museo

concreto con respecto a sus TIC educativas, dentro de su proyecto pedagógico. Además, supone desterrar una de las problemáticas más importantes detectadas en otros estudios sobre el uso de estas herramientas, que es el de la evaluación (Vicent, N., et al., 2015). Esta funcionalidad educativa será funcional tanto para investigaciones futuras como para responsables de los propios museos.

En el segundo caso, la clasificación, conjugada con los indicadores definidos en el constructo común, permitiría a cualquier museo impulsar el desarrollo de una mejoría de sus TIC educativas, a modo de base para un diseño tecnopedagógico concreto.

Esta clasificación se ha realizado en museos de arte, pero, adaptando los indicadores de forma mínima y adecuando las descripciones de las TIC educativas, es fácilmente convertible a una clasificación de otros tipos de patrimonios culturales, como parques arqueológicos, museos de ciencias, etnográficos o de historia, patrimonio industrial, e incluso patrimonios no culturales, pero con funciones educativas, como por ejemplo el patrimonio natural.

Por eso, esta propuesta de clasificación permite pensar líneas de investigaciones futuras centradas tanto en su aplicación en otros tipos de patrimonios como analizar su potencial como base de mejoría de las TIC educativas de una institución cultural.

Para finalizar, no se debe olvidar que esta clasificación, aunque generalista, tiene en cuenta las realidades sociales y externas de los museos. No pretende ser una clasificación evaluativa en el sentido de que los MOPS son museos educativamente pobres y que los MOPR son museos educativamente exitosos, si no que quiere ser una clasificación meramente objetiva y funcional. A causa de estas realidades propias de cada museo, no es extraño encontrar museos con recursos económicos y logísticos menores pertenecientes al grupo de MOPR, y museos con muchos más recursos pertenecientes al grupo MOPS, indicando que la concepción del rol educativo es un factor fundamental, más que el tamaño institucional (Cuenca-López et al., 2014). Así, museos como el MEV (Museo Episcopal de Vic), el Museu d'Art Modern de Tarragona, el Museo del Monestir de Pedralbes o el Museo de Lleida pertenecen a la tipología MOPR, siendo museos con recursos más limitados que la Fundació Tàpies, el Museu del Disseny, la Fundació MAPFRE, el Museo de Montserrat o el Museo Picasso, pertenecientes a la categoría MOA e incluso MOPS.

## 6. Bibliografía

- Ariza, M., Carmona, S., Lachica, J., Moreno, A., Redolar, D., Robles, N., Vilarrot, O. (2016). *Neurociència cognitiva*. Editorial UOC.
- Battro, A., y Fisher, K. (2016). *El cerebro educado: ensayos de neuroeducación*. Ed. Gedisa.

- Bolaños, M. (2012). *La Memoria del mundo: 100 años de museología (1900-2000)*. Trea Ediciones.
- Carreras, C., Munilla, G., Barragán, C., y Ferran, N. (2005). *Patrimonio Digital: un nuevo medio al servicio de las Instituciones culturales*. Ed. UOC.
- Cildir, Z. (2015). Discussion on the Concept of Visual Culture at Museum within Postmodern Art Education. *Journal of Education and Future - Egitim Ve Gelecek Dergisi*, 1(8), 67–83. <https://www.proquest.com/docview/1764087707?accountid=15299&pq-origsite=primo>
- Cuenca-López, J.M., Martín-Caceres, M., Ibañez-Etxeberría, A., Fontal-Merilla, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío: History, and History Teaching.*, 40, 1-8. Título de la ponencia ([rediris.es](http://rediris.es))
- Cuenca-López, J.M, Perez-Gonzalez, M. (2021) El cuento en la enseñanza del patrimonio: análisis de propuestas didácticas en educación infantil. *Revista Investigación en Didáctica de Ciencias Sociales*, 8, 243-265.  
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.243>
- Cuenca-López, J.M., Martín-Caceres, M., Estepa, J. (2020) Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49 (1), 45-54.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Del Rio, N. (2013). Educational Resources in online Museums of contemporary art. *Tyology and scope. Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (2) 233–245. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2013.v25.n2.38955](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.38955)
- González, B., Jodar, M., y Muñoz, E. (2016). *Neuropsicología de la memoria*. Editorial UOC.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education; Purpose, Pedagogy, Performance*. Elieen Hooper-Greenhill Editions.
- Kannegieser, E., Atorf, D., y Herold, J. (2021). Measuring Flow, Immersion and Arousal/Valence for Application in Adaptive Learning Systems. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 12793 LNCS, 62–78. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-77873-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-77873-6_5)
- Llonch, N., y Santacana, J. (2010). *Claves de la Museografía Didáctica*. Milenio.
- Márquez, A. y García, J.B. (2022) Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje: Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula. *JONED, Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39661>
- Moreno-Medrano, A. (2023) TIC educativas en los museos de arte y neuroeducación. La construcción de un puente epistemológico entre la museología, la pedagogía y la neuroeducación. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Oberta de Catalunya.
- Neufeld, P. G., y Delcore, H. D. (2018). Situatedness and variations in student adoption of technology practices. *Journal of Information Technology Education.*, 17, 1–38. <https://doi.org/10.28945/3934>
- Prull, M. W., Lawless, C., Marshall, H. M., y Sherman, A. T. K. (2016). Effects of divided attention at retrieval on conceptual implicit memory. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00005>
- Stanisavljevic, Z., Nikolic, B., Tartalja, I., y Milutinovic, V. (2013). A classification of eLearning tools based on the applied multimedia. *Multimedia Tools and Applications*, 1–38. <https://doi.org/10.1007/s11042-013-1802-4>
- Vincent, N., Ibañez-Etxeberría, A., Asensio, M. (2015). Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archaeology Review*, 6(13), 20-27. <https://doi.org/10.4995/var.2015.4367>

- Wagensberg, J. (2005). The “total” museum, a tool for social change. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12, 309–321. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000400015>
- Williams, M. E. (2017). A Noble Balancing Act: Museums, Political Activism and Protest Art. *Museum International*, 69(3–4), 66–75. <https://doi.org/10.1111/muse.12173>

Artículo Original

# Las personas y los patrimonios. Definir la comunidad patrimonial de Penyagolosa

People and Heritages. Defining the heritage community  
of Penyagolosa

Ángel Portolés Górriz<sup>1</sup>  0000-0003-4310-4566

Elvira Safont Pitarch<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Programa de Extensión Universitaria PEU. Universitat Jaume I. Castelló de la Plana. Castellón. España.

<sup>2</sup> Centre d'Estudis de Penyagolosa. Vistabella del Maestrat. Castellón. España.

## Correspondencia:

Ángel Portolés Górriz

aportole@uji.es esafont@gmail.com

## Fechas:

Recibido: 28/02/2023

Aceptado: 15/03/2023

Publicado: 05/05/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

Desde 2020, el Centre d'Estudis de Penyagolosa -CEP- trabaja junto con el Programa de Extensión Universitaria -PEU- de la Universitat Jaume I para desarrollar un proyecto territorial alrededor de las personas y los patrimonios de los cuatro municipios de la Mancomunitat de Penyagolosa - Pobles del Nord en la provincia de Castellón (Atzeneta del Maestrat, Benafigos, Vistabella del Maestrat y Xodos). El reto principal es sumar personas, colectivos, asociaciones, tejido empresarial e instituciones del territorio para, juntos y juntas, definir la comunidad patrimonial de Penyagolosa.

En este proceso de construcción colectiva, el 2 y 3 de julio de 2022 se realizaron unas jornadas para acercar cuatro modelos de organización comunitaria basados en la participación que sirvieran de punto de partida para su análisis y posterior base para diseñar un proyecto patrimonial propio: la asociación cultural, los laboratorios ciudadanos, las bibliotecas culturales y comunitarias, y los ecomuseos.

Para preparar esta jornada y conocer mejor los cuatro modelos, se constituyó un grupo motor formado por representantes institucionales y culturales de los cuatro municipios que se reunieron periódicamente y generaron una gran vinculación tanto con el proyecto como con la jornada.

**Palabras clave:** Penyagolosa; Comunidad patrimonial; Participación; Convenio de Faro; PEU UJI

## ABSTRACT

Since 2020, the Center d'Estudis de Penyagolosa -CEP- has been working together with the University Extension Program -PEU- of the Universitat Jaume I to develop a territorial project around the people and heritage of the four municipalities of the Mancomunitat de Penyagolosa - Pobles del Nord in the province of Castellón (Atzeneta del Maestrat, Benafigos, Vistabella del Maestrat and Xodos). The main challenge is to add people, groups, associations, companies and institutions of the territory to, together, define the heritage community of Penyagolosa.

In this process of collective construction, on July 2 and 3, 2022, conferences were held to bring together four models of community organization based on participation that would serve as a starting point for their analysis and subsequent basis for designing their own heritage project: the cultural association, citizen laboratories, cultural and community libraries, and ecomuseums.

In order to prepare this event and learn more about the four models, a steering group was formed made up of institutional and cultural representatives from the four municipalities who met periodically and generated a strong relationship with both the project and the event.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Portolés Górriz, A., & Safont, E. (2023). Las personas y los patrimonios. Definir la comunidad patrimonial de Penyagolosa. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 102–116. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27500>

## Introducción

Reconocer el valor de nuestros patrimonios cotidianos nos permite ampliar lo que consideramos que es el patrimonio cultural hasta un nuevo marco basado en las relaciones entre las personas, los territorios y las historias. Preservar y socializar los patrimonios es clave para construir una sociedad más justa que admita la diferencia como valor. Conceptos como el de Innovación Social en el patrimonio cultural aportado por Fernández Fernández apuntan hacia la importancia de señalar el “conjunto de nuevas soluciones que las propias comunidades de afectados impulsan para cubrir sus necesidades” relacionadas en este caso con el patrimonio, la cultura, la participación o el desarrollo. (Fernández, 2020. p.66).

“Las personas y los patrimonios” reúne una serie de elementos que hacen del proyecto un ejemplo de construcción de comunidad alrededor de los patrimonios presentes en el territorio de Penyagolosa. Un proceso alineado con las comunidades patrimoniales del Convenio de Faro del Consejo de Europa y con el planteamiento de una nueva gobernanza ciudadana alrededor del patrimonio que se suma a otras muchas iniciativas que cristalizan desde la sociedad civil, en toda Europa.

El Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio para la sociedad, conocido como Convenio de Faro por la ciudad portuguesa en la que se firmó en 2005, reconoce el derecho de toda persona a “establecer vínculos con el patrimonio cultural de su elección, respetando los derechos y libertades de los demás” (Preámbulo. Convenio de Faro).



**Figura 1.** Jornadas “Las personas y los patrimonios”. Baile tradicional de jota y fandango con música en directo de las rondallas de Penyagolosa. 02 de julio 2022. Autora: Elvira Safont

Atendiendo a esta nueva gobernanza ciudadana patrimonial, basada en la miríada de estructuras únicas posibles que hacen necesaria la definición de un espacio para las relaciones entre las personas interesadas en el patrimonio, el Convenio de Faro plantea el concepto de comunidades patrimoniales,

compuestas por “*personas que valoran aspectos específicos de un patrimonio cultural que desean conservar y transmitir a futuras generaciones, en el marco de la actuación de los poderes públicos*” (Convenio de Faro. Artículo 2. b).

Las comunidades patrimoniales de Faro se caracterizan por tener una arquitectura única modelada por las personas que las constituyen y por los intereses e interacciones que surgen en el desarrollo de las propias comunidades. Como espacio orgánico y flexible, las comunidades se adaptan y replantean en paralelo a su propio desarrollo. Y del mismo modo, se alteran y modifican en función de los cambios en el contexto y situación de sus integrantes que son quienes les dan sentido.

### Instituciones y colectivos implicados

La arquitectura del proyecto “Las personas y los patrimonios” se cimienta en tres instituciones - base: el Centre d’Estudis de Penyagolosa, la Mancomunitat de Penyagolosa - Pobles del Nord y el Programa de Extensió Universitària de la Universitat Jaume I. Junto con estas tres, el propio diseño del proyecto ha reunido una serie de colectivos, asociaciones culturales y personas interesadas de los cuatro municipios. La suma de todas estas aproximaciones, en el marco del programa de acompañamiento de proyectos del PEU UJI ha hecho posible el desarrollo de un proceso comunitario de socialización del patrimonio.

El Centre d’Estudis de Penyagolosa -CEP- surge como asociación sin ánimo de lucro en el año 2016 para crear propuestas culturales a partir del patrimonio. Tiene su origen en la puesta en valor del Archivo Municipal de Vistabella del Maestrat, iniciativa que une a tres personas de intereses distintos en un proyecto común de voluntariado cultural en el año 2014.



**Figura 2.** Proyecto “O Vere Deus”: grabación de cantos de la rogativa medieval. Hermanos Carmen, José y Antonio Vicente Asensi. Agosto, 2017. Autora: Elvira Safont

La creación del Fondo Fotográfico del Arxiu de Vistabella a partir de los álbumes de fotos familiares supone la primera propuesta de implicación directa ciudadana relacionada con el patrimonio, y va unida al inicio del blog del Ar-

xiu de Vistabella del Maestrat: <https://vistabellaarxiomunicipal.com/> para explicar el contenido de los documentos del archivo histórico, ilustrar la historia del siglo XX con imágenes de sus protagonistas, y hacer didáctica sobre la necesidad de disponer y cuidar del Archivo Municipal.

La Mancomunitat de Penyagolosa-Pobles del Nord nace en 2017 a iniciativa de los representantes políticos de cuatro pequeñas poblaciones: Xodos, Benafigos, Atzeneta y Vistabella del Maestrat, situadas en el interior de la provincia de Castellón. Comparten inquietudes y sobre todo problemáticas, el descenso significativo de población en el mundo rural determina que la unión hace la fuerza: los cuatro pueblos reúnen unos 2000 habitantes censados dispersos en 300 km<sup>2</sup>.

El Programa de Extensión Universitaria -PEU- de la Universitat Jaume I forma parte del Vicerrectorado de Cultura, Lenguas y Sociedad y ofrece acompañamiento técnico a grupos locales con proyectos sobre patrimonio cultural, educación, arte y creación contemporánea y desarrollo local y social. El PEU trabaja directamente con las poblaciones de la provincia de Castellón menores de 5.000 habitantes y tiene como objetivo acercar la Universidad al territorio. Con esta finalidad, el PEU desarrolla redes para el intercambio de experiencias, metodologías y conocimientos a la vez que investiga sobre formas para la participación de la ciudadanía. Como proyecto, el PEU forma parte como miembro oficial de la Red de Comunidades Patrimoniales de la Convención de Faro del Consejo de Europa (Faro Convention Network). Por su vinculación con el territorio desde la institución, el PEU ilustra un ejemplo de “innovación social desde las instituciones públicas” (Fernández, 2020, p.87).

## Territorio Penyagolosa

El territorio rural sobre el cual se desarrolla el proyecto está en el interior de la provincia de Castellón, a unos 45 km en línea recta de la costa y dibujando la frontera con Aragón. Este territorio ocupa cuatro términos municipales que en 2017 se constituyeron como Mancomunidad de Penyagolosa-Pobles del Nord, porque comparten historia, lengua, paisaje y una conocida montaña de referencia como símbolo: Penyagolosa.

| Población               | Habitantes censados | Extensión             | Altitud |
|-------------------------|---------------------|-----------------------|---------|
| Xodos                   | 120                 | 44,3 km <sup>2</sup>  | 1.063 m |
| Benafigos               | 136                 | 35,6 km <sup>2</sup>  | 945 m   |
| Atzeneta del Maestrat   | 1287                | 71,16 km <sup>2</sup> | 402 m   |
| Vistabella del Maestrat | 334                 | 151,0 km <sup>2</sup> | 1.246 m |

Fuente: INE enero 2022

**Tabla 1:** Los pueblos de Penyagolosa

Este “territorio Penyagolosa” tiene fronteras líquidas de límites difusos: hay más poblaciones de similares características que rodean la montaña de re-

ferencia, incluidas las de la zona de Aragón, susceptibles de compartir propuestas específicas de este mismo proyecto en el futuro.

La puesta en valor de la personalidad cultural y el fomento de la autoestima de este territorio estarían en la base de esta comunidad patrimonial que se intenta generar con los habitantes residentes, pero que cuenta con una importante aportación de población flotante: en el siglo XXI la mejora de las comunicaciones devuelve cada fin de semana al territorio una parte de pobladores expulsados que desarrollan su actividad profesional en la línea de costa pero que mantienen lazos afectivos, culturales y económicos con su lugar de origen.



**Figura 3.** El pico de Penyagolosa visto desde los bancales del Pla de Vistabella. 05 de noviembre de 2013. Autora: Elvira Safont

## Resultados: Construir una comunidad alrededor de los patrimonios de Penyagolosa

El Centre d'Estudis de Penyagolosa, <http://www.cepenyagolosa.org>, desde 2017 a 2021, genera contenidos y actividades con una estructura para su funcionamiento integrada por tres personas. Las respuestas positivas relativas a los diferentes proyectos suponen espectadores y participantes, pero no integrantes voluntarios para ampliar el grupo de trabajo.

El reto planteado es salir del estancamiento y encontrar el modelo de implicación directa que el territorio necesita, por ello a inicios de 2021 se decide entrar en contacto con el Programa de Extensión Universitaria de la Univer-

sitat Jaume I para tener acceso a formación y tutela relacionada con el patrimonio.

El resultado de este acompañamiento es una propuesta elaborada entre el PEU de la UJI y el CEP para crear una comunidad patrimonial participativa, con origen en Vistabella del Maestrat pero con la voluntad de ampliación a la Mancomunitat de Penyagolosa, que se acaba de constituir de manera oficial. Se eleva la iniciativa tanto a la Universitat Jaume I como al Ayuntamiento de Vistabella del Maestrat, y ambas instituciones firman el convenio de colaboración ENCLAU\_UJI para el desarrollo de proyectos culturales.



**Figura 4.** Firma de convenio ENCLAU\_UJI entre el Ayuntamiento de Vistabella y la Universitat Jaume I. Julio de 2021. Autora: Elvira Safont

Los puntos destacados de la propuesta son la voluntad de crear una comunidad VIVA, a partir de un proceso PARTICIPATIVO, para ello hay que implicar a los habitantes del territorio (fijos y flotantes), porque la base son los vínculos entre las personas y los patrimonios.

Los objetivos de este proyecto son:

- Poner en valor el patrimonio para la gente del territorio
- Hacer didáctica y sensibilizar respecto de la cultura oral
- Recoger testimonios y publicarlos
- Crear un fondo fotográfico común desarrollando el proyecto de recuperación de los álbumes familiares
- Implicar la escuela rural en la riqueza y la herencia del patrimonio
- Incorporar la tecnología en todos los ámbitos rurales: mejorar destrezas de los usuarios y crear contenidos
- Sistematizar rutas senderistas y de naturaleza sobre yacimientos arqueológicos, la piedra seca, y los vestigios de memoria de 1938. Crear mapas en línea.
- Crear ocupación mediante actividades organizadas alrededor del patrimonio

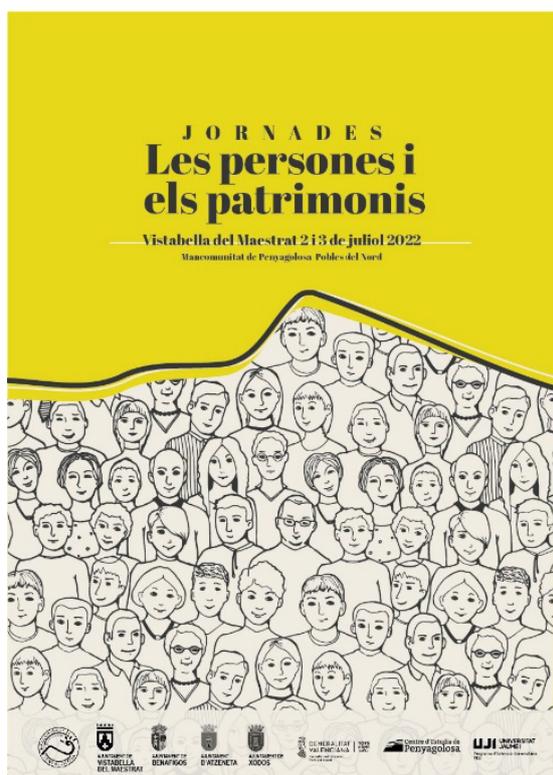
Para poder explorar diferentes modelos territoriales basados en el patrimonio y la participación que pudieran servir de guía para este nuevo proyecto, entre finales del año 2021 y la primera mitad del 2022 se inicia el proceso para llevar a cabo unas Jornadas conjuntas a inicios del verano 2022. Desde el PEU y el CEP se elabora una propuesta personalizada para el territorio con

un primer paso que consiste en la reunión con los cuatro alcaldes. Seguidamente, se elabora un listado de personas de las cuatro poblaciones -de diferentes ámbitos y edades- susceptibles de formar parte de un grupo-motor para debatir el contenido de las Jornadas.

## La preparación de las Jornadas

Como preparación de las jornadas, se convoca a este primer grupo amplio de personas relacionadas con el territorio a seis encuentros preparatorios (combinación de presencia física y en línea) para informar sobre el proyecto y para debatir la necesidad de las Jornadas y trabajar su contenido.

Durante este tiempo de reuniones previas, las personas del grupo-motor elaboran conjuntamente un listado de todas las asociaciones existentes en cada localidad, con personas del tejido patrimonial (músicos y rondallas, bibliotecas, grupo de amas de casa, habaneras, clubs de montaña, escuela/maestros, casals...) y teléfonos de contacto, para radiografiar el territorio y sus puntos en común. Además, este grupo va presentando en estos meses de trabajo y reuniones, una lluvia de ideas con propuestas posibles para llevar a cabo en el territorio: recursos, actividades culturales o rutas culturales.



**Figura 5.** Cartel de las jornadas  
Las personas y los patrimonios

### Reunión 1: ¿En qué consistirán las Jornadas? (22/03/2022; 16 asistentes)

En la primera reunión previa se define que la Jornada contará con cuatro invitados externos que presentarán diferentes propuestas para trabajar el patrimonio de manera territorial. Junto con las presentaciones, habrá talle-

res de debate posteriores para acercar las propuestas a las necesidades del territorio.

Respecto al perfil de los destinatarios se decide que estarán dirigidas de manera principal a personas de la Mancomunidad y a personas ajenas que trabajen el tema patrimonial en poblaciones pequeñas.

**Reunión 2: ¿Qué es un ecomuseo?** ¿Qué podemos trasladar de las características del Ecomuseo a nuestro territorio? (11/04/2022; 12 asistentes)

Para esta segunda reunión se toma como modelo el ecomuseo LaPonte de Villanueva de Santo Adriano (Asturias). En un ecomuseo las paredes del museo son el territorio. Las piezas expuestas son los patrimonios. Los visitantes son los vecinos y vecinas que habitan los territorios. Este punto de partida plantea una verdadera innovación social patrimonial respecto al papel y legitimidad de la ciudadanía para organizarse y plantear acciones en su territorio.



**Figura 6.** Jornadas “las personas y los patrimonios”. Talleres temáticos de debate. 3 de julio de 2022. Autora: Elvira Safont

**Reunión 3: ¿Qué es laboratorio ciudadano?** ¿Qué podemos trasladar de las características del laboratorio ciudadano a nuestro territorio? (28/04/2022; 12 asistentes).

En esta reunión se toma como referencia el modelo de MediaLab Prado, destacando el hecho de que se trata de un modelo de oferta abierta, intergeneracional, basado en la cooperación y la importancia de las figuras de mediación y mentoría como enlaces con el territorio y en el aspecto técnico de las propuestas a desarrollar.

**Reunión 4: ¿Qué es una asociación cultural?** ¿Qué podemos trasladar de las características de la asociación a nuestro territorio? (17/05/2022; 12 asistentes).

Tomando como referencia a la asociación La Ortiga Colectiva (Cantabria), destaca el uso de la mediación, debate y recogida de propuestas e intereses

y la amplia oferta de talleres y desarrollo de proyectos sobre la ecología, el arte, el feminismo, las letras, la alimentación y el pensamiento.

**Reunión 5: ¿Qué es una biblioteca cultural?** ¿Qué podemos trasladar de las características de la biblioteca a nuestro territorio? (07/06/2022; 9 asistentes).

Se plantea como referencia el modelo de las bibliotecas como espacio para el desarrollo de la cultura. Alrededor de esta idea se construyen nuevos modelos comunitarios que trabajan directamente con las personas y sus colecciones bibliográficas particulares con el objetivo de definir un fondo de libros para compartir y un proyecto cultural de carácter integral.



**Figura 7.** Jornadas "las personas y los patrimonios". Alicia Sellés realiza la exposición sobre las bibliotecas comunitarias (presentada por Edurne García de la biblioteca de Vistabella). 2 de julio 2022. Autora: Elvira Safont

**Reunión 6: La organización técnica de las jornadas** (28/05/2022; 12 asistentes).

En esta última reunión preparatoria se tratan, de forma específica, temas relacionados con la gestión y organización técnica de las jornadas, su difusión (web, redes sociales, carteles y trípticos), el formulario de inscripción y control de asistencia, el streaming de las Jornadas, los diferentes espacios (sala de las Jornadas, espacio de talleres y mesas de trabajo, espacio de comidas, espacio de alojamiento y acampada) y las actividades culturales que completan el programa de las Jornadas (visita guiada por la muralla con breve historia de la localidad, toque tradicional de campanas dirigido por Pablo Solsona, campanero de Xodos, y música de rondalla en directo).

## Las Jornadas “Las personas y los patrimonios”. 2 y 3 de julio de 2022. Vistabella del Maestrat.

Las Jornadas “Las personas y los patrimonios” partieron del análisis de los modelos de organización comunitaria citados, todos basados en la participación, punto de arranque para dibujar, entre los y las participantes, un nuevo proyecto para Penyagolosa con una perspectiva territorial clara. Las Jornadas presenciales tuvieron lugar en Vistabella del Maestrat y contaron con la asistencia de 32 personas. Además, fueron emitidas en directo y tuvieron un seguimiento en línea de 90 personas. Las ponencias de la Jornada pueden encontrarse en el canal de Youtube de PEU UJI: <https://www.youtube.com/watch?v=1ba6f2p8TVo>

Por su carácter formativo, las Jornadas contaron con la colaboración de, además de las instituciones y colectivos implicados, la Generalitat Valenciana mediante el Plan de Formación “Cultura para la recuperación”.

La inauguración estuvo realizada por Santiago Agustina, Presidente de la Mancomunitat de Penyagolosa - Pobles del Nord y por Carmen Lázaro, Viceirectora de Cultura, Lenguas y Sociedad de la Universitat Jaume I.



**Figura 8.** Jornadas “las personas y los patrimonios”. Casal “Eres de Troia”. Exposición de Marcos García sobre los Laboratorios ciudadanos. 2 de julio 2022. Autora: Elvira Safont

De acuerdo con la idea del proyecto y con las reuniones previas realizadas, la jornada se estructuró en los siguientes bloques: Las personas en el centro (Ángel Astorqui. Asociación La Ortiga Colectiva); Las personas hacen posibles los procesos. Los laboratorios ciudadanos (Marcos García); Las personas y las narrativas. Las Bibliotecas Comunitarias (Alicia Sellés) y Las personas habitan los patrimonios (Óscar Navajas. Ecomuseo LaPONTE).

Por la tarde, el primer día de las Jornadas se cerró con una actuación musical realizada por los músicos de las rondallas de las cuatro poblaciones.

El domingo 3 de julio, las Jornadas comenzaron con una visita cultural en la que se realizó un recorrido por el casco antiguo de Vistabella del Maestrat y la participación en el toque manual de campanas en el campanario del municipio. La última parte de las Jornadas fueron los talleres temáticos en los que las personas participantes estuvieron trabajando con los ponentes, formas de aterrizar los contenidos tratados y vías para aprovechar las experiencias en la construcción colectiva de la comunidad patrimonial de Penyagolosa.



**Figura 9.** Proyecto “Campanes de Penyagolosa”: Toque manual de campanas con participación ciudadana. 26 de agosto de 2022. Autora: Elvira Safont

## Conclusiones

El punto de partida del proyecto “las personas y los patrimonios” y eje central de las jornadas es la creación de una comunidad viva alrededor de los patrimonios de Penyagolosa y centrado en las relaciones del patrimonio como recurso para el desarrollo de vínculos e interacciones entre las personas que hacen posible el mantenimiento y socialización de los patrimonios.

La presencia y participación de la Universidad en los procesos que surgen en el territorio contribuye a la necesaria reflexión sobre el papel presente y futuro de las instituciones, y enlaza de manera directa con la importancia de fomentar la reunión de todos y todas (público, privado, sociedad civil) para constituir nuevos espacios de relación desde los que compartir, crear y soñar.

Las Jornadas y el proceso que ha supuesto su diseño colaborativo han generado movimiento y ya se empiezan a visualizar los puntos patrimoniales comunes y se dibuja el territorio como nueva realidad supralocal en el imaginario colectivo.

Los y las representantes políticos de los Ayuntamientos han consolidado esta idea de crear una comunidad patrimonial con un grupo-motor externo

a su administración, y del cual ellos son una parte, porque vehicula una línea cultural muy coherente y enraizada en los valores identitarios del territorio. Por otro lado, la iniciativa ha puesto en contacto a personas que tenían proyectos personales que se han sumado a la idea colectiva.



**Figura 10.** Plaza del Hospital. Vistabella del Maestrat. Proyecto de memoria oral “Les Veus de Penyagolosa”. 2020. Autora: Elvira Safont

A nivel cuantitativo, hablamos de cuatro o cinco nuevos contactos que o bien han ayudado a ampliar el grupo-motor o bien se han añadido a las líneas de trabajo del Centre d’Estudis de Penyagolosa. Cualitativamente, este refuerzo consolida la idea de trabajo conjunto en y para con el territorio, y en este sentido se difumina de manera real la separación entre ser miembro del grupo-motor o ser integrante de la asociación cultural para definirse como impulsores de la comunidad patrimonial de Penyagolosa, reforzando de este modo su sentido de pertenencia tanto al grupo como a la idea común de proyecto.

Las propuestas patrimoniales que ya existían se han ampliado, y todas las que hay sobre la mesa son susceptibles de involucrar y afectar a los cuatro municipios. Este hecho plantea un nuevo reto: definir cómo gestionarlas de manera interna para hacer más efectiva su coordinación. Hay que hacer posibles nuevos espacios desde los que diseñar una nueva gobernanza ciudadana basada en el patrimonio y las relaciones que hacen posible su dimensión social.

La participación del proyecto “Las personas y los patrimonios” en espacios como el V Congreso Internacional de Educación Patrimonial - CIEP5 realizado en Madrid en octubre de 2022 y en las XVII Jornadas de Patrimonio del PEU UJI han permitido la visibilización externa del proyecto y el acercamiento de toda una serie de especialistas y proyectos similares interesados en conocer el proceso que está desarrollándose en Penyagolosa. La publicación periódica de las novedades del proyecto en las webs de las instituciones implicadas y su difusión en redes se suma a la presencia del proyecto en revistas y publicaciones especializadas como la revista Memòria Viva del PEU UJI.

Como consecuencia del proyecto y de esta mirada comunitaria y territorial, en 2023 se abren nuevos espacios para la reunión de las iniciativas culturales en Penyagolosa. En este año, la propuesta de trabajar desde la importancia de las bibliotecas como espacio cultural de vertebración cultural del territorio cristaliza con el proyecto “Biblioxarxa. Red de bibliotecas comunitarias en el mundo rural” del Programa de Extensión Universitaria de la Universitat Jaume I”, con el proyecto sobre las campanas de Penyagolosa y con el proyecto “O Vere Deus”, que parte de los cantos tradicionales de las rogativas a la ermita de Sant Joan de Penyagolosa. A estos proyectos se suman Les Veus de Penyagolosa, la propuesta en marcha de memoria oral, y las iniciativas relacionadas con el patrimonio de la piedra en seco, los caminos y sendas, y la memoria histórica. Todas ellas, vertebran el territorio. Todas ellas, contribuyen a la definición de la comunidad patrimonial de Penyagolosa.

## Referencias

- De Castro, P., & Portolés, A. (2018). Movimiento pendular: proyectos de educación patrimonial entre la esfera formal y la informal. El Programa Pintia de Innovación Educativa y la Fiesta del Vino de Viver. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 7 - 28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400001>
- CONVENIO Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad (2005). Consejo de Europa, 27 de octubre de 2005 (Serie de Tratados del Consejo de Europa, n.º 199) (Traducido de la versión inglesa por la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España). <https://rm.coe.int/1680083746>
- CONSEJO DE EUROPA (2020). The Faro Convencion at work in Europe: selected examples. Council of Europe. <https://rm.coe.int/faro-convention-at-work-in-europe-selected-examples-/1680a81f0e>
- CONSEJO DE EUROPA (2021). The Faro Convention's role in a changing society. Building a decade of advancement. Council of Europe. <https://rm.coe.int/the-faro-convention-s-role-in-a-changing-society-building-on-a-decade-/1680a53b97>
- Fernández, J. (2016). Proyecto HESIOD. Definiendo e identificando ecosistemas de innovación social-patrimonial. *Revista PH*, 90, 236-239. <https://doi.org/10.33349/2016.0.3824>
- Fernández, J. (2020). Ecosistemas de innovación social-patrimonial. Definición y estudio de casos. *Revista PH*, 99, 64-97. <https://doi.org/10.33349/2020.99.4286>
- Fontal, O. (Coord.). (2020). *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. Dirección General de Patrimonio Cultural.
- Muñoz, T. y Safont, E. (2022). Les “Veus de Penyagolosa”. *Memòria Viva. Publicación del proyecto Patrimoni del Programa de Extensión Universitaria*, 14, 48-61. <https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/TNJ0UYHF1KUX6ORUVYYGCMRR1HMB11PF>
- Olaria, S. y Safont, E. (2020). El álbum familiar: archivo fotográfico del mundo rural y recurso para recuperar la autoestima cultural. *Memòria Viva. Publicación del proyecto Patrimoni del Programa de Extensión Universitaria*, 12, 37-44. <https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/E95SDIEXPBT7WAI116BMRLIXOCFA0XPV>
- Portolés, A. (2020) Proyecto Patrimoni. Agenciamiento de las comunidades locales / Activación de comunidades patrimoniales. Monográfico “De lo público al bien común: emergencia de otros modelos de gestión del patrimonio cultural”. *Revista PH*, 101, 202-213. <https://doi.org/10.33349/2020.101.4663>

Portolés, A. (Coord.). (2017). ¿Qué es para ti una comunidad patrimonial? Las #comunidadesciep. *Memòria Viva. Publicación del proyecto Patrimoni del Programa de Extensión Universitaria*, 9, 53-60

Portolés, A. (Coord.). (2018). Personas, lugares, historias. ¿Qué piensas y sientes que es el patrimonio cultural? *Memòria Viva. Publicación del proyecto Patrimoni del Programa de Extensión Universitaria*.

## Páginas web

CEP (2022). Jornadas Las personas y los patrimonios. En *Centre d'Estudis de Penyalgosa*. <http://www.cepenyalgosa.org/jornades-les-persones-i-els-patrimonis/>

CEP (2022). Les persones som el patrimoni. En *Centre d'Estudis de Penyalgosa*. <http://www.cepenyalgosa.org/les-persones-son-el-patrimoni/>

Notíciesdigitals (2022). Penyalgosa comença a definir el seu projecte de comunitat patrimonial, amb el suport del PEU-UJI, després de les jornades «Les persones i els patrimonis». En *Notícies Digitals. Diari de notícies de la Comunitat Valenciana*. <https://noticiesdigitals.com/penyalgosa-comenca-a-definir-el-seu-projecte-de-comunitat-patrimonial-amb-el-suport-del-peu-uji-despres-de-les-jornades-les-persones-i-els-patrimonis/>

PenyalgosaNord (2022). Jornada “Las personas y los patrimonios”. En *Mancomunitat de Penyalgosa – Pobles del Nord*. <http://www.penyagalosanord.es/mancomunitat/jornades-les-persones-i-els-patrimonis>

PEUUJI (2022). El PEU-UJI impulsa la celebració de la Jornada “Las personas y los patrimonios” en Vistabella del Maestrat. En *Universitat Jaume I*. [https://www.uji.es/cultura/base/peu/p-acompanyament/patrimoni/220702\\_jornada-vistabella/](https://www.uji.es/cultura/base/peu/p-acompanyament/patrimoni/220702_jornada-vistabella/)

# La instalación artístico-sonora como catalizadora de procesos de patrimonialización en la formación de futuros docentes

The artistic-sound installation as a catalyst for heritage processes in the training of future teachers

Pablo de Castro Martín<sup>1</sup>  0000-0003-1217-3083

Yurima Blanco García<sup>2</sup>  0000-0002-4890-7045

<sup>1</sup> Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Didáctica de la Expresión Plástica). Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid. Universidad de Valladolid (UVa). Valladolid, España

<sup>2</sup> Profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Didáctica de la Expresión Musical). Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid (UVa). Palencia, España

## Correspondencia:

Pablo de Castro Martín

pabloluis.castro@uva.es

## Fechas:

Recibido: 01/03/2023

Aceptado: 17/03/2023

Publicado: 05/05/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid "AMEI: Aula Modelo Experimental Inclusiva para las áreas de expresión en los grados de educación"

## RESUMEN

**Introducción:** Este artículo valora una experiencia desarrollada por el alumnado del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid) basada en el diseño y aplicación de instalaciones artístico-sonoras en espacios naturales del Campus. Estas prácticas crean vínculos intensos con el propio proceso formativo, contribuyen a que sus experiencias creativas configuren su identidad y en la identificación de su patrimonio individual como aporte para su implicación en la revisión y mejora del sistema educativo.

**Método:** Se adopta el aprendizaje basado en proyectos y la investigación etnográfica; se realiza observación participante, el diseño y aplicación de una rúbrica de evaluación y el análisis e interpretación de datos cualitativos.

**Resultados:** El interés pedagógico se trasluce en el aprendizaje significativo, la formación en competencias clave y la adquisición de competencias específicas de la asignatura. Los resultados muestran creatividad y efectividad en el diseño de cuerpos sonoros y sus modos de ejecución, la transformación del patio escolar bajo criterios artísticos de inclusión y respeto hacia el medio ambiente y la importancia de estimular sinergias artísticas y pedagógicas en la formación inicial de maestros/as.

**Conclusiones:** Las prácticas significativas (experiencias, proyectos, artefactos educativos...) definirán la identidad docente de los futuros maestros y promueven un patrimonio docente personal que completarán en su desarrollo profesional. Las instalaciones artístico-sonoras en contextos educativos integran las áreas de expresión musical y artística y estimulan su aplicación en las escuelas. El trabajo colaborativo, la creatividad, el emprendimiento y el sentido crítico favorecen procesos identitarios y podrían ser una praxis continua en su futura docencia.

**Palabras clave:** instalación artístico-sonora; educación patrimonial; aprendizaje basado en proyectos; investigación basada en las artes; formación de maestro/as

## ABSTRACT

**Introduction:** This paper examines an experience developed by the students of the Degree in Early Childhood Education of the Faculty of Education of Palencia (University of Valladolid) based on the design and implementation of artistic-sound installations in natural spaces of the Campus. These practices create intense links with the formative process itself, contribute to their creative experiences shaping their identity and in the identification of their individual heritage as a contribution to their involvement in the revision and improvement of the educational system.

**Method:** Project-based learning (PBL) methodology and ethnographic research are used; participant observation, design and application of an evaluation rubric and analysis and interpretation of qualitative data.

**Results:** The pedagogical interest is reflected in the significant learning, the formation of key competences and the acquisition of specific competences of the subject. The results show creativity and effectiveness in the design of sound bodies and their modes of execution, the transformation of the school playground under artistic criteria of inclusion and respect for the environment and the importance of stimulating artistic and pedagogical synergies in the initial training of teachers.

**Conclusions:** Meaningful practices (experiences, projects, educational artefacts...) will define the teaching identity of future teachers and promote a personal teaching heritage that they will complete in their professional development. Artistic-sound installations in educational contexts integrate the areas of musical and artistic expression and stimulate their application in schools. Collaborative work, creativity, entrepreneurship and a critical sense encourage identity processes and could be a continuous praxis in their future teaching.

**Keywords:** sound-art installation; heritage education; project-based learning; arts-based research; teacher training

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

de Castro Martín, P., & Blanco García, Y. (2023). La instalación artístico-sonora como catalizadora de procesos de patrimonialización en la formación de futuros docentes. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 117–127. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27512>

## Introducción

Los futuros docentes construyen su identidad profesional mediante un aprendizaje que comienza en la formación universitaria y se extiende a lo largo del desarrollo profesional. Promover experiencias creativas que redunden en la formación de su identidad como docentes y en la identificación del patrimonio individual durante la etapa universitaria resulta fundamental para conseguir profesionales implicados en la revisión y mejora del sistema educativo.

Este artículo valora las experiencias realizadas en la formación musical y artística del alumnado del Grado de Educación Infantil dentro de la asignatura *Análisis de prácticas y proyectos educativos en las Áreas de Expresión en Educación Infantil*. Se presentan el proceso creativo y la puesta en práctica de intervenciones artístico-sonoras a través de sus principales etapas. Metodológicamente se adopta el aprendizaje basado en proyectos y la investigación etnográfica (Goetz & LeCompte, 1988) y, en cuanto a los instrumentos de investigación, la observación participante (James et al., 2008), la evaluación y el análisis e interpretación de datos cualitativos.

## Instalaciones artístico-sonoras y su potencial socioeducativo

### El patio como espacio artístico-sonoro

El patio de recreo es uno de los lugares más relevantes de cualquier centro educativo, un espacio de acogida y encuentro que en cada jornada escolar se convierte en un lugar significativo en el imaginario de los educandos. Escenario de aprendizaje, creatividad, juego e inclusión, el patio puede ser una extensión del aula y un recurso educativo que proyecte las expectativas del alumnado sobre las actividades desarrolladas en él.

En Educación Infantil el aula se extiende fuera de la clase. La exploración libre es necesaria para que los niños vivencien y adquieran conocimientos sobre aquello que les rodea. Estos espacios de aprendizaje ya no se conciben únicamente como un continente de actividades, sino que “los espacios exteriores de la escuela son recursos educativos en potencia [...] lugares privilegiados de contacto entre el centro educativo y el territorio, el social y el natural” (Cols, 2007, p.1).

Los estudios sobre el potencial socioeducativo del patio van alcanzando mayor difusión. Existen proyectos que lo fomentan como escenario de confluencia de aprendizajes, como lugar para la mejora de la convivencia escolar a través del juego y la intervención educativa (Olano, 2007). Otros trabajos se enfocan en su uso para promover talleres de arte e identidad que incentiven los procesos creativos y el sentido crítico (Allaltuni et al., 2021). En cambio,

hay pocas aproximaciones al patio escolar como espacio de intervención artístico-sonora, sin duda, un aspecto a revisar e impulsar.

Desde el punto de vista de su valor ecológico, los patios verdes también son valorados como entornos de aprendizaje al aire libre, aunque se integran poco en la práctica educativa. Según van Dijk-Wesselius, *et.al* (2020) ello se debe a que los maestros carecen de confianza para intervenir en ese ámbito que, por demás, no cuenta con un estatus formal en la praxis educativa. Por otra parte, el *Programa de renaturalización y adaptación al cambio climático de patios escolares* (Junta de Castilla y León, 2020) se constata como una red educativa pionera en España, con apoyo europeo, e incide en una comprensión de los espacios exteriores escolares frente al cambio climático y el interés por educar en la naturaleza y el cuidado de la biodiversidad.

### **Proceso de patrimonialización e identidad docente**

Los procesos de patrimonialización e identidad (Fontal, 2022) favorecen la aprehensión de elementos patrimoniales, tanto como la identificación de las personas con estos. Concibiendo la existencia de un patrimonio inmaterial e intangible (expresiones, usos, técnicas, conocimientos) reconocidos como parte del acervo de una comunidad, se puede considerar la práctica educativa como un patrimonio íntimo de cada docente.

Sin embargo, la formación inicial de maestros no transmite la sensación de estar construyéndose una personalidad docente propia, singular, mediante las indagaciones particulares y los trabajos realizados en los estudios de grado, aunque son ciertamente necesarias estas acciones para proyectar otras más complejas e identitarias durante la práctica profesional. La praxis que define a cada educador se jalona con hitos que conforman una identidad educativa, su historia de vida y un [auto]legado.

### **Cuerpos sonoros**

El concepto de cuerpo sonoro es más amplio e inclusivo que el de instrumento musical. Las ideas de Schaeffer (1966) originaron nuevas formas de comprender nuestra relación con el sonido y los compositores y pedagogos franceses que continuaron estas indagaciones resaltaron sus posibilidades creativas, artísticas y didácticas, basadas en la exploración y descubrimiento de nuevas formas de crear y jugar con los sonidos.

Delalande (1995) desarrolló cinco categorías pedagógicas de cuerpos sonoros: instrumentos-espacio; según el material (en bruto y en diferentes elaboraciones); la prolongación del sonido (breves o mantenidos); su evolución (aleatoria o voluntariamente) y los modos de ejecución. Estos modos ofrecen interesantes posibilidades para estimular la exploración sonora por los niños (percusión-resonancia, rebotes, oscilación-balanceo, choques iterativos, acumulación, frotación). Para los futuros docentes, el diseño de entornos

sonoros con diversos materiales es un ejercicio pedagógico que amplifica la experiencia de aprendizaje, permitiendo ver cómo se interactúa con estos elementos y evaluar sus posibilidades didácticas.

## Otro patio es posible: horizontalidad y metodologías artísticas para una nueva educación infantil

### Una asignatura, un problema y una solución creativa

El proyecto se integra en la asignatura *Análisis de prácticas y proyectos educativos en las Áreas de Expresión en Educación Infantil*, obligatoria en la Mención en Expresión, Comunicación y Motricidad del Grado de Educación Infantil y compartida entre las áreas de expresión musical, plástica y corporal. La complejidad de ser una materia impartida por tres docentes apuntaba a una de las demandas del alumnado: conseguir la integración de los contenidos, de criterios de evaluación y el consenso de materiales para una verdadera conexión en el desarrollo de la asignatura.

En este contexto se llevó a cabo el proyecto de innovación educativa *La instalación artística y sonora como recurso en contextos educativos*, presentado al alumnado bajo el eslogan *Otro patio es posible*.

Los estudiantes debían articular contenidos de las sesiones teóricas y resultados de sus propias indagaciones en el diseño de instalaciones artístico-sonoras, con los siguientes objetivos:

1. Diseñar y transformar el área exterior del Campus en un patio escolar que brinde diversas posibilidades para la exploración, improvisación y expresión musical y artística.
2. Intervenir en dichos espacios siendo respetuosos con el entorno; diseñar recursos para la exploración sonora y la experiencia plástico-visual.
3. Potenciar la interacción de las personas con el espacio que les rodea; fomentar la creatividad y el conocimiento de otros modos de exploración sonora.
4. Desarrollar herramientas de observación educativa adaptadas a las áreas de expresión musical y plástica.
5. Reflexionar sobre el interés pedagógico y artístico del patio escolar como escenario de interacciones y creaciones sonoras y artísticas, así como extraer conclusiones sobre el uso educativo y transformativo de estos espacios.

Cada equipo de trabajo (3-5 miembros) desarrollaría una intervención usando recursos sonoros, plásticos y visuales. Un paseo de reconocimiento desvelaría las posibilidades de los espacios exteriores del Campus y facilitaría la distribución de las áreas de intervención.

Se dedicaron sesiones a la documentación sobre las instalaciones artístico-sonoras en contextos educativos, al trabajo en grupo y a la orientación por parte del profesorado en una relación horizontal con los estudiantes.

Se insistió en que debían considerar el producto final como una indagación educativa desde posiciones ABER (Arts-Based Educational Research) (Marín, 2011), posicionar la propuesta como parte de la posmodernidad educativa (Fontal, 2003) y conceder tanta importancia a la investigación educativa como al descubrimiento de facetas hábiles para su futura praxis docente.

La sesión final se organizó en tres momentos: a) montaje; b) interacción, observación y análisis; c) retirada de las estructuras. Tras su montaje, cada instalación se presentó ante el resto de los estudiantes, quienes pudieron evolucionar en la misma y testar su funcionamiento, mientras otros observaban su evolución en ella mediante una guía diseñada a tal efecto. Para ello se diseñó una guía de observación (Tabla 1).

| Ítems de observación                                    | Parámetros observados   |
|---|---|
| 1. Diseño pedagógico                                    | 1.1. Claridad en las instrucciones<br>1.2. Creatividad en el diseño de recursos<br>1.3. Fomento de improvisación sonora<br>1.4. Equilibrio entre las áreas de expresión musical y artística   |
| 2. Materiales   | 2.1. Aprovechamiento de las posibilidades del espacio<br>2.2. Coherencia entre los materiales usados y el espacio<br>2.3. Adecuación del diseño de los recursos educativos<br>2.4. Adecuación de los materiales al perfil de los usuarios<br>2.5. Originalidad y creatividad de los recursos  |
| 3. Utilización  | 3.1. Adecuación entre el tiempo invertido en la actividad y el aprovechamiento del diseño educativo<br>3.2. Identificación de los modos de utilización por parte de los usuarios en coherencia con la propuesta educativa<br>3.3. Identificación de los modos de utilización alternativos por parte de los usuarios<br>3.4. Detección de preferencias |
| 4. Interacción  | 4.1. Aprovechamiento de las posibilidades de interacción<br>4.2. Detección de modos de interacción (individual, grupal, parejas, tríos...)<br>4.3. Identificación de actividades que favorecen la interacción<br>4.4. Identificación de diversos modos de ejecución sonora<br>4.5. Identificación de diversos modos de interacción plástica           |
| 5. Puntos fuertes y puntos débiles del diseño educativo | 5.1. Puntos fuertes<br>5.2. Puntos débiles  |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 1.** Guía de observación para las intervenciones artístico-sonoras

## Las instalaciones artístico-sonoras

*Otro patio es posible* condensó cinco propuestas instaladas en las zonas verdes del Campus La Yutera, haciendo convivir contenidos curriculares, conceptos complejos y afinidades personales, que convirtieron cada espacio en un microcosmos educativo de carácter sugerente, creativo y valioso.

**1. El laberinto de Alicia en el País de las Maravillas.** Sobre un espacio de parterres configurando un laberinto de boj y dos árboles con doseles musicales colgantes, se articulaban diversos pasillos practicables que ofrecían experiencias: una tela de araña dificultaba avanzar; texturas y sonoridades

diferentes que componían incidentalmente al pisar el suelo; cortinas sonoras manipulables por golpeo, frotación, agitación...; y un paisaje aéreo de bolas con pintura líquida, que pringaba los ponchos de los participantes antes de pasar al túnel cerrado y oscuro, donde fascinaba el brillo de las machas neón bajo la luz negra (figura 1e). Este último sector resultó complejo de construir y gestionar pero, en cambio, aportó sorpresa.

**2. La pradera musical.** En parte de la campa y la valla de la pista de deportes se integraron coloridas cortinas musicales con cuerpos sonoros dispuestos en formato de pared, para un accionamiento individual. La percusión articulaba este espacio invitando a baquetear los elementos de la valla y el círculo de tambores de la pradera. Varias mesas para la manipulación sonora de objetos y su combinación en nuevos instrumentos musicales cerraban el recorrido (figura 1a). El resultado fue extraordinario, generándose zonas de interacción simultáneas que resultaron muy atractivas.

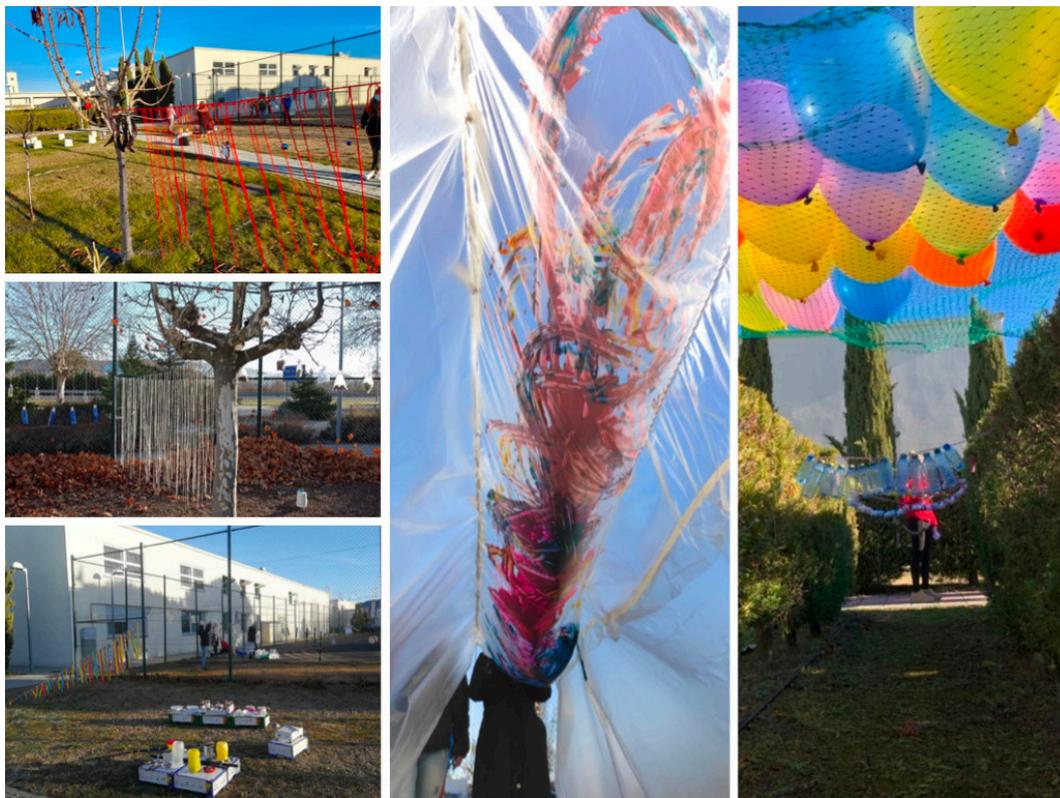
**3. La Navidad.** La propuesta organizaba campa con decoraciones navideñas que delimitaban tres espacios de creación: el árbol de Navidad, con sus hilos y lanas coloreadas que derivaban hacia la sonorización elementos colgantes; las piedras percutidas de los litófonos –tal vez los elementos más interesantes–, que recreaban los albores de la humanidad como la infancia del ser humano; y las semillas, reconvertidas en maracas en vaina propia o en tarros vítreos sobre la hierba (figura 1c).

**4. El otoño.** Quizá fuera esta la más poética de las propuestas y la que mejor comprendió la relación entre espacio, materiales y sonido. Mimética, la instalación usaba árboles de buen porte y una valla delimitadora para proponer una experiencia visual cambiante e integradora, donde la naturaleza (hojas, piñas, palos, castañas), encapsulada en bolsas translúcidas, movía a la poesía. Las cortinas, que articulaban sectores de sonido y de silencio con gruesos flecos de lana cruda, ayudaban a construir un espacio móvil, sensible al viento, de sutil belleza (figura 1b).

**5. Dinamización de un patio escolar.** Apostando por la experimentación libre y los aprendizajes individuales, combinaba planos de manipulación altos con otros más bajos. Varias colgaduras antecedían un túnel multicolor que, teñido con pintura escurrida, ofrecía cromatismo y vivacidad al contraluz del sol. Al fondo, el laberinto sonoro de tubos, la cascada de botellas y el repertorio de metales invitaban a la percusión improvisada (figura 1d). La osadía de esta propuesta, abordando directamente la transformación del campo de deportes en otro patio de recreo, confirmaba la necesidad imperiosa de una mirada educativa sobre estos espacios.

En la composición de imágenes (figura 1) se observan ejemplos de las cinco instalaciones evidenciando la creatividad en el diseño de materiales sonoros y visuales y la interacción armoniosa con el espacio (figura 1a, 1b); el aprovechamiento de áreas verdes para crear secciones sonoras (1c, 1e); la

articulación creativa con objetos verticales y móviles (1e); y la búsqueda de interacciones multisensoriales a través de objetos sonoros y elementos visuales (1d y 1e).



**Figura 1.** Instalaciones del proyecto *Otro patio es posible*. Fuente: Alumnado del Grado de Educación Infantil.

## Resultados

La construcción de aprendizajes se concibió desde el aprendizaje basado en proyectos siguiendo las fases descritas por Majó (2001): 1) elección del tema; 2) planificación del trabajo, organización y temporización; 3) elaboración del proyecto; 4) evaluación. Para la selección del lugar se indagó en las características y funciones de los espacios abiertos de las escuelas y, en paralelo, se desarrollaron talleres conjuntos entre Música y Plástica que permitieron, no sin incertidumbre, en seis semanas: definir el tema de cada instalación; esbozar su diseño en coherencia espacial; elegir los materiales con sostenibilidad ecológica y persistencia ante los meteoros; y trazar su óptima interacción.

En la segunda fase se diseñaron los recursos que contendrían las instalaciones; se organizaron los equipos para obtener y combinar los materiales, ensamblando cuerpos sonoros que permitieran la exploración libre, el juego y la interacción del alumnado; y se temporizó la fase de montaje, en sinergia con el planteamiento artístico-didáctico de la intervención y coherente con el espacio natural.

Se observaron propuestas de especial interés: circuitos sonoros de materiales varios (tubos, canicas, cortinas, arcos y túneles sonoros); objetos colgantes ejecutados por el viento o los participantes (botellas, sonajeros, bolsas con texturas); estructuras sonoras; tambores (cubos de plástico con baquetas, troncos de árboles, latas perforadas...).

Esta fase fue muy fructífera, trabajándose colaborativamente, con sentido crítico y en coherencia con los objetivos, aspectos que les solicitarán en su desarrollo profesional junto al hallazgo de soluciones creativas.

La etapa de desarrollo comprendió el montaje de las instalaciones y la performance —puesta en práctica e interpretación artístico-sonora de las propuestas—; interacción del alumnado y observación educativa de todo el proceso. Las diferencias entre lo previsto y lo sucedido, una mayor dilatación del tiempo previsto para el montaje, la fungibilidad de los materiales o la existencia de roles individuales intransferibles (presentar la instalación, interactuar con los participantes, observar...) provocaron cierta tensión.

Por último, la evaluación se realizó en dos niveles: entre grupos (cada equipo evaluaba a otro) e interna (coevaluación dentro del equipo). Sobre ambos ejercicios se reflexionó en la *Memoria final del proyecto*, cuya estructura estaba pautada: introducción y fundamentación del proyecto; descripción de la intervención (interés pedagógico de la propuesta, posibilidades, modos de ejecución y alternativas, planificación del trabajo, metodologías); mapa de relaciones del proyecto; previsión de dificultades y fortalezas (DAFO); diseño de actividades y su relación con las competencias básicas o los contenidos curriculares; mecanismos de evaluación (de los objetivos y del proyecto); y estrategia de visibilización de la experiencia realizada. Todo ello se presentó en un documento maquetado y con un anexo documental (fotos y vídeo) del que emana la crítica constructiva en su reflexión junto a la apuesta creativa y transdisciplinar en su futura práctica.

## Reflexiones finales

El interés pedagógico de proyectos así se trasluce en el aprendizaje significativo, la formación en competencias clave —trabajo colaborativo, creatividad, innovación, sentido crítico— y la adquisición de competencias específicas de la asignatura: diseño de cuerpos sonoros alternativos; transformación del patio escolar bajo criterios artísticos; la inclusión y respeto hacia el medio ambiente, mediante la aprehensión de conocimientos y capacidades que usarán en su práctica profesional. Asimismo, el desarrollo de actitudes emprendedoras se considera clave en la formación inicial docente y estimula nuevas ideas para su puesta en práctica en las escuelas, siguiendo las ideas de Peñalba y Blanco-García (2020, p. 60): “En el ámbito de la educación, ser creativos se considera una competencia transversal y sugiere el desarrollo

de actividades innovadoras, originales e interesantes que formulen nuevas alternativas en el presente”.

La integración de las áreas de Música y Plástica es una realidad en el currículo, pero sinergias así no están suficientemente integradas en la praxis educativa. Las intervenciones artísticas en la escuela y en la Universidad brindan posibilidades de expresión, juego, creatividad, convivencia y abren nuevas vías para el disfrute estético en los contextos educativos, conminadas últimamente por las estrategias de sostenibilidad promovidas por los ODS y acordes con la Red de naturalización de los patios escolares. Asimismo, coincidimos con la idea de que “el margen de libertad y juego entre las paredes escolares ofrece ventajas para los aprendizajes por la amplitud de movimientos que permite y por la cualidad de los mismos” (Esteban Arbués, 2014, p. 292) y llamamos la atención sobre la necesidad de revalorizar estos espacios, en nuestro caso, a través de la instalación artística y sonora como ámbito de exploración, juego y experiencia estética.

Los procesos de identidad se producen a lo largo de la vida y el paso por la Universidad constituye una fase liminar de gran riqueza en acciones, experiencias y recuerdos que pueden patrimonializarse en el futuro. El reto es que se integren en la personalidad docente desde el momento en el que se realizan, de modo que esa consciencia se convierta en el vínculo que las mute en patrimonio. *Otro patio es posible* ha desbrozado esta senda, una vereda que no imaginaban abierta y que ahora necesitan explorar.

## AGRADECIMIENTOS

Vicerrectorado del Campus de Palencia, Decanato de la Facultad de Educación de Palencia

## Referencias

- Allaltuni, Z., Leonardi, M. A. y Anzoátegui, D. (2021). Tramas posibles entre educación, arte y conocimiento situado a partir del Taller de Arte e Identidad en Ensenada. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística* 9 (Julio) 113-127. <http://ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria>
- Cols, C. (2007). Organitzar i viure els espais exteriors a l'escola dels petits. *Infància: educar de 0 a 6 anys*, 157, 12-19. <https://cutt.ly/MUzxUpn>
- Delalande, F. (1995). *La Música es un juego de niños*. Ricordi Americana
- Esteban Arbués, A. (2014). Aprender con paredes, aprender sin paredes. En A. Esteban Arbués y P. Domínguez (coords.) *Arteterapia y Creatividad: implicaciones prácticas*, pp. 275-312. ASANART (Asociación Andaluza de Arteterapia).
- Fontal, O. (2003). La posmodernidad: un contexto para interpretaciones artísticas y educativas. En Calaf, R. (Coord). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 9-13). Trea.
- Fontal, O. (2022): *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Goetz, J.P. & LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- James, E. A., Milenkiewicz, M.T. & Bucknam, A. (2008). *Participatory Action Research for Educational Leadership*. Sage Publications.
- Junta de Castilla y León. (2021). *Programa de renaturalización y adaptación al cambio climático de patios escolares*. (1-9-2021) <https://praecyl.es/noticia/programa-de-renaturalizacion-y-adaptacion-al-cambio-climatico-de-patios-escolares>
- Majó, F. (2001). Por los proyectos interdisciplinarios competenciales. *Aula de Infantil*, (57), 5–10.
- Marín Viadel, R. (2011). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Ediciones Aljibe.
- Olano, M. A. (2007). El patio escolar, un espacio educativo. *El Busgosu*, (6), 30–35, <http://hdl.handle.net/11162/4472>
- Peñalba, A. & Blanco-García, Y. (2020). Pedagogías creativas y trabajos por proyectos en los grados de Educación. El caso de la Facultad de Educación de Palencia. *Didacticae*, 7, 57-73. doi: 10.1344/did.2020.7.57-73
- Schaeffer, P. (1966). *Traité des Objets Musicaux: essai interdisciplines*. Éditions du Seuil.
- van Dijk-Wesselijs, J. E., van den Berg, A. E, Maas, J. & Hovinga, D. (2020). Green Schoolyard-sas Outdoor Learning Environments: Barriers and Solutions as Experienced by Primary School Teachers. *Front. Psychol*. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02919

# Imagina el pasado. La enseñanza de la historia a través de fuentes iconográficas

Imagine the past. The teaching of history through iconographic sources

Berta Echeberria Arquero<sup>1</sup>  0000-0002-0356-7833

Maddi Elorza Insausti<sup>2</sup>  0000-0002-6280-5934

<sup>1</sup> Profesora Adjunta del Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco.

<sup>2</sup> Profesora Asociada del Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco.

Profesora de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.

## Correspondencia:

Maddi Elorza Insausti

maddi.elorza@ehu.eus

## Fechas:

Recibido: 27/02/2023

Aceptado: 13/03/2023

Publicado: 05/05/2023

## Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

## Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## RESUMEN

**Introducción:** Recientes estudios demuestran que, pese a hallarnos absortos en una cultura hipervisual el alumnado no es capaz de desgranar, comprender e interpretar el contenido y mensaje de las imágenes que observa. Conscientes de la necesidad de una alfabetización visual y convencidas del valor educativo de las fuentes iconográficas en la enseñanza de la historia; presentamos una experiencia didáctica desarrollada en 4º de la ESO en la asignatura de historia contemporánea que reivindica el uso de la imagen.

**Descripción del proyecto:** Utilizando el aprendizaje cooperativo y bajo la supervisión de la profesora, el alumnado, distribuido en cinco grupos, lleva a cabo una investigación que vincula los temas estudiados de manera teórica en clase con una obra de arte. Bajo el liderazgo de un grupo, otros cuatro trabajan aspectos que conciernen al artista, a las características estético-artísticas de la obra elegida, identifican el tema principal aunando al hecho histórico que lo representa, y, por último, localizan la obra y el lugar o entidad que lo custodia hoy en día. El liderazgo cambia con cada obra junto a la labor que desempeña cada grupo.

**Resultados:** Un panel con 29 obras de arte que resume a su modo de ver la historia contemporánea, así como un estudio pormenorizado de cada obra en formato tabla que se divulga a la comunidad educativa con pequeños textos en la página del *Facebook* del colegio.

**Conclusiones:** El proyecto favorece un aprendizaje significativo de la historia e inicia al alumnado en la interpretación y análisis de fuentes iconográficas; contribuyendo así a su alfabetización visual y su formación en ciudadanos libres, críticos y democráticos mediante el análisis de diferentes obras de arte.

**Palabras clave:** Historia Contemporánea; Fuentes Iconográficas; Alfabetización Visual; Análisis Estético-Plástico; Innovación Educativa.

## ABSTRACT

**Introduction:** Recent studies show that, despite being absorbed in a hypervisual culture, students are not capable of deciphering, understanding and interpret the content and message of the images they observe. Conscious of the need for a visual literacy and convinced of the educational value of iconographic sources in the teaching of history; we present a didactic experience developed in the 4th year of ESO in the contemporary history subject that claims the use of the images.

**Description of the project:** Using cooperative learning and under the supervision of the teacher, the students divided into five groups, carry out an investigation that links the topics studied theoretically in class with a work of art. Under the leadership of a group, another four work on aspects that concern the artist, the aesthetic-artistic characteristics of the chosen work, identify the main theme combining the historical fact that represents it, and, finally, locate the work and the place or entity that guards it today. The leadership changes with each work along with the work carried out by each group.

**Results:** A panel with 29 works of art of that summarizes contemporary history in his view, as well as a detailed study of each work in table format that is disclosed to the educational community with small texts on the school's Facebook page.

**Conclusions:**The project favors a significant learning of history and starts students in the interpretation and analysis of iconographic sources, thus contributing to their visual literacy and their education in free, critical and democratic citizen by analyzing different works of art.

**Keywords:** Contemporary History; Iconographic Sources; Visual Literacy; Aesthetic-Plastic Analysis; Education Innovation.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Echeberria Arquero, B., & Elorza Insausti, M. (2023). Imagina el pasado. La enseñanza de la historia a través de fuentes iconográficas. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 128–138. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27491>

## Introducción

Desde el inicio de los tiempos el ser humano ha sentido la necesidad de expresarse mediante imágenes. Y así lo ha hecho hasta llegar a hallarse inmerso en la que actualmente denominamos sociedad hipervisual; sociedad en la que predomina el uso de la imagen frente a otro tipo de contenidos.

El cerebro humano recibe la mayoría de información de forma audiovisual, destacando en un 80% la que percibe a través de la vista (Zunzunegui, 1984). El poder de la imagen resulta por tanto innegable. Lo sabían los iconoclastas hace más de 1000 años y lo saben los *influencer* hoy en día, creadores todos de contenidos y diseños que configuran patrones, influyen en conductas y propagan ideas que mediante imágenes articulan cultura(s) y una propia visión del mundo (Aguirre, 2015). Sin embargo, y pese a habitar en un entorno hipervisual, nuestro alumnado es incapaz de analizar, comprender e interpretar el contenido y mensaje de las imágenes que observa (Augustowsky, 2011); y, por ende, de entender e interpretar aquello que le rodea.

Así lo manifiestan diversos estudios llevados a cabo en los últimos años revelando un claro problema de alfabetización visual entre el alumnado, quien apenas puede decodificar el mensaje y significado de las imágenes que contempla (Apaolaza-Llorente y Echeberria Arquero, 2019). La contribución desde la educación formal en revertir esta situación resulta exigua, ya que prima un protagonismo absoluto del texto escrito en detrimento del de la imagen, relegada a un uso decorativo, accesorio y casi residual. En consecuencia, el alumnado además de no educarse en sensibilidad ni visión artística, adolece de la capacitación crítico analítica e interpretativa del arte, que proporciona un tipo de pensamiento abierto y humaniza la educación (Acaso y Megías, 2017). Competencias que corresponden al conjunto de ámbitos de conocimiento y en particular a las Ciencias Sociales: formar ciudadanos críticos, libres y democráticos. Y para serlo en una sociedad donde la imagen es tan preponderante que podemos llegar a hablar de una “hiperrealidad” como lo definió Baudrillard-los estudiantes deben aprender a descifrar los códigos que rigen los mensajes visuales que los rodean y que no solo informan o comunican, sino también manipulan (Acaso, 2007).

De manera que, urge una alfabetización visual que debe ser enseñada del mismo modo que no aprendemos a leer sin un proceso formativo previo (Apaolaza-Llorente, 2021) tampoco lo hacemos de las imágenes que contemplamos. La actividad del cerebro durante la lectura de textos e imágenes es de naturaleza distinta. Mientras que, para extraer el significado de un mensaje escrito, el cerebro utiliza un discurso secuencial, construyendo el sentido de un texto a partir de una suma de los elementos que lo integran: letras, palabras, frases y párrafos (Jardí, 2012); para entender una imagen realiza una aproximación simultánea donde todas las partes del conjunto perciben y se procesan a la vez.

Más allá del comportamiento del cerebro al leer una imagen, el observador ha de tener la suficiente carga emocional y bagaje intelecto cultural para captar, entender e interpretar lo que le es (re)presentado. De ahí la necesidad de incorporar las fuentes iconográficas a la enseñanza de la historia por ser mediadoras de significados culturales en cada época y cultura, y cuya lectura nos permite reconstruir los retratos sociales de la época (Hernández, 2010). En este sentido, las representaciones artísticas deben ser utilizadas como un recurso vital para la enseñanza histórica, pudiendo ser empleadas para mostrar las distintas perspectivas del hecho histórico. Por ello, las fuentes iconográficas no pueden ser meras ilustraciones, sino que tienen que ser problematizadas e integradas en la construcción del pensamiento histórico (Apaolaza-Llorente y Echeberria Arquero, 2019).

El aprendizaje de la historia, en la etapa educativa de secundaria, en su mayoría, se asocia a la enseñanza de contenidos de tipo memorístico y conceptual (Gómez Carrasco y García-González, 2019 citado en Sánchez, 2022) y desde una perspectiva lineal, acrítica y descriptiva (Royo y Guiu, 2021) así como formalista (Apaolaza-Llorente, 2021); donde prevalecen contenidos históricos como productos finitos y cerrados que no exigen interpretación.

Convencidas del valor de las imágenes como soporte para estudiar los acontecimientos históricos al mismo nivel que lo hacen las palabras para hilar la historia, la obra de arte se convierte en un instrumento didáctico de primera magnitud, aunque en muchas ocasiones parece estar reñida con la historia académica. Algunos historiadores creen que sólo el texto puede crear una narración histórica (Díaz Barrado, 2012), la mayoría de docentes centran su atención en el texto y en la palabra, y la mayoría de actividades de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales se reducen a leer el mensaje escrito, sin reparar en la imagen impresa (Yamil, 2019).

Frente a ello y conscientes de la necesidad de una alfabetización visual del alumnado ligada a los tiempos que corren que contribuya a su vez a desarrollar capacidades analíticas e histórico-interpretativas (Triviño y Vaquero, 2019, citado en López, 2021), y convencidas del valor educativo de las fuentes iconográficas en la enseñanza de la historia, presentamos una experiencia didáctica que reivindica el uso de la imagen en la enseñanza secundaria obligatoria.

## Descripción del proyecto de aula

El proyecto que lleva como nombre “La enseñanza y aprendizaje de la historia a través del arte” y en euskera “Artearen bitartez historia i(ra)kasten<sup>1</sup>” se llevó a cabo durante la campaña escolar 2018-19 en la asignatura de Historia

<sup>1</sup> Se trata de un juego de palabras en euskera donde el verbo irakasten, enseñar, alberga a su vez el verbo ikasten, aprender

de 4º de la ESO en un centro educativo concertado y de adscripción religiosa del norte de Navarra, que cuenta con un 25% del alumnado en situación de vulnerabilidad. El grupo con el que se desarrolló esta experiencia didáctica en innovación docente estaba compuesto por 9 chicas y 5 chicos. 14 alumnos con evidentes dificultades para comprender e interpretar el contenido y el mensaje de las imágenes que observaban, y carentes de conocimientos de historia del arte. A fin de suplir dichas carencias y de alfabetizar en lo visual al alumnado, se realizó el proyecto cuyo objetivo principal radicó en la enseñanza y aprendizaje de la historia contemporánea (1750-Actualidad) a través del arte.

La propuesta nació de forma espontánea y al albur de los comentarios vertidos por un alumno que tras haber trabajado la sociedad estamental del Antiguo Régimen reparó en una imagen del libro de texto<sup>2</sup> y afirmó que esta reflejaba a la perfección las características y naturaleza de una jerarquía social basada en la diferencia jurídica. La lectura que el alumno realizó de lo que Charpentier representaba en su “Taza de Chocolate”, revelaba por un lado la adquisición de los conocimientos necesarios para la interpretación del cuadro, así como el valor didáctico de las propias imágenes como recurso didáctico. Contagiados por el entusiasmo del momento, se solicitó al alumnado que advirtiera otra imagen que caracterizara los contenidos trabajados teóricamente en sesiones anteriores. Escogieron la ilustración del Club patriótico femenino, por representar la participación y papel desempeñado por las mujeres en la Revolución Francesa.



**Figura 1:** La taza de chocolate



**Figura 2:** Club patriótico femenino

<sup>2</sup> *Geografía e Historia 4º ESO* (2016) Serie Descubre. Edit Zubia-Santillana.

Habiendo advertido el interés del alumnado en la sesión y convencidas de la potencialidad del arte como herramienta educativa de primer orden, se optó por convertir este ejercicio espontáneo y puntual en un proyecto de dilación continuada. Así, el alumnado, protagonista de su propia experiencia de aprendizaje, se adentraba en un viaje artístico en el que, dejando a un lado el aprendizaje memorístico para estudiar la historia, emprendía una investigación en la que debía vincular el contenido estudiado durante seis sesiones de 50-55 minutos de manera teórica a una obra de arte (desde fotografías, pinturas, esculturas, arquitecturas, ilustraciones...) del momento histórico al que hacía referencia por cada unidad del temario.

## Justificación del proyecto

El principal objetivo didáctico era estudiar los contenidos históricos mediante imágenes equiparando así el contenido textual al visual. Del mismo modo, se pretendía que el alumnado adquiriera las primeras nociones estético-artísticas de disciplinas como la Historia del Arte fomentando así la alfabetización visual. A su vez, se perseguía que el alumnado se convirtiera en protagonista de su propia experiencia de aprendizaje, seleccionando la imagen que según su criterio mejor se ajusta y representa el contexto referido.

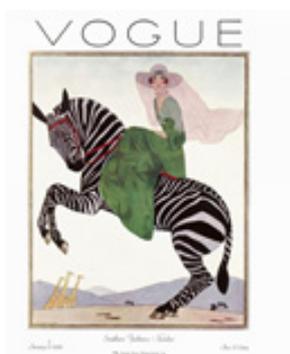
## Método

Para la puesta en marcha del proyecto la docente dividió al alumnado en 5 grupos aduciendo criterios de heterogeneidad. De manera cooperativa, el aula en su conjunto debía llevar a cabo una investigación sobre la obra de arte que, bajo su punto de vista (propio, pero a la vez consensuado), mejor se ajustara a las características del tema trabajado. Aunque el proceso de elección de la obra recayera sobre un único grupo, este debía consultar su idoneidad con el resto. De suerte que su aceptación o no dependía de la opinión de la mayoría, y de la capacidad persuasiva del primer grupo en su apuesta por una u otra obra. Una vez escogida la imagen que fuese a representar el contenido histórico tratado, el primer grupo debía liderar y coordinar el trabajo del resto. De esta manera, mientras un grupo se ocupaba de la autoría, otro lo hacía de las características estético-artísticas de la obra, un tercer grupo debía encargarse del análisis del contenido en relación a su contexto. El último grupo, por su parte, debía interesarse por el lugar de conservación.

La búsqueda de la información se realizaba en un principio en internet, aunque se aceptaban también otras fuentes de información. Para afinar la búsqueda se empleaba el glosario de los términos trabajados previamente en clase en relación al tema; desde el título del tema a conceptos clave, personajes, tratados...

## Resultados

En total se trabajaron 29 imágenes que revelan cuál es la visión particular que el alumnado hace de la historia contemporánea. La investigación realizada por cada obra de arte se adjunta en formato tabla en anexo. (Tabla 1: Relación Temario/Obras). Por cada imagen se indica el autor, título de la obra, año, lugar de conservación, modalidad artística y su relación con el temario. Sabedores de que existen obras que se ajustan mejor al temario trabajado, las elegidas obedecen a criterios de muy diversa naturaleza. Así, mientras *La Libertad guiando al pueblo* es escogida por haberse erigido en emblema de lo revolucionario; las portadas de la revista *Vogue* lo son por lo novedoso que les resulta la unión entre fenómenos históricos como el Imperialismo y la Guerra con una publicación de moda. De manera que, el alumnado elige una u otra imagen en orden a la popularidad, originalidad e importancia que le otorga al momento que representa (Conferencia de Yalta) o en función del gusto/querencia particular.



**Figura 3:** *Vogue*, 1926

**Figura 4:** *Vogue*, 1918



**Figura 5:** *La libertad guiando al pueblo*



**Figura 6:** *Conferencia de Yalta*

En algunos temas, la elección no se reduce a una sola obra como es el caso de; las revoluciones liberales y nacionalismos, la revolución industrial y los cambios sociales, España en el s. XIX, imperialismo, guerra y revolución, el mundo de entreguerras, la guerra civil española, la segunda guerra mundial o el mundo desde 1945 a la actualidad. (Véase Tabla 1: Relación Temario/Obras del anexo)

Por último, la calificación atendía a criterios como la adecuación de la obra escogida con el tema, la actitud en el desempeño tanto a nivel personal como a nivel grupal, la capacidad de llevar a cabo el trabajo en el tiempo exigido

o la corrección del texto que más tarde sería publicado en el *Facebook* de colegio.

Por último y a modo de síntesis, se realiza un único panel con todas las obras que el alumnado ha seleccionado y trabajado durante el curso y que revela su visión de la historia contemporánea desde la crisis del Antiguo Régimen a la Descolonización. El mural constituye un recurso – material educativo propio, de función y empleo similar al libro de texto, pero que es resultado de su propio aprendizaje y funciona como una síntesis o recapitulación del periodo histórico trabajado; y en el que la imagen ocupa una posición central.



**Figura 7:** Panel con las obras de arte elegidas.

Fuente: Elaboración propia

La actividad termina, transfiriendo lo aprendido a la comunidad educativa del colegio a través de los medios a su alcance que van desde las redes sociales a tertulias.

La periodicidad de la publicación era de 15-20 días.

**Palacio de Cristal.**  
Exposición universal de Londres.  
Joseph Paxton, 1851

*“Las exposiciones universales tienen como objetivo dar a conocer la prosperidad y modernidad de un país. La primera fue la de Londres en el año 1851 pero muy importantes serán también la de París, San Francisco o Barcelona. El Palacio de Cristal, construido en hierro, madera y vidrio se construyó para albergar la exposición en Hyde Park. Hoy en día desaparecido”.*

**Figura 8:** La revolución industrial y los cambios sociales. Modo en el que se publica en la página *Facebook* del colegio.

**Logo de la Escuela de la Bauhaus.**  
Oskar Schlemmer, 1922.

*“El arquitecto Walter Gropius fundará en 1919 una escuela de arquitectura, diseño, artesanía y arte en la ciudad alemana de Weimar, Bauhaus. Sólo existió 14 años pero asentó las bases del diseño industrial y gráfico. Tuvo diferentes sedes hasta su cierre en 1933. El objetivo de la escuela era reformar la enseñanza de las artes para de este modo lograr una transformación de la sociedad. Su fundación se produjo en un momento de crisis del pensamiento moderno en una Europa devastada por la I Guerra Mundial. El logo, diseñado por el escenógrafo Schlemmer plantea la idea de “un hombre nuevo en un entorno nuevo”.*

**Figura 9:** El mundo de entreguerras. Modo en el que se publica en la página *Facebook* del colegio

## Conclusiones

Consideramos que el proyecto desarrollado contribuye a la formación de la alfabetización visual y constituye una oportunidad para iniciarse en la Historia del Arte. Asimismo, posibilita al alumnado consolidar los contenidos históricos estudiados previamente y trabajar capacidades analíticas e interpretativas que la enseñanza de la historia requiere (Triviño y Vaquero, 2019, citado en López, 2021).

Su puesta en marcha ha posibilitado que salgan a la luz temas como la emancipación de la mujer o las diferentes maneras de custodiar obras de arte que de otra manera sería difícil poner de relieve en el aula. Al mismo tiempo, el proyecto confirma su correlación entre conocimiento teórico y elección de la obra de arte; a mayor conocimiento de los contenidos teóricos del tema por parte del alumnado, mayor idoneidad en la elección de la obra de arte.

Por su parte, el alumnado ha tenido la oportunidad de dejar de lado el estudio memorístico tan vinculado a la etapa educativa de secundaria (Gómez Carrasco y García-González, 2019 citado en Sánchez, 2022) y adentrarse en el mundo artístico donde la creatividad adquiere mayor protagonismo y la enseñanza-aprendizaje se centra en la imagen (Díaz Barrado, 2012) (Yamil, 2019) sin dejar de lado la construcción del pensamiento histórico (Apaolaza-Llorente y Echeberria Arquero, 2019) y las competencias ciudadanas.

## Referencias

- Abramowski, A. (2014). "El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?", *Revista Tramas. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía*.
- Acaso, M. (2007). *El lenguaje visual*. Ediciones Paidós.
- Acaso, M y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*, Paidós Educación.
- Augustowsky, G. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, Editorial Tinta Fresca.
- Agirre, I. (2015). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la expresión artística*, Universidad Pública de Navarra.
- Apaolaza-Llorente, D y Echeberria Arquero, B. (2019). Haciendo historia: fuentes primarias y metodologías para trabajar el pensamiento histórico en secundaria. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1),29-40.
- Apaolaza-Llorente, D. (2021). Las tertulias artísticas dialógicas como clave para traer el arte a las aulas, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 104. pp. 62-66.
- Díaz Barrado, M. (2012). La imagen en el tiempo: El uso de fuentes visuales en Historia" *Historia Actual Online*.  
<https://doi.org/10.36132/hao.v0i29.774>
- Jardí, E. (2012). *Pensar con imágenes*. Editorial Gustavo Gili.
- Geografía e Historia 4º ES*. (2016). Serie Descubre. Edit. Santillana-Zubia.
- González Gallego, I, Del Blanco, M, Calavía, M.L, Domínguez, M.R. (2000). "La imagen artística como instrumento didáctico", *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm.26.

Gómez Carrasco, C. J y García-González, F. (2019) citado en Sánchez Andújar, I (2022). "Investigar y crear: La creatividad y el trabajo con fuentes históricas como medio para desarrollar el pensamiento histórico en el aula" en *Universidad Escuela y Sociedad*. Nº 13. pp. 87-93.

<http://doi.org/10.30827/unes.i13.25396>

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Pujolàs, P. (2002). El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de trabajo. Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic.

<https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7a-AprendizajeCooperativoAula.pdf>

Royo, M.L y Guiu, M. (2021). ¿Qué historia del arte enseñar en la ESO?, Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 104. pp. 7-13.

Sánchez Andújar, I. M. (2022). "Investigar y crear: La creatividad y el trabajo con fuentes históricas como medio para desarrollar el pensamiento histórico en el aula", *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*. Nº 13. pp. 87-93.

<http://doi.org/10.30827/unes.i13.25396>

Triviño, L y Vaquero, C (2019), citado en López, R. (2021). "Epistemología y renovación en la historia del arte. Una experiencia práctica en bachillerato" en *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm.104. pp. 47-53.

Yamil, D. (2019). "Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo" en *Revista de Investigación en Artes y Humanidades digitales*, nº 17.

Zunzunegui, S. (1984). *Mirar la imagen*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

## ANEXO

| TEMARIO                                      | AUTOR                         | TÍTULO / AÑO  | DEPÓSITO                             | MODALIDAD    |
|--|-------------------------------|---|--------------------------------------|--------------|
| La crisis del Antiguo Régimen                | Jean Baptiste Charpentier     | La taza de chocolate. 1768                                | Château de Versailles                | Pintura      |
| Revoluciones liberales y nacionalismos       | Club patriótico femenino      | 1789  | Club patriótico femenino             | Ilustración  |
| Revoluciones liberales y nacionalismos       | Eugène Delacroix              | La libertad guiando al pueblo. 1830                       | Museo del Louvre                     | Pintura      |
| Revolución industrial y los cambios sociales | William Turner                | Lluvia, vapor y velocidad. 1844                           | National Gallery                     | Pintura      |
| Revolución industrial y los cambios sociales | Joseph Paxton                 | El palacio de cristal. 1851                               | Desaparecido                         | Arquitectura |
| Revolución industrial y los cambios sociales | Robert Koheler                | La huelga. 1886   | Museo de Historia de Berlín          | Pintura      |
| Revolución industrial y los cambios sociales | George Seurat                 | Tarde de domingo en la isla de la Grande Jatte. 1884-1886 | Instituto de Arte de Chicago         | Pintura      |
| Revolución industrial y los cambios sociales | Berthe Morisot                | El puerto en Lorient                                      | National Gallery of Arte, Washington | Pintura      |
| España en el s. XIX                          | Francisco de Goya y Lucientes | Retrato de la Duquesa de Osuna. 1785                      | Colección Juan March                 | Pintura      |
| España en el s. XIX                          | Francisco de Goya y Lucientes | El sueño de la razón produce monstruos. 1799              | Museo del Prado                      | Grabado      |

**Tabla 1:** Relación Temario/Obras

| TEMARIO                                 | AUTOR                           | TÍTULO / AÑO   | DEPÓSITO   | MODALIDAD   |
|---|---------------------------------|--|--|-------------|
| España en el s. XIX                     | Francisco de Goya y Lucientes   | El 3 de mayo en Madrid. 1814                           | Museo del Prado  | Grabado     |
| Imperialismo, guerra y revolución       | No alcanzamos leer              | Portada Vogue, enero de 1926                           | Archivo Vogue  | Ilustración |
| Imperialismo, guerra y revolución       | Anónimo                         | Portada Vogue. Octubre de 1918                         | Archivo Vogue  | Ilustración |
| Imperialismo, guerra y revolución.      | Otto Dix                        | Transporte de heridos en el bosque de Houthulst. 1924. | MoMA. Museo de Arte Moderno  | Grabado     |
| El mundo de entreguerras                | Egon Schiele                    | Two among Greenery (The old city III). 1917            | The Neve Gallery   | Pintura     |
| El mundo de entreguerras                | Oskar Schlemmer                 | Logo Bauhaus. 1922                                     | Archivo Bauhaus  | Dibujo      |
| El mundo de entreguerras                | Giacomo Balla                   | Numbers in love. 1923                                  | Museo Moderno de Arte Contemporáneo de Trento                        | Pintura     |
| El mundo de entreguerras                | Walker Evans                    | Sharecropper's family. 1936                            | Metropolitan Museum  | Fotografía  |
| El mundo de entreguerras                | Kazimir Malévich                | Deportistas. 1930-31                                   | Museo Estatal Ruso   | Pintura     |
| El mundo de entreguerras                | Vera Mukhina                    | El obrero y la koljosiense. 1937                       | Moscú  | Escultura   |
| Guerra civil española                   | Pablo Ruiz Picasso              | Guernica. 1937   | Museo Reina Sofía  | Pintura     |
| Guerra civil española                   | Aurelio Arteta                  | Tríptico de la guerra. 1937                            | Museo de Bellas Artes de Bilbao                                      | Pintura     |
| Guerra civil española                   | Gerda Taro- Robert Capa         | Muerte de un miliciano. 1937                           | Revista Vu. Revista Life<br>Centro Internacional de Fotografía de NY | Fotografía  |
| Guerra civil española                   | Gerda Taro- Robert Capa         | Sin título. 1937                                       | Centro Internacional de Fotografía de NY                             | Fotografía  |
| La segunda guerra mundial               | Leo Haas                        | Transport Arrival. 1942                                | Yad Vashem Art Museum  | Dibujo      |
| La segunda guerra mundial               | Nikolai Krasnov/ Robert Hopkins | Conferencia de Yalta. 1945                             | En prensa  | Fotografía  |
| El mundo desde 1945 hasta la actualidad | Nick Ut                         | Niña de Napalm. 1972. Premio Pulitzer, 1973            | En prensa  | Fotografía  |
| El mundo desde 1945 hasta la actualidad | William De Koenig               | Interchange. 1955                                      | Instituto de Arte de Chicago   | Pintura     |
| La descolonización y el tercer mundo    | Adrián Steirn                   | Nelson Mandela, 2011                                   | Archivo Adrián Steirn  | Fotografía  |

Fuente: Elaboración propia

# ¿Arqueología, qué es eso? Categorías para la detección de ideas previas del alumnado en torno a la arqueología

Archaeology, what's that? Categories for the detection of previous ideas of the students regarding archaeology

Naiara Vicent<sup>1</sup>  0000-0002-2678-0098

Teresa Campos-Lopez<sup>2</sup>  0000-0003-3137-6492

Amaia Lamikiz<sup>3</sup>  0000-0002-3228-332X

<sup>1</sup>Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y sociales. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). España.

<sup>2</sup>Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y sociales. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). España.

<sup>3</sup>Departamento de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y sociales. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). España.

#### Correspondencia:

Teresa Campos-Lopez  
teresa.campos@ehu.eus

#### Fechas:

Recibido: 28/02/2023

Aceptado: 27/03/2023

Publicado: 05/05/2023

#### Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

#### Financiación:

Grupo de Investigación en Arqueología Medieval, Patrimonialización y Paisajes Culturales / Erdi Aroko Arkeologia, Ondaregintza eta Kultur Paisaiak Ikerketa Taldea (código IT1442-22).

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia en la que, partiendo del dibujo de un arqueólogo/a, se pretende identificar qué sabe el alumnado en torno a la arqueología y detectar así aquellos estereotipos o creencias erróneas sobre esta ciencia y las personas que la llevan a cabo. En concreto, en este artículo se presenta el sistema de categorización diseñado para la interpretación de los dibujos. Para su elaboración se ha llevado a cabo un vaciado bibliográfico en torno a las investigaciones realizadas en relación a las ideas erróneas sobre la arqueología. A partir del mismo, se han planteado una serie de hipótesis como punto de partida de las categorías propuestas. El resultado ofrece una herramienta actualizada que facilita la interpretación de los datos en relación a los perfiles y acciones con los que se asocia la arqueología, así como su objeto de estudio. Sin embargo, su mayor aportación es la incorporación de una serie de categorías no planteadas hasta el momento, de cara a categorizar el conocimiento del método arqueológico a través de una serie de niveles de formulación.

**Palabras clave:** arqueología; DART (Draw an Archaeologist Test); concepciones erróneas; educación formal; sistema de categorización.

## ABSTRACT

This paper is part of a broader research in which, based on the drawing of an archaeologist, we intend to identify what students know about archaeology and, thereby, detect those stereotypes or misconceptions about this science and the people who practice it. More specifically, this article presents a categorization system designed for the interpretation of these drawings. First, a bibliographical emptying of the research done on erroneous ideas of archaeology has been carried out, and, on this basis, a series of hypotheses have been raised as starting point to define the proposed categories. The result provides an up-to-date tool that facilitates the interpretation of the data in relation to the profiles and actions with which archaeology is associated, as well as its object of study. Its greatest contribution, however, is the incorporation of a series of categories, which have hitherto not been considered, in order to categorize knowledge of the archaeological method through a series of formulation levels.

**Keywords:** archaeology; DART (Draw an Archaeologist Test); misconceptions; formal education; categorization system.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Vicent, N., Campos-Lopez, T., & Lamikiz, A. (2023). ¿Arqueología, qué es eso? Categorías para la detección de ideas previas del alumnado en torno a la arqueología. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 139–151. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27497>

## Introducción

La arqueología es definida como la ciencia que estudia el pasado de las sociedades humanas a través de su cultura material (González-Ruibal y Ayán, 2018; Renfrew y Bahn, 1993). Cuenta con un método científico propio, dentro del cual el registro arqueológico (artefactos, muestras, restos e información documentada durante el periodo de trabajo de campo y laboratorio) es la fuente principal para la creación de sus discursos. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de trabajo arqueológico realizado en las últimas décadas, podemos decir que en muchas ocasiones esto no se ha traducido en información que haya repercutido en un mejor conocimiento histórico de las culturas o sociedades estudiadas (Campos-Lopez, 2019; Martínez y Querol, 2013; Querol, 2010).

Se trata, sin duda, de una ciencia que ofrece grandes posibilidades didácticas si tenemos en cuenta los recursos con los que nos permite trabajar en el aula (Campos-Lopez, 2019a; Egea *et al.*, 2018):

- Observación, inferencia, clasificación, contextualización o relación entre objetos de estudio y evidencia o respuestas a las preguntas a través de los datos obtenidos (Bardavio y González, 2003; Moe, 2016).
- La interpretación de los datos arqueológicos se basa en la refutación o la confirmación de hipótesis empleadas bajo el método científico, a través del cual se desarrolla la capacidad de imaginar, observar, analizar, tomar decisiones y comunicar resultados, habilidades todas ellas de carácter transversal (Bardavio y Mañe, 2017).
- Ofrece información respecto a cuestiones sobre las que no existen otras fuentes, colectivos que hayan podido ser silenciados o que no hayan dejado otro tipo de rastro. La arqueología evidencia la idea de que hay varios pasados, resultando una gran oportunidad para abordar también la inclusividad (Whiting, 1997).
- Los objetos arqueológicos pueden ser comparados con instrumentos actuales de la vida cotidiana (Bardavio y González, 2003; Rivero, 2008), favoreciendo así la creación de vínculos con el pasado y el consecuente desarrollo de la empatía histórica (Ayán *et al.*, 2010). A su vez, estos vínculos permiten comprender mejor el presente, pudiendo fortalecer, por tanto, los sentimientos de pertenencia a la comunidad (Fontal y Martínez, 2016).
- Permite romper con la enseñanza de la historia como una mera narración cerrada y/o unitaria de hechos (Egea *et al.* 2018).

Por lo tanto, el uso didáctico de la arqueología puede resultar interesante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también en la educación formal. Sin embargo, las últimas leyes educativas implementadas en España han recogido la arqueología en términos muy tradicionales y academicistas, referida principalmente a elementos monumentales, vinculado a contenidos conceptuales de ciencias sociales y, en el caso de los actitudinales, asociados a la

conservación (Meseguer *et al.*, 2018), por lo que resulta importante realizar propuestas consistentes en la integración de la arqueología en el aula, de cara a fomentar el desarrollo de las competencias marcadas por la nueva ley educativa (Egea *et al.*, 2018). Pero, para ello, es primordial identificar el conocimiento que el alumnado de Educación Básica tiene en torno a la arqueología, pudiendo utilizarse para ello el instrumento *Draw an Archaeologist Test* (DART) (Renoe, 2003), en el que se exige dibujar a un/a profesional de la arqueología.

Así, en este artículo se presenta un modelo de categorización que facilite la interpretación de los datos obtenidos a través de la herramienta citada, permitiendo identificar el perfil del profesional de la arqueología y el conocimiento de su método científico y objeto de estudio ofrecido por las personas que participen en las investigaciones desarrolladas a partir de la misma.

## Método

El proyecto de investigación en el que se enmarca esta propuesta propone un modelo mixto en el que se realice un análisis de tareas desde un punto de vista cualitativo, además de un tratamiento estadístico descriptivo de corte cuantitativo. A partir de los mismos, se quieren conocer:

- Las ideas previas en torno al perfil de arqueólogo/a que el alumnado tiene.
- El conocimiento que tiene respecto a su labor profesional.
- Las fuentes de información a través de las cuales se han acercado a la arqueología.

En concreto, en este trabajo abordaremos el primero de los apartados que se plantean en el proyecto, es decir, nos centramos en la tarea de corte cualitativo en la que se pedirá al alumnado que dibuje un/a arqueólogo/a ejerciendo su trabajo y que escriba una palabra que asocie a la arqueología, exceptuando las que derivan de ella misma.

A través de estos dibujos se quiere conocer el perfil de arqueólogo/a del que parte el alumnado, así como su conocimiento sobre el objeto de estudio y método científico de la arqueología. Para ello, se tendrá en consideración la adaptación que hace Gotshalk-Stine (2011) del Draw-an-Archaeologist Test (DART) (Renoe, 2003) que, a su vez, es una adaptación del Draw-A-Scientist-Test (DAST) de Chambers (1983). La citada autora pedía a los/las participantes de sus investigaciones que incorporaran a su dibujo 5 etiquetas que permitiesen interpretarlo mejor. En este caso, se permitirá el uso de etiquetas en los casos en los que los participantes lo consideren necesario. Además, se excluirá la parte del ejercicio en la que se pide que se describa al profesional, arqueólogo o arqueóloga, dibujado. En contraposición, se pedirá a los participantes que indiquen una palabra que asocien a la arqueología, excluyendo sus derivadas.

Con todos los datos cualitativos recogidos se llevaría a cabo la categorización de estos a través de unas categorías definidas previamente, establecidas teniendo en consideración lo indicado en estudios previos.

Así, el objetivo concreto de este texto es presentar la propuesta de categorización para la interpretación del dibujo realizado por los/as participantes. Entendemos que, a pesar de los muchos beneficios que ofrece el tratamiento educativo de la arqueología, a la hora de su comprensión, se observan concepciones erróneas producto de la influencia del cine en las percepciones del alumnado (García y Jardón, 2017; Tejerizo, 2011; Vizcaíno *et al.*, 2014). Por ello, previo al diseño de la herramienta de categorización, se ha llevado a cabo un vaciado bibliográfico en torno a las investigaciones realizadas sobre ideas erróneas en arqueología. A partir de las lecturas realizadas, se esbozan una serie de hipótesis que ejercen de punto de partida para la categorización de aquellas ideas que puedan mostrar los dibujos recogidos.

El vaciado bibliográfico se realizó en mayo de 2022. En primera instancia, la búsqueda se realizó en las bases de datos *WOS* y *Scopus* para los últimos 5 años. Sin embargo, dada la escasez de trabajos, se amplió la búsqueda a *Google Scholar*, teniendo siempre cuidado en que los trabajos utilizados contaran con el rigor científico necesario. Igualmente, se buscaron investigaciones que nos retrotrajesen hasta el año 2000.

## **Resultado del vaciado bibliográfico: Concepciones erróneas en arqueología**

Según el trabajo ya referido de Carlos Tejerizo (2011), en el que se analizan 30 películas, el perfil de profesionales de la arqueología más común que aparece en el cine es el de un hombre, blanco, de mediana edad y aventurero y, en los pocos casos en los que la figura es femenina, se muestra un perfil sexualizado de la misma. En cuanto a la labor profesional realizada, el imaginario colectivo muestra una profesión de salvaguarda de objetos antiguos o de búsqueda de tesoros; algo que no se relaciona de ninguna manera con método científico alguno ni con la realidad del trabajo arqueológico. Además, no son pocas las veces en las que la arqueología se asocia, o incluso se confunde, con otras ciencias como puede ser la paleontología. Un estudio australiano señalaba también a los documentales arqueohistóricos como perpetuadores de estos estereotipos (Nichols, 2006). Ante este panorama, ya desde finales del siglo pasado se han venido realizando investigaciones para identificar la imagen distorsionada que la sociedad presenta en relación con la arqueología (García y Jardón, 2017; Vizcaíno, 2013).

Recién estrenado el siglo XXI, Ramos y Duganne (2000) publicaron una investigación desarrollada en Estados Unidos en la que las fuentes de conocimiento citadas son las películas y programas de televisión, seguidos con

diferencia por los espacios patrimoniales, contextos de educación formal, internet o revistas. En este caso, son también citados los videojuegos, aunque de manera minoritaria. Respecto a esta cuestión, resulta interesante comprobar que el citar la escuela como fuente de información no supone una mejor comprensión de la arqueología.

En cuanto a la identificación de conocimientos erróneos los autores señalan que, si bien la mayoría de las personas supieron relacionar la arqueología con el estudio del pasado, casi toda la muestra analizada la relacionó también con los fósiles, dinosaurios, rocas o piedras. Por último, este trabajo permitió ver que la sociedad identifica mayoritariamente la ciencia arqueológica con la excavación, obviando otras tareas vinculadas a la disciplina.

Estas ideas se han venido repitiendo en diversos estudios llevados a cabo en diferentes contextos espacio-temporales. Así, otro trabajo estadounidense recogía también una correcta identificación de la arqueología con el pasado, pero se trata de una concepción distorsionada por la asociación con la búsqueda de huesos y, erróneamente, de dinosaurios (Rakestraw y Reynolds, 2001). Esta idea se repite en Australia (Balme y Wilson, 2004), donde también se identificó una dificultad para reconocer a la mujer como arqueóloga, al igual que en la investigación desarrollada por Amy Gotshalk-Stine (2011). Esta autora vuelve a reafirmar la confusión existente entre la arqueología, paleontología y geología, a tenor de los dinosaurios, fósiles y piedras preciosas que mayoritariamente se asocian a la primera. En el contexto australiano se detecta además una comprensión parcial de la arqueología, asociada a una dificultad para comprender la lectura del pasado aborigen como una cuestión también susceptible de ser estudiada mediante metodología arqueológica (Balme y Wilson, 2004; Owen y Steele, 2005). Además, en la primera de las investigaciones se hace alusión a la existencia de una aceptación de las explicaciones sin fundamento arqueológico.

Fuera del entorno anglosajón, encontramos en Belice un estudio que corrobora los resultados antes señalados. En este caso, Alicia McGill (2012) detecta un escaso conocimiento de las labores arqueológicas a realizar tras la excavación. Además, los/as estudiantes de nivel primario identifican la arqueología con la búsqueda de tesoros, materiales preciosos o el hallazgo de huesos. Este estudio realiza una comparación entre los resultados de un grupo que vive en un contexto con yacimientos arqueológicos monumentales de época maya con otro que no cuenta con un entorno arqueológico. Este dato ha permitido identificar cierta diferencia en el contexto en el que sitúan a los profesionales de la arqueología, ya que, si bien en los dos grupos existe una tendencia a situarlos en entornos monumentales, ésta es mucho mayor en el caso del primer grupo, mientras que en el segundo se contextualizan también en entornos naturales.

En el caso español, a falta de estudios concretos sobre esta temática, podemos relacionar este dato con la dimensión monumental con la que el alumnado de Educación Secundaria vincula de manera abrumadora el patrimonio y citado en los estudios de Sonia Marín-Cepeda y Olaia Fontal (2020). Por último, en una investigación más cercana desarrollada en Navarra (Mendiroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020) entre alumnado de Educación Infantil, se ha visto que los estereotipos señalados se acentúan en esta etapa educativa.

### **Hipótesis de partida**

Teniendo en cuenta las concepciones erróneas previamente señaladas que varias investigaciones vienen identificando desde hace décadas en torno a la arqueología, se parte de las siguientes hipótesis:

- H1: El alumnado identifica a los profesionales de la arqueología con hombres blancos de mediana edad que presentan una apariencia estilo Indiana Jones.
- H2: El alumnado confunde el objeto de estudio de la arqueología con el de otras ciencias como la paleontología y la geología.
- H3: El alumnado identifica principalmente como hallazgos arqueológicos los dinosaurios, fósiles, tesoros o huesos.
- H4: El alumnado no es capaz de identificar las tareas a realizar por los/as profesionales de la arqueología más allá de la excavación.

## **Propuesta de categorización para la interpretación de los datos recogidos a partir del DART**

Teniendo en consideración los datos obtenidos en estudios previos y siguiendo las hipótesis planteadas en este trabajo, se ha diseñado el siguiente sistema de categorización para cuantificar los tipos de perfiles y acciones con los que el alumnado vincula a las personas que ejercen la arqueología, así como las percepciones en torno a su objeto de estudio (tabla 1). Para ello, se ha seguido la propuesta de Amy Gotshalk-Stine (2011), aunque ha sido modificada al considerar que esta quedaba incompleta o no resultaba del todo clara. Por su parte, en el caso de la subcategoría referida al género, se ha seguido la propuesta de Luixa Reizabal (2015) en la que se especifican diferentes categorías tradicionalmente atribuidas a los géneros masculino y femenino respectivamente.

| Categorías                         | Subcategorías  | Dimensiones  | Definición  |
|------------------------------------|--|--|---|
| C1:<br>Apariencia del arqueólogo/a | Género del personaje representado  | Masculino  | Elementos que se asocian al género masculino                            |
|                                    |  | Femenino   | Elementos que se asocian al género femenino                             |
|                                    |  | Indeterminado  | No se puede asociar a ninguno de los géneros anteriores                 |
|                                    | Vestimenta del personaje representado                                    | Estereotipada  | Se vincula con Indiana Jones  |
|                                    |  | No estereotipada   | Vestimenta adecuada para la profesión de arqueólogo/a                   |
|                                    |  | Indeterminado  | No se aprecian elementos que permitan identificar el tipo de vestimenta |
|                                    |  | Errónea  | La apariencia del personaje se identifica con otra profesión            |
| C2:<br>Profesión del arqueólogo/a  | C2.1:<br>Herramientas de trabajo que presenta el personaje representado  | Adecuadas  | Herramientas adecuadas para la labor arqueológica                       |
|                                    |  | Indeterminado  | No se distingue el tipo de herramienta                                  |
|                                    |  | Erróneas   | Herramientas no adecuadas para la labor arqueológica                    |
|                                    |  | Inexistentes   | No presenta herramientas de trabajo                                     |
|                                    | C2.2:<br>Espacio de trabajo en el que se sitúa al personaje representado | Espacio exterior   | Excavaciones o trabajo de campo   |
|                                    |  | Entorno monumental                                       | Espacios patrimoniales monumentales                                     |
|                                    |  |  | Laboratorio   |
|                                    |  | Oficina  |   |
|                                    |  | Indeterminado  | Contexto no identificable   |
|                                    |  | Erróneo  | Contexto que no se corresponde con la arqueología                       |
|                                    |  | Inexistente  | No se presenta contexto espacial  |
|                                    |  | C2.3:<br>Tareas realizadas por el personaje representado | Trabajo de campo  |
|                                    | Trabajo con materiales   |  | Manipulación de material arqueológico                                   |
|                                    | Trabajo de laboratorio   |  | Uso de maquinaria de laboratorio  |
|                                    | Documentación  |  | Manipulación de libros o similares                                      |
|                                    | Trabajo de oficina   |  | Trabajo con ordenador   |
|                                    | Tareas de difusión   |  | Personaje dando explicaciones   |
|                                    | Indeterminadas   |  | No se reconoce  |
|                                    | Erróneas   |  | Acción que no se corresponden con la labor arqueológica                 |
|                                    | Inexistentes   |  | El personaje no realiza ninguna tarea                                   |
|                                    | C2.4:<br>Objeto de investigación que se muestra                          |  | Arqueología   |
|                                    |  | Paleontología  | El objeto de investigación se corresponde con la paleontología          |
|                                    |  | Geología   | El objeto de investigación se corresponde con la geología               |
|                                    |  | Otros  | El objeto de investigación se corresponde con otras ciencias            |
|                                    |  | Indeterminado  | Sin elementos que permitan determinar el objeto de investigación        |

**Tabla 1.** Sistema de categorías para el análisis de representación gráfica de los/as profesionales de la arqueología mediante el instrumento DART.

Fuente: Adaptado de Gotshalk-Stine, 2011.

Por su parte, para la categorización del método arqueológico se seguirá la propuesta de niveles de formulación (Tabla 2) utilizada en investigaciones para la detección de conocimientos previos en torno a contenidos de Ciencias Experimentales (Köse, 2008).

| Niveles   | Descripción  |
|---|--|
| Nivel 1:<br>Sin dibujo                                | Hojas en blanco  |
| Nivel 2:<br>Dibujos no representativos                | Representaciones en las que no se reconocen elementos vinculados a la arqueología  |
| Nivel 3:<br>Dibujos con concepciones erróneas         | Representaciones que muestran concepciones erróneas tales como: elementos vinculados a otras ciencias (paleontología, geología...); labores ajenas al trabajo de arqueólogo/a (búsqueda de tesoros, aventuras...), aplicación de un método científico erróneo (realización indiscriminada de agujeros...); o profesionales de la arqueología estereotipados que presentan herramientas no empleadas en arqueología (látigo, arma...).                      |
| Nivel 4:<br>Dibujos parciales                         | Representaciones que muestran cierta comprensión de la arqueología. En las mismas, si bien lo representado no resulta incorrecto, no refleja una comprensión del método arqueológico, dada la inexistencia de elementos que así lo demuestren; presenta un entorno estereotipado y poco común en el ejercicio profesional de la arqueología (entorno monumental...); o recoge profesionales de la arqueología estereotipados más cercanos a Indiana Jones. |
| Nivel 5:<br>Dibujos con representaciones comprensivas | Representaciones que muestran la labor de algún/a profesional de la arqueología ejerciendo como tal bajo el método arqueológico.   |

Fuente: Adaptado de Köse, 2008

**Tabla 2.** Niveles de formulación en torno al método arqueológico (Estudios 1A, 2A y 5A).

## Discusión

A pesar de los beneficios que el tratamiento educativo de la arqueología puede ofrecer, ésta no parece estar lo suficientemente integrada en la educación formal (Campos-Lopez, 2019; Egea *et al.*, 2018; Meseguer, *et al.*, 2018). Entendiendo que su tratamiento en el aula puede favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje obtenidos (Ayán *et al.*, 2010; Bardavio y Mañe, 2017; Fontal y Martínez, 2016; Moe, 2011; Rivero, 2008; Whiting, 1997), parece interesante ofrecer propuestas contundentes para su integración en el aula. Sin embargo, teniendo en cuenta que varias investigaciones han detectado tradicionalmente una comprensión errónea de la misma (Balme y Wilson, 2004; Gotshalk-Stine, 2011; McGill, 2012; Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020; Nichols, 2006; Owen y Steele, 2005; Ramos y Duganne, 2000; Rakestraw y Reynolds, 2001), en esta propuesta se plantea analizar qué sabe el alumnado de la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE) en torno a la arqueología, y así, determinar y concretar aquellos estereotipos o creencias erróneas sobre esta ciencia y las personas que la llevan a cabo. El objetivo es que sean conscientes de lo que implica que la arqueología sea una disciplina científica y que puedan contrastar esa nueva imagen con los estereotipos anteriores para corregirlos; es decir, avanzar en la eliminación de esas con-

cepciones erróneas, de forma que se promueva su pensamiento crítico y progresen en el desarrollo y aplicación del pensamiento científico.

Aunque existen precedentes en la investigación de concepciones erróneas en torno a esta ciencia, no se han encontrado trabajos cercanos cronológica ni geográficamente que analicen esta situación en una etapa tan crucial como la Educación Básica, por lo que analizar esta circunstancia se torna fundamental. Igualmente, las investigaciones previas resultan un tanto limitadas, bien sea por el tamaño de la muestra o porque las cuestiones que nos interesan son una pequeña parte de otros estudios más amplios.

Por último, entendemos que las diferentes sociedades se transforman a un ritmo vertiginoso, y que, a lo largo de los años la curiosidad hacia la arqueología y cómo “se consume” ha ido cambiando, algo que, como se ha visto, parece estar en el origen del desconocimiento existente en torno a la misma (Ramos y Duganne, 2000; Nichols, 2006; Tejerizo, 2011). En este sentido, no podemos negar que la arqueología es un ámbito que atrae y que genera curiosidad (Criado-Boado, 2017; Ruiz, 2014; Vizcaíno, 2013)<sup>1</sup>, así, la oferta en relación a la divulgación de contenidos arqueológicos o relacionados con diferentes aspectos arqueológicos que son diseñados desde entidades vinculadas a esta ciencia, es cada vez mayor, lo que ha aumentado las posibilidades de conocimiento de la misma de forma notable.

Teniendo todo esto en cuenta, consideramos oportuno llevar a cabo una investigación en torno a las concepciones de nuestro alumnado acerca de la arqueología -qué sabe sobre ella y sobre las personas que la hacen posible- de cara a poder detectar e identificar concepciones erróneas. Además, nuestro objetivo es aportar recursos para trabajar en la subsanación de dichas concepciones erróneas, desarrollando estrategias que permitan llevar la arqueología a las aulas y poner en valor sus posibilidades didácticas. Sin embargo, para poder en práctica esta tarea resulta imprescindible diseñar herramientas e instrumentos que nos permitan aproximarnos a su conocimiento previo. En este sentido, el instrumento DART (Gotshalk-Stine, 2011 adaptado de Renoe, 2003) y el modelo de categorización que aquí se presenta pueden resultar de gran utilidad de cara a identificar e interpretar estas ideas previas.

En concreto, entendemos que la propuesta de categorización presentada ofrece ciertas novedades ante las ya existentes. Tras realizar una revisión bibliográfica de los trabajos realizados, se ha optado por adaptar la propuesta de Amy Gotshalk-Stine (2011), modificándola considerablemente a través de la definición de nuevas subcategorías que incorporan una serie de cuestiones planteadas por estudios previos o que no quedaban recogidas en la misma. Especialmente reseñable es la incorporación de una segunda categorización referida al método arqueológico, siguiendo el modelo de niveles de formula-

---

<sup>1</sup> Es lo que Egea y Arias, citando a Don Henson, denominan como “*the wow factor*” (2018:330), además, como dijo Tarlow (2012), la arqueología no se puede desvincular ni de la emoción ni del afecto, porque la materialidad de los bienes arqueológicos y los lugares están estrechamente vinculados a la expresión de las emociones.

ción empleado en disciplinas referidas a las ciencias experimentales (Kosë, 2008). A nuestro entender, esta aportación permitirá medir el nivel de representación de dicho método, que hasta el momento quedaba desdibujado y que resulta además especialmente relevante si atendemos a una enseñanza de tipo competencial (Moe, 2011; Badavio y Mañe, 2017). De esta forma se rompe con el modelo tradicional en el que se ha venido trabajando la arqueología bajo el currículo escolar español (Meseguer, *et al.*, 2018).

En conclusión, creemos que el sistema de categorización propuesto para la interpretación de datos recogidos a través de la herramienta DART (Gotshalk-Stine, 2011 adaptado de Renoe, 2003) puede ayudar en la identificación de las ideas que el alumnado -al igual que la sociedad en su conjunto- tiene en torno a la arqueología, de cara a ser tenidas en cuenta en el diseño de propuestas didácticas vinculadas a la inclusión de la ciencia arqueológica y su método en las aulas como un recurso de primer orden.

## Referencias

- Ayán Vila, X. M., Criado Boado, F., González Veiga, M. y Otero Vilariño, C. (2010). Cultura científica en arqueología y patrimonio: los valores educativos de lo invisible. En *Arqueología, discurso histórico y trayectorias locales. V Congreso Internacional Musealización de Yacimientos Arqueológicos* (pp. 115-123). Ayuntamiento de Cartagena.
- Balme, J. y Wilson, M. (2004). Perceptions of archaeology in Australia amongst educated young Australians. *Australian Archaeology*, 58(1), 19-24.
- Bardavio, A. y González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. I.C.E. Universtat de Barcelona.
- Bardavio, A. y Mañé, S. (2017). La arqueología en la enseñanza obligatoria. El ejemplo del campo de aprendizaje de la Noguera. *Revista Otarq*, 2, 331-345.
- Besse, M., Fragnière, S., Müller, A., Piguët, M., Dubois, L., Miéville y D., Schumacher, D. (2019). Learning About Archaeology and Prehistoric Life. *Science & Education*, 28, 759-795. <http://doi.org/10.1007/s11191-019-00047-z>
- Campos López, T. (2019). *¿Para qué sirve la arqueología preventiva? Una propuesta desde la (re)significación del patrimonio, la práctica arqueológica y la educación* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Disponible en ADDI, <https://addi.ehu.es/handle/10810/51306>
- Campos-Lopez, T. (2019a). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico desde la realidad de las actuaciones arqueológicas. La arqueología preventiva como herramienta para educación, en IV Congreso Internacional de Educación Patrimonial Comunidades transnacionales en el «Año Europeo del Patrimonio Cultural». Madrid, Ministerio de Cultura y Deporte (pp. 10-17)
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science education*, 67(2), 255-265.
- Criado-Boado, F. (2017). Arqueología como ciencia de guerrilla. *Revista d'Arqueologia de Ponent*, 27, 273-294. DOI.10.21001/rap.2017.27.12 .
- Egea Vivancos, A., Arias Ferer, L., Santacana i Mestre, J. (2018). *Y la Arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la Historia y el Patrimonio*. Ed. TREA.
- Erickson, A. (2011). Outreach and Education in Archaeology. *Online Journal in Public Archaeology*, 1, 45-54. <http://dx.doi.org/10.23914/ap.v1i2.6>

- Fontal Merillas, O. y Martínez Rodríguez, M. (2016). La Educación Patrimonial como praxis pedagógica para la enseñanza de la arqueología. En D. Vaquerizo, A.B. Ruiz y M. Delgado (Eds.). *Rescate: del registro estratigráfico a la sociedad del conocimiento: el patrimonio arqueológico como agente de desarrollo sostenible* (pp. 141-153). UCOPress, Editorial Universidad de Córdoba.
- García Raffi, J.V. y Jardón, P. (coords) (2017). *Identidades, Cine y Educación*. Tirant Humanidades.
- González-Ruibal, A y Ayán Vila, X. (2018) *Arqueología. Una introducción al estudio de la materialidad del pasado*. Alianza Editorial.
- Gotshalk-Stine, A. (2011). Understanding archaeological misconceptions among college students (Tesis doctoral). Long Beach: California State University.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Ibañez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., Molero, M.B. y Luna, U. (2017). Aprendizaje de Prehistoria y Arqueología en una neocueva: relación entre competencia, percepción de aprendizaje y satisfacción. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 137-146.
- Köse, S. (2008). Diagnosing student misconceptions: Using drawings as a research method. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 283-293.
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 917-933.
- Martínez Díaz, B. y Querol, M<sup>a</sup> A. (2013). Arqueología Preventiva. Gestión del patrimonio Arqueológico en Quirós Castillo (dir) *La Materialidad de la Historia. La Arqueología en los inicios del siglo XXI*. (pp. 143-176). Ed. AKAL
- McGill, A. E. (2012). Old Tings, Skelintans, y Rooinz: Belizean Student Perspectives About Archaeology. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 44(3), 475-485.
- Mendioroz-Lacambra, A. y Erce-Domínguez, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 767-781.
- Meseguer Gil, A.J., Caballero Mopreno, E., Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2018). ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer y J. Santacana i Mestre (Coords.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 25-44). Ed. TREA.
- Moe, J. M. (2016). Archaeology education for children: Assessing effective learning. *Advances in Archaeological Practice*, 4(4), 441-453. DOI: 10.7183/2326-3768.4.4.441
- Nichols, S. (2006) Out Of The Box: Popular Notions of Archaeology in Documentary Programmes on Australian Television. *Australian Archaeology*, 63(1), 35-46. DOI: 10.1080/03122417.2006.11681836
- Owen T. y Steele J. (2005) Perceptions of archaeology amongst primary school aged children, Adelaide, South Australia. *Australian Archaeology*, 61(1), 64-70. DOI:10.1080/03122417.2005.11681822
- Oyonarte, C., Giménez, E., Villalobos, M. y Guirado, J. (Eds.). (2016). Sierra de Gádor, patrimonio natural e infraestructura verde de Almería. <http://caescg.org/books/sgador/#>
- Querol, M<sup>a</sup> A. (2010). Manual de Gestión del patrimonio Cultural. Ed. AKAL.
- Rakestraw, T. y Reynolds, A. (2001). Archaeology and the public: exploring popular misconceptions. *Inquiry: The University of Arkansas Undergraduate Research Journal*, 2(1), 8.
- Ramos, M. y Duganne, D. (2000). *Exploring public perceptions and attitudes about archaeology*. Harris Interactive.
- Reizabal, L. (2015). *Genero-berdintasunean hezteko gida. Familia, irakasle eta bestelako hezitzaileentzat*. UEU.

- Renfrew, C. y Bahn, P. (1993). *Arqueología : teorías, métodos y práctica*. Akal.
- Renoe, P. (2003). The Draw-an-Archaeologist Test: A good way to get the ball rolling. *Science Activities*, 40(3), 31-36.
- Rivero Gracia, M. P. (2008). Propuesta para una integración del patrimonio arqueológico en el nuevo currículo de educación primaria. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 391-400). Universidad de Jaén
- Ruiz Zapatero, G. (2014). Arqueología: abrir los ojos cada vez más grandes. *ArqueoWeb. Revista sobre Arqueología en Internet*, 15(1), 295-299.
- Sánchez-Moral, S., Arellano, A., & Díez-Pisonero, R. (2018). Interregional mobility of talent in Spain: The role of job opportunities and qualities of places during the recent economic crisis. *Environmental and Planning A*, 50(4), 789-808. <https://doi.org/10.1177/0308518X18761151>
- Tarlow, S. (2012). "The Archaeology of Emotion and Affect". *Annual Review of Anthropology* 41, 169-185.
- Tejerizo García, C. (2011). Arqueología y cine: distorsiones de una ciencia y una profesión. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 2, 389-406.
- Vizcaíno, A. (2013). Arqueología y Sociedad. En J. Almansa (ed) *Arqueología Pública en España* (pp. 15-36). JAS Arqueología Editorial.
- Vizcaíno, A. (2014). El mirall de Lara Croft: arqueòlogues en un món de ficció. *Saguntum*, extra 15, 17-24.
- Vizcaíno, A., Machause, S., Albelda, V. y Real, C. (coords) (2014). Desmuntant Lara Croft. Dones, Arqueologia I Universitat. *Saguntum*, extra 15.
- Whiting, N. C. (1997). *Presenting a plural past: Archaeology and public education*. University of Minnesota.