



Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas.

Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización

Laia Coma Quintana

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

**ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN LAS
CIUDADES ESPAÑOLAS.**

**ANÁLISIS, ESTADO DE LA CUESTIÓN Y VALORACIÓN PARA UNA
PROPUESTA DE MODELIZACIÓN**

Tesis para la obtención del título de Doctora realizada por:

LAIA COMA QUINTANA

Dirigida por el Dr. Joan Santacana Mestre

Programa de Doctorado Adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES):

Didáctica de las Ciencias Sociales y del patrimonio (H0F02)

Línea de investigación: Didáctica del patrimonio, museografía y Archivos (100670)

Barcelona, septiembre de 2011

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	9
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	13
2. LA CIUDAD EDUCADORA COMO OBJETO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN	19
3. ESTADO DE LA CUESTION.....	25
3.1. La investigación en didáctica del patrimonio: el marco académico	25
3.2. La teorización y el concepto de Ciudad Educadora.....	29
3.3. La investigación universitaria sobre didáctica del patrimonio: problemas y tendencias.....	32
3.4. La institucionalización de la Ciudad Educadora: del marco teórico al marco aplicado.....	40
3.4.1. La Red Estatal de Ciudades Educadoras y sus Redes Temáticas.....	45
3.4.2. La Red Temática Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales: el marco de actuación de nuestra investigación.....	52
4. MARCO TEÓRICO: EDUCAR MEDIANTE EL PATRIMONIO DE LAS CIUDADES	55
4.1. La ciudad como escenario de acción educativa	57
4.1.1. Tendencias actuales: educar fuera del contexto académico	57
4.1.2. La ciudad: lugar de sociabilización y educación.....	59
4.1.3. La ciudad ¿un nuevo marco educativo ideal?	60
4.1.4. La escuela y la ciudad: socios para educar.....	63
4.1.5. Cada espacio de la ciudad contribuye a la educación	65
4.1.6. Bases para construir una Ciudad Educadora	66
4.1.7. El mito de Prometeo: un ejemplo de ciudad justa y educada.....	68
4.1.8. Educar ciudadanos para convivir en la ciudad	70
4.2. El patrimonio como instrumento educativo.....	72

4.2.1. ¿Qué consideramos patrimonio en nuestras ciudades?	72
4.2.2. El patrimonio: un fragmento del pasado que persiste en el presente	73
4.2.3. El patrimonio vernáculo e inmaterial, también es patrimonio	75
4.2.4. La capacidad evocadora y emocional del patrimonio	79
4.2.5. El patrimonio como valor educativo absoluto.....	80
5. LOS OBJETIVOS Y LA HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	83
5.1. Objetivos generales y específicos de la investigación	83
5.2. La hipótesis de trabajo	88
6. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	93
6.1. Una investigación de carácter poliédrico.....	93
6.2. Tipología de la investigación: una investigación aplicada de tipo evaluativo....	95
6.3. Los ítems o fases del método de investigación utilizado.....	96
6.4. Líneas a las que se inscribe la investigación.....	102
7. TRABAJO DE CAMPO: ESTUDIOS I, II Y III. CLASIFICACIÓN, DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS PATRIMONIALES Y PROPUESTA DE MODELOS.....	105
7.1. Consideraciones previas para el trabajo de campo	110
7.1.1. Los participantes implicados en los estudios: las ciudades educadoras españolas	110
7.1.2. Los patrimonios educadores de nuestras ciudades: definición y clasificación	113
7.1.3. Clasificación básica de las actividades educativas patrimoniales.....	116
7.1.3.1. Las actividades también se clasifican según el grado de interacción ...	120
7.1.3.2. Actividades en función de los objetivos de aprendizaje.....	121
7.1.3.3. Un producto cartesiano de las actividades educativas en el campo del patrimonio.....	123
7.1.3.4. Nuestra propuesta de clasificación de actividades	127
7.2. Estudio I: Clasificación y descripción de actividades educativas patrimoniales	128
7.2.1. Los objetivos del Estudio I.....	128
7.2.2. Los implicados en el Estudio I.....	129

7.2.3. Planificación del trabajo de campo y fases del Estudio I.....	130
7.2.4. Los instrumentos de la investigación. Estudio I.....	131
7.3. Estudio II: Análisis y valoración de las actividades educativas patrimoniales..	146
7.3.1. Los objetivos del Estudio II	146
7.3.2. Los implicados en el Estudio II.....	147
7.3.3. Planificación del trabajo de campo y fases del Estudio II.....	148
7.3.4. Los instrumentos de la investigación. Estudio II	149
7.4. Estudio III. Análisis <i>in situ</i> de las propuestas existentes	160
7.4.1. Los objetivos del Estudio III	160
7.4.2. Los implicados en el Estudio III	161
7.4.3. La planificación del trabajo de campo y fases del Estudio III	162
7.4.4. Los instrumentos de la investigación. Estudio III	171
7.4.5. Las fichas de las visitas	172
8. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS I, II Y III.....	223
8.1. Resultados del Estudio I	223
8.2. Resultados del Estudio II	248
8.2.1. Tablas generales de resultados. Estudio II	255
8.2.1.1. Resultados de valoración de las actividades según el alumnado de Primaria	256
8.2.1.2. Resultados de valoración de las actividades según el alumnado de Secundaria	269
8.2.1.3. Resultados de valoración según el profesorado.....	280
8.3. Resultados Estudio III.....	295
8.3.1. Establecimiento de la base tipológica de las actividades susceptibles de modelizar	301
9. CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS DE LOS ESTUDIOS I, II y III.....	309
9.1. Conclusiones del Estudio I	309
9.1.1. Algunas reflexiones en torno al Estudio I.....	313
9.2. Conclusiones del Estudio II	315

9.2.1. Algunas reflexiones en torno al Estudio II: Hacia una didáctica lúdica del patrimonio	318
9.3. Consideraciones y propuestas del Estudio III: Los modelos educativos patrimoniales.....	320
9.3.1. ¿A qué nos referimos con modelizar en materia educativa patrimonial? ...	322
9.3.2. Proponemos modelos para acercar el patrimonio a la ciudadanía	326
9.3.3. Esta es nuestra propuesta: 15 modelos de educación patrimonial	327
9.3.4. El esquema básico de nuestra propuesta de modelos.....	330
9.3.5. Los modelos, uno a uno.....	333
9.3.5.1. Modelo itinerario	333
9.3.5.2. Modelo taller	343
9.3.5.3. Modelo de kit móvil	353
9.3.5.4. Modelo actividad-aula	362
9.3.5.5. Modelo de proyectos o campañas.....	370
9.3.5.6. Modelo de investigación-acción.....	379
9.3.5.7. Modelo teatralizado	388
9.3.5.8. Modelo basado en la didáctica del objeto.....	397
9.3.5.9. Modelos lúdicos.....	407
9.3.5.10. Modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre	445
9.3.5.11. Modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada.....	457
9.3.5.13. Modelo de actividades en museos y centros de interpretación.....	469
10. CONCLUSIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROBLEMÁTICA ACTUAL QUE SE DERIBA DE LAS MISMAS	477
10.1. Cumplimiento de los objetivos y validación de la hipótesis de trabajo.....	477
10.2. Problemática actual que se deriva del cumplimiento de los objetivos y de la hipótesis	488
BIBLIOGRAFÍA	497
ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS, GRÁFICOS Y FOTOGRAFÍAS.....	509
ANEXOS	527

AGRADECIMIENTOS

Como suele suceder en la mayoría de investigaciones, en este camino profesional y de investigación no he estado sola; de ello he sido siempre muy consciente, y sé que sin la ayuda y participación de muchas personas este trabajo no se hubiera podido desarrollar, y aun menos, llegar a los resultados que finalmente hemos obtenido. Por ello, no querría empezar a hablar de la investigación, de sus objetivos, resultados y conclusiones, sin antes agradecer a todas aquellas personas que de alguna manera, más o menos directa, han participado en esta investigación.

En primer lugar quiero agradecer al Dr. Joan Santacana, director de esta tesis doctoral, por acompañarme en este largo camino y hacer de ella una aventura agradable por los senderos de la didáctica del patrimonio. Gracias por tu paciencia, entusiasmo y colaboración en este proyecto que hemos desarrollado, y gracias por enseñarme todo lo que he aprendido sobre el arte de enseñar. También agradecer al Dr. F. Xavier Hernández, director del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, la confianza que siempre ha depositado en mí y por haber contado conmigo para los grandes proyectos dentro y fuera de la Universidad.

En segundo lugar, quiero agradecer la colaboración y apoyo de todas las personas (profesorado, secretaría e investigadores) que forman el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, en el que he podido desarrollar la presente investigación; especialmente agradecer al Dr. Prats, a la Dra. Mercè Tatjer y a la Dra. Maite Arqué, por sus consejos y su apoyo moral a lo largo de la investigación. También agradecer en este caso a la Dra. Núria Rajadell por creer en mí en todo momento.

Es aquí donde quiero hacer especial mención a todos los compañeros y compañeras del grupo DIDPATRI y del Taller de Projectes de la Universidad de Barcelona por compartir tantas horas juntos en la tarea de investigar, y por compartir también muy buenos momentos de gran amistad: al Dr. David Íñiguez y a la Dra. Carolina Martín, a la Dra. Maria Feliu y a la Dra. Nayra Llonch, al Dr. Xavier Rubio, a la Dra. Clara Masriera, a la Dra. Neus Sallés, a las compañeras Julia Castells, Alba Arco y Silvia Angelet, a las investigadoras Tània Martínez, M^a Carmen Rojo y al resto de investigadores del grupo DIDPATRI, muchas gracias a todos; de cada uno de vosotros me llevo lo mejor.

En tercer lugar, y no por ello menos importante, quiero agradecer a los distintos miembros del Institut Municipal d'Educació del Ayuntamiento de Barcelona la oportunidad que me han dado de participar en un proyecto real en el que se planteaba un reto importante entre educación, patrimonio y ciudad. Quiero hacer especial mención a la Sra. Antònia Hernández –Directora de Promoción Educativa y Desarrollo Territorial. IMEB— por su confianza depositada en mí desde el primer día, y al Sr. Esteve Barandica –Cap del Servei de Desplegament de Programes Educatius de Ciutat. IMEB — por todo lo aprendido, así como a la Sra. Asun Lloret y la Sra. Julia Quintela con quienes he compartido muchos buenos momentos a lo largo de esta investigación.

Debo seguir los agradecimientos nombrando a todos los técnicos y directores de los distintos Servicios Educativos de los Ayuntamientos que han participado en esta investigación con gran esmero e ilusión. Sin vuestra colaboración este gran proyecto no se habría hecho realidad. Gracias también por vuestra amistad y por acogerme tan bien

en cada una de vuestras ciudades. Compartir con todos vosotros esta experiencia durante más de cuatro años ha sido maravilloso.

Finalmente, agradecer a mi familia y amigos la paciencia y el apoyo incondicional recibido en todo momento. ¡Espero que después de leer esta tesis doctoral ya entendáis mejor a qué me he dedicado todo este tiempo!

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Parece que fue Séneca quien escribió *Homines, dum docent, discunt*¹, es decir, los humanos enseñando, aprendemos. Este ha sido mi caso. En efecto, aun cuando el camino que ha tomado con los años mi carrera académica y profesional se debe en gran parte al hecho de haber estudiado Historia del Arte y Pedagogía, fue cuando tuve que diseñar, elaborar, enseñar y explicar diversos proyectos educativos en el campo del patrimonio donde realmente hice un aprendizaje que dejó huella en mí. En efecto, debo esta experiencia que me ha hecho verdaderamente aprender al periodo de tiempo en el cual me vi en la tesitura de preparar dichos materiales didácticos y educativos para el “Museu de juguets i autòmats de Verdú” (Urgell, Lleida); el Refugio antiaéreo y el Campo de aviación de La Garriga (Vallès Oriental, Barcelona); El Centro de Interpretación de la Aviación Republicana y la Guerra Aérea (Els Monjos, Alt Penedès, Barcelona); el proyecto “Obra Oberta” para el Ayuntamiento de Barcelona; y alguna otra contribución en el campo de la didáctica del patrimonio. Esta circunstancia me permitió aplicar a diversos proyectos parte del bagaje teórico asimilado a lo largo de los

¹ SÉNECA, L.A. *Epístolas morales a Lucilio*. Madrid: Editorial Gredos, 2006. Volumen I: Libros I-IX, epístolas 7 y 8.

estudios en la Facultad de Pedagogía. Quizás estos primeros trabajos, que unían por una parte la didáctica y por otro el patrimonio, fueron premonitorios. Por ello, una investigación interdisciplinar como ésta, en la que la pedagogía y el mundo patrimonial se han cruzado para obtener unos resultados comunes, es lógico suponer que no ha surgido de la nada sino de unos intereses personales expresos de querer entrelazar la disciplina educativa y la artística-patrimonial.

El hecho de tomar como objeto de estudio de la investigación las actividades educativas en el ámbito patrimonial vino dado pues por un conjunto de intereses personales y profesionales marcados por los estudios universitarios cursados, concretamente el primer ciclo de Historia del Arte —que yo identificaba como “patrimonio”— y, posteriormente, la carrera de Pedagogía.

El patrimonio arquitectónico, la pintura, la escultura, la música, la danza,...y el arte en general, han sido elementos que siempre me habían fascinado y es por ello que empecé con ilusión la carrera universitaria de Historia del Arte. Pero en menos de año y medio, aquella ilusión se convirtió en desilusión y desganas por seguir aprendiendo sobre el mundo del arte y del patrimonio. En ese momento no supe hallar las razones de tal decepción, pero algo me decía que la docencia que se impartía entonces en las aulas de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, aunque quizás rigurosa en su contenido, adolecía de cualquier aparato didáctico o planteamiento pedagógico, y quizá esto me aburría profundamente. Fue entonces, cuando me di cuenta que el problema no estaba en mí, ni en el objeto de estudio, sino en la metodología docente. Esto me hizo pensar durante un cierto tiempo sobre el acto de enseñar y el papel tan importante que juegan los profesores y profesoras en la acción educativa, y ello, sumado a mi experiencia como maestra de danza y las muchas clases de repaso impartidas durante la época de estudiante, me llevaron a emprender un nuevo camino académico nuevamente lleno de ilusión. ¡Nunca había pensado que cursar la carrera universitaria de Pedagogía fuera una experiencia tan agradable e interesante! Debo parte de esta ilusión a las clases del Dr. Josep Maria Puig, de la Dra. Núria Serrat y de la Dra. Begoña Piqué. No es cuestión ahora de enumerar ni a todos los que influyeron en mi vocación, ni la interminable lista de cosas que aprendí en las aulas del Campus Mundet de la Universidad de Barcelona, pero sí hacer hincapié en mi intento y esfuerzo personal de

relacionar, desde el primer día, la pedagogía con el arte o el patrimonio. Buena fe de ello lo da el hecho que el trabajo del Practicum I intentara ya relacionar precisamente la pedagogía, la didáctica y el arte. Desde el primer año de carrera pues ya tenía claro que es lo que quería, pero no fue fácil encontrar respuesta a mis inquietudes en la Universidad. No fue hasta el tercer curso que me encontré a la persona que me ofreció la oportunidad de empezar a trabajar con temas de didáctica patrimonial en un grupo de investigación de la misma Universidad. Gracias a la Dra. Nuria Serrat, por aquel entonces implicada estrechamente en el Taller de Projectes del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la propia Universidad, descubrí la investigación y los proyectos que se realizaban en el seno de este grupo. Con ellos empecé a colaborar en el curso 2004-2005 hasta el presente. Combinar los últimos años de carrera con el trabajo de investigación no fue fácil, pero sí muy gratificante tanto a nivel personal como profesional. También descubrí que en el mismo Departamento otro grupo, no menos relevante, dedicaba sus esfuerzos a la investigación en el campo de la didáctica reglada. Así pues, ambos grupos, el Taller de Projectes, cuya denominación oficial es *DIDPATRI*, y el grupo *DIGHES*, fueron una de mis mejores escuelas. Es aquí donde conocí al Dr. Francesc Xavier Hernández, al Dr. Joaquim Prats, al Dr. Cristòfol-A. Trepal y al Dr. Joan Santacana. Además de ellos, los grupos de investigación estaban integrados por investigadoras e investigadores que muy pronto pasaron de colegas a amigos. Fue en este ámbito académico descrito donde pude conjugar mis intereses personales por la didáctica y el arte, en el marco de unas disciplinas emergentes cuales son la museografía didáctica y la didáctica del patrimonio.

Asimismo, una circunstancia casual condicionó mi investigación. El Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) solicitó al Dr. Santacana colaboración de *DIDPATRI* con el proyecto que ellos lideraban de Ciudades Educadoras y Patrimonio; concretamente se trataba de estudiar y evaluar las diversas actividades patrimoniales que se desarrollaban en las ciudades miembros de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE), exactamente en el seno del grupo de trabajo llamado *Ciudad, Educación y Valores patrimoniales. La Ciudad Educadora, un Espacio para Aprender y Ser Ciudadanos. Aprender en, de y para la Ciudad.*

Fue a raíz de esta demanda por parte del Ayuntamiento de Barcelona que me introduje en el conocimiento de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE) y en las actividades patrimoniales desarrolladas en las ciudades españolas miembros de la misma. Mis primeros pasos en esta investigación los anduve con el Dr. Joan Santacana y también con la Sra. Antònia Hernández y el Sr. Esteve Barandica, ambos auténticos líderes del proyecto. Es así como me vi envuelta en un proyecto apasionante que absorbió parte de mi interés. Y es por ello que la problemática derivada de este tema, se convirtió en el elemento principal de esta investigación.

Al introducirme en las primeras reuniones de la Red Temática denominada *Ciudad, Educación y Valores patrimoniales*, descubrí algo que quizá es obvio, pero que frecuentemente se olvida, y es que el patrimonio no es tan solo algo que está encerrado en los museos, sino que se halla en las calles, en los pueblos y en el medio natural; también descubrí la existencia de un patrimonio inmaterial que bajo la forma de músicas, de danzas y de fiestas populares es ampliamente participativo y contribuye a desarrollar la identidad colectiva de barrios, pueblos y ciudades. Mi experiencia en el campo de la danza contemporánea, actividad por la que siento atracción desde la infancia, me permitía ver con ojos distintos el patrimonio inmaterial; al fin y al cabo, toda actividad humana es susceptible de ser considerada patrimonio. En los municipios españoles que formaban esta peculiar Red Temática había ciudades patrimoniales clásicas como veremos; era el caso de Mérida, Santiago de Compostela, Sevilla, y otras muchas. Pero también había ciudades con un patrimonio material muy modesto, pero con una gran ilusión por su patrimonio inmaterial. Esto es lo primero que se aprende en nuestro trabajo. Todos los implicados en esta investigación, pensábamos y estábamos convencidos de que nuestras ciudades, grandes contenedores de patrimonio y de cultura, podían convertirse en grandiosas aulas en las que educar a la ciudadanía.

A medida que íbamos avanzando en la investigación, que recibíamos centenares de materiales de estudio y asistíamos a las reuniones de trabajo, nos dimos cuenta que la mayoría de equipos que participaban en el proyecto, aun dotados de escasos medios, tenían una gran ilusión y también depositaban una gran esperanza en nuestro trabajo. Confiaban que el resultado de las evaluaciones y debates sobre sus actividades educativas patrimoniales iba a permitirles trabajar mejor. Nosotros, por nuestra parte,

estábamos abrumados por una responsabilidad que sin duda alguna sobrepasaba nuestra experiencia y nuestras capacidades.

Como veremos, la visita *in situ* de las actividades de la Red Temática, tarea obligada cuando se quiere conocer en profundidad lo que se investiga, fue sin paliativos de una gran dureza; ir a dormir en una ciudad y levantarse en otra, en un continuo ajetreo de viajes, entrevistas y observaciones, suele pasar factura. Sin embargo, el aprendizaje es impresionante; nunca jamás tuve mejores maestros.

Y ahora, en esta introducción, que en realidad es un *post scriptum*, solo me resta explicar el contenido temático de la investigación que a continuación se expone. La estructura de la investigación está ordenada en un total de diez capítulos.

Los capítulos 1, 2 y 3 se presentan a modo de introducción planteando la base a partir de la cual desarrollamos la presente investigación, así como el estado de la cuestión del tema objeto de estudio. En estos capítulos queremos hacer especial hincapié en el marco real en el que se ha desarrollado la investigación, así como la situación o punto de partida que nos ha servido como base.

En el capítulo 4 presentamos el marco teórico, que debido a los pocos precedentes hasta el momento en esta materia, hemos tenido que crear casi de una forma un tanto extensa. Muy poco había escrito sobre el tema que en esta investigación hemos estudiado, y es por ello que nos vimos con la necesidad de redactar y crear casi *ex-novo* el contenido que en esta investigación se presenta como marco teórico.

El capítulo 5 plantea los objetivos de la investigación y la hipótesis de trabajo. Por un lado, los objetivos, tanto generales como específicos, intentan aportar en esta investigación el máximo de información posible que nos conducirán a la validación final de la hipótesis formulada; por otra lado, la hipótesis de trabajo apunta hacia una posible modelización de las actividades educativas patrimoniales.

A continuación, en el capítulo 6 se exponen los fundamentos metodológicos que definen los distintos pasos necesarios para desarrollar la investigación, así como las distintas líneas a las que esta investigación se inscribe. Es en este capítulo donde hemos querido

remarcar el hecho de tener que adaptar, por su naturaleza, los ritmos y límites de la investigación a los tiempos y estructuras reales marcadas por las diversas instituciones implicadas.

A éste le sigue el capítulo 7 que ocupa una parte importante de la investigación presentando los tres estudios que han sido necesarios realizar durante el llamado trabajo de campo. De igual manera que en el marco teórico (capítulo 4), en este capítulo nos hemos encontrado que, al tratarse de un tema poco estudiado, ha sido necesario elaborar un extenso trabajo de campo que luego nos ha permitido obtener un buen análisis, diagnóstico y evaluación sobre el tema objeto de estudio: las actividades educativas patrimoniales en el panorama español.

Los capítulos 8 y 9 concluyen este trabajo de campo aportando los resultados, las conclusiones y las consideraciones pertinentes de cada estudio. Remarcar que es en el capítulo 9 en el que se presentan los modelos educativos patrimoniales que hemos creado, los cuales conforman una parte relevante de este trabajo.

Finalmente, en el capítulo 10 se exponen las conclusiones finales de toda la investigación, con el fin de validar la hipótesis general y los objetivos formulados, así como algunas reflexiones finales sobre la problemática que se derivan de las mismas.

La investigación se cierra con un apartado dedicado a la bibliografía y otro a presentar el índice de tablas, gráficos, figuras y fotografías. En último lugar se relacionan los Anexos que consideramos necesario para comprobar la investigación, ya que en ellos se adjuntan toda aquella información que por su volumen ofrecemos en formato digital.

2. LA CIUDAD EDUCADORA COMO OBJETO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Cuando a finales del 2007 la jefe del Servicio de Promoción Educativa del Institut Municipal d'Educació del Ayuntamiento de Barcelona (IMEB), la Sra. Antònia Hernández, y el Sr. Esteve Barandica, jefe del Programa de Conocimiento de la Ciudad del mismo IMEB, nos solicitaron su colaboración en el marco de un proyecto educativo en torno a la RECE (Red Estatal de Ciudades Educadoras) y aceptamos la invitación, realmente desconocíamos el alcance que esta investigación iba a tener. En realidad, las ciudades miembros de la Red Española agrupadas en torno al tema Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales ya llevaban un cierto tiempo reuniéndose y trabajando. Los equipos educativos de cada uno de los municipios se reunían periódicamente y discutían aspectos relacionados con su quehacer diario. Contaban entre sus teóricos a personajes relevantes del mundo de la educación, de la filosofía y de la política, y lo que a nosotros se nos pidió fue realizar una evaluación de sus actividades. Esta tarea de evaluar no resultaba fácil dado que cada ciudad realizaba actividades diversas en marcos absolutamente distintos y sin más elementos en común que la voluntad educadora de sus

responsables. Sabido es que evaluar es comparar sobre bases comunes o estables y nuestro encargo requería previamente establecer estas bases. Era necesario plantearse qué evaluar, cómo hacerlo y con qué finalidad. Las tres preguntas requerían respuestas muy concretas y era necesario clasificar las actividades, analizar sus contenidos, crear plantillas de documentos evaluativos, organizar encuestas y procesar todos los datos. Este proceso de investigación, que culminó con el análisis de más de trescientas actividades y con el manejo de más de tres mil cuestionarios, se convirtió en uno de los trabajos de evaluación de actividades patrimoniales más extensos realizados en España, dado que implicó a más de veinte ciudades españolas a lo largo de varios años.

Es evidente que un proceso de investigación de esta naturaleza, al ser un proceso vivo, alejado del academicismo y de la retórica educativa, planteaba desafíos no fáciles de resolver y en el fondo quedaba claro que de las tres preguntas iniciales, es decir, el qué evaluar, el cómo y con qué finalidad, la tercera pregunta era la más importante para los responsables de los departamentos, áreas o servicios de educación de los municipios, ya que todo el proceso había sido iniciado para mejorar sus actividades educativas y para que los usuarios, maestros, educadores, monitores, niños y niñas de sus ciudades alcanzaran un grado de satisfacción aceptable. Es decir, la evaluación era un simple instrumento para levantar un proyecto educativo eficaz dentro del marco de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE). Dicho en otras palabras, lo que se esperaba de nosotros era que efectuáramos una evaluación y disección de sus actividades didácticas patrimoniales y, una vez hecho este análisis *post mortem*, se detectaran los fallos, las disfunciones, los fracasos y las debilidades. Y todo ello para proponer modelos, que a modo de sencillas recetas, sirvieran para mejorar sus actividades.

Una investigación de este tipo requiere el uso de diversas metodologías. Es evidente que hay que manejar métodos de evaluación basados en estándares por cuando íbamos a manejar miles de datos; por otra parte era preciso basar el trabajo en metodologías de tipo proyectivo. En el primer caso, las Ciencias Sociales disponen de instrumentos suficientes de análisis, pero en el segundo caso hay que admitir que la Didáctica del Patrimonio no ha generado en realidad métodos proyectivos. En el fondo, nuestro trabajo se parecía al que pueda realizar un planificador urbanístico al cual se le pone en frente un amplio territorio que es preciso reordenar con la finalidad concreta de mejorar

la calidad de vida de sus habitantes. Su método de trabajo se basa, en este caso, en un análisis detallado de la situación, en las encuestas y reuniones de trabajo con los usuarios y representantes de los distintos sectores afectados, en una categorización de los espacios, y finalmente, en un proyecto que reúne la totalidad de las respuestas que el territorio en cuestión plantea. Esta metodología, habitual por otra parte en las investigaciones de tipo urbanístico e incluso arquitectónico, no es frecuente en el campo de la Didáctica, aun cuando en la práctica el resultado suele ser parecido: un proyecto educativo basado en técnicas didácticas diversas. La diferencia entre este tipo de investigación, como es la nuestra, y los simples trabajos de innovación didáctica, es que en este caso se parte de una realidad problemática y de unas actividades, y se solicita de una reforma y mejora estructural de las mismas, previo uso de técnicas diagnósticas y de evaluación.

Todo ello, cuánto hemos expresado, forma parte de la problemática metodológica de nuestra investigación; hay pero otra problemática que no se puede soslayar en este tipo de investigaciones: la eficacia y la inmediatez del trabajo. En efecto, cuando los municipios de la Red Temática requirieron una evaluación de sus actividades con finalidades “terapéuticas”, los investigadores no podíamos ni debíamos esconder los resultados en vistas a determinados intereses académicos. No solo los técnicos educadores de los municipios de la Red Temática querían saber los resultados, sino también sus responsables políticos y sobretodo sus educadores implicados. Ello requería publicar con la mayor rapidez posible cada una de las fases de la investigación,² ya que se trata de una investigación viva, cuyos resultados habían de debatirse en foros y en reuniones parciales y plenarias, y en las cuales cada equipo municipal tenía que conocer el resultado de la evaluación con la finalidad aludida de modificar tendencias. Y como sea que el objetivo último es elaborar un corpus de modelos educativos de intervención patrimonial a nadie se le escapa que dichos modelos, en la medida que han de ser aplicados por maestros y educadores diversos, algunos de los cuales ni tan siquiera forman parte de la Red Temática de la RECE, es también necesario diseñarlos de forma que sean fáciles en su aplicación y generalizables para cualquier ciudad educadora de

² Sobre ello véase COMA, L. “La evaluación de la actividades patrimoniales”, en: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.59. Enero, Febrero, Marzo 2009. Pp.22- 37.

esta misma Red. También pues en este caso se requería una agilidad en la presentación de los modelos.³

Finalmente hay que decir que, en procesos de esta complejidad los investigadores responsables de los mismos raras veces operan en solitario. Estamos lejos del investigador encerrado en su gabinete que sesudamente analiza los problemas, diseña las estrategias, las aplica, fabrica sus recetas y sirve los platos precocinados. Nuestra investigación ha sido una investigación colectiva, de la cual asumimos la responsabilidad pero en cuyo diseño y ejecución participaron una gran cantidad de personas, que van desde los jefes y técnicos del IMEB,⁴ los responsables de las Áreas o Servicios Educativos de los Ayuntamientos miembros de la Red Temática⁵ y a los miembros del propio grupo de investigación,⁶ sin los cuales es imposible cualquier investigación compleja, que no sea una simple simulación académica.

Trabajar con un grupo tan extenso y a la vez diverso de personas implicadas en el campo de la educación patrimonial, que trabajan con ilusión, pero que a su vez tienen responsabilidad y capacidad de decisión, es un reto que produce al mismo tiempo tanto vértigo como emoción. Introducir a debate un documento y observar como es analizado

³ Véase estos contenidos en COMA, L.; SANTACANA, J. *Ciudad Educadora y Patrimonio. Cookbook of heritage*. Gijón: Ed. Trea, 2010. Pp. 131-285.

⁴ Del grupo coordinador de la Red Temática queremos hacer especial mención a la Sra. Antònia Hernández, al Sr. Esteve Barandica, a la Sra. Asun Lloret y a la Sra. Júlia Quintela; todos ellos miembros del IMEB e implicados notablemente en esta investigación desde el primer día.

⁵ No quisiéramos dejar de nombrar a ninguno de los miembros implicados en esta investigación; la aportación de los diversos profesionales de los municipios españoles ha sido fundamental para desarrollar este trabajo. Entre todos ellos, hacemos especial mención a: Júlia Quintela González (Barcelona); Albert Soler Fuentes (Granollers); Rosalía Sánchez (Murcia); Manuel Ferrer Die y Fuensanta Mazón Hernández (Orihuela); Gemma Flors Alandí (Mislata); Mariví Andreu Comos (Torrent); Josep Lloret Escrivà (Gandía); Carmen Rebollo Álvarez (Rivas Vaciamadrid); Luís Julián Torrecilla Sánchez (Cuenca); M^a Carmen Martín Delgado (Getafe); Saturnino González Ceballos, Juan Antonio Romero Luengo y Madalena Nevado (Mérida); Pablo Marcos del Rincón (Alcobendas); Manuel González García (Gijón); Jordi Suárez Baldrís (Reus); Alfonso García Alonso y Luís Choya (Barakaldo); Elvira Etxebarria (Bilbao); Artemis Olaizola Albeniz (Donostia- San Sebastián); M^a Isabel García Luis (Icod de los vinos); Xosé M. Rodríguez-Abella Gómez (Santiago de Compostela); Rafael Ojea Pérez (Vigo); Emilia Seoane Pérez y Mercedes Carbajales Iglesias (Ferrol); Isabel Bernal Heredia (Málaga); Andrés Iglesias León (Sevilla); Rosario Jiménez Martínez (Alcalá de Guadaíra) y Carme Pallès Riera (Sabadell).

⁶ En el seno del grupo de investigación DIDPATRI, agradecer la colaboración y el apoyo del Dr. Joan Santacana, la Dra. Carolina Martín, las investigadoras M^a Carmen Rojo y Tània Martínez, así como de la compañera Alba Arco. Agradecer también la implicación en este trabajo de la Dra. Miriam Martín durante su estancia en el grupo DIDPATRI de la Universidad de Barcelona.

palabra por palabra, triturado y finalmente modificado por aquellos que conocen las realidades concretas, no es una mala experiencia; es la mejor experiencia que un investigador puede tener. Sin embargo, ello no exime a los investigadores conocer de primera mano la realidad concreta de cada municipio; en este sentido, nuestro trabajo de campo consistió en un largo peregrinar por las ciudades de la Red Temática, intercambiando opiniones y entrevistando a los responsables de las mismas, anotando en el diario de campo las impresiones y observaciones día a día, y viendo en vivo como maestros, maestras, educadores y monitores desarrollaban sus tareas cotidianas, desde Gijón a Sevilla y desde Tenerife a Granollers. Experiencia también ésta enriquecedora en lo personal, pero sobre todo fructífera en el ámbito de la investigación científica dado que nada permite conocer mejor el campo de análisis que pisarlo en la realidad.

Nuestro trabajo de investigación ha requerido además ser objeto de presentación y debate en el marco de los Congresos Nacionales de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE) e Internacionales organizados por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE); la experiencia discutida en diversos foros fue objeto de análisis en los encuentros de Granollers (2009), Alcalá de Guadaíra (2011) y sobre todo en el Congreso Internacional de México (Guadalajara, 2010). En todos ellos la presencia de los teóricos de la Red Temática, tales como José Antonio Marina, Joan Manuel del Pozo y Antonio Rodríguez de las Heras, enriqueció notablemente el debate. Por lo tanto, en esta investigación subyacían en el fondo los objetivos de las Ciudades Educadoras, y obviamente nuestros objetivos de trabajo.⁷

⁷ Para los objetivos de la Ciudad Educadora véase en el Anexo I la Carta de Ciudades Educadoras.

3. ESTADO DE LA CUESTION

3.1. La investigación en didáctica del patrimonio: el marco académico

Como veremos más adelante (Capítulo 6), el presente trabajo se inscribe en el ámbito de investigación de la Didáctica del Patrimonio, dentro del área de conocimiento de las Ciencias Sociales. En comparación con otros ámbitos de investigación, la Didáctica del Patrimonio podemos decir que es un ámbito relativamente joven, pero que ha sabido llegar en este siglo XXI con una consolidación notable dentro del campo de la investigación científica. Son cada vez más las líneas de investigación que se abren en el ámbito de la Didáctica del Patrimonio, y consecuentemente van en aumento la cantidad de referencias bibliográficas, trabajos de divulgación y trabajos de investigación publicados. Aún así, en comparación con otras disciplinas, la Didáctica del Patrimonio se encuentra con cierta desventaja por su “juventud” en cuanto a la cantidad de material publicado —libros, artículos, tesis, investigaciones, etcétera—; según el Dr. Joaquim Prats⁸ el 75% de la literatura académica en la didáctica de las Ciencias Sociales se ha producido en los últimos veinte o treinta años; datos sobre los que haciendo una lectura

⁸ PRATS, J. "La Didáctica de las ciencias sociales en la Universidad española: estado de la cuestión", en: *Revista de Educación*. MEC. N° 328. Mayo - Agosto 2002. Madrid: Ministerio de Educación, 2002.

positiva nos indican que en poco tiempo se ha producido un alud de información publicada.⁹ Todo ello se ha hecho notar de alguna forma durante la consulta y recopilación del material bibliográfico para la realización de esta tesis doctoral.¹⁰

No es este el lugar ni el momento para hacer historia sobre la Didáctica del Patrimonio, ni de remontarnos a los primeros didactas de este área discípulos de Luis Vives, pero sí que creemos necesario explicitar la evolución y el avance de este ámbito de investigación, que construyó sus primeras bases teóricas hace más de treinta años, con el fin de presentar unas breves pinceladas del estado de la cuestión de nuestra tesis doctoral.

Como cualquier disciplina, la Didáctica del Patrimonio empezó siendo objeto de problemáticas y ciertos déficits, tal y como indica el Dr. Joaquim Prats¹¹. Algunos de los límites, deficiencias o carencias iniciales de la Didáctica del Patrimonio fueron los que a continuación se relacionan:

- Insuficiente acuerdo en cuestiones básicas definitorias tales como los límites del marco teórico, los ámbitos, conceptos, ...
- Falta de creación de un corpus teórico y epistemológico propio consensuado.
- Falta de limitación entre las ciencias sociales y humanidades. Su proximidad a disciplinas como la pedagogía y la psicología le suponen cierta colonización que no favorece su desarrollo como tal.
- Falta de consenso sobre las problemáticas a investigar que no permite investigar en líneas iguales.
- Falta de una metodología y técnicas de investigación propias del área de conocimiento.

⁹ Aun contener un porcentaje quizá menor en publicaciones respecto a otras disciplinas, la didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio se está posicionando dentro del panorama español e internacional gracias a la labor continua de autores que se encuentran perfectamente situados en el contexto científico internacional.

¹⁰ Véase en el apartado de Bibliografía las referencias bibliográficas más relevantes producidas hasta el día de hoy que nos ayudan a definir y completar el estado de la cuestión de esta investigación.

¹¹ PRATS, J. Op. Cit. P. 25

Consecuentemente, y con ánimo de resolver estas problemáticas, la Didáctica del Patrimonio, dentro del área de las Ciencias Sociales, según el mencionado autor necesitaría alcanzar los siguientes fines, algunos de los cuales actualmente ya están casi logrados:

- Identificar y demarcar bien sus límites.
- Delimitar y consensuar como propio el campo epistemológico para construir y fortalecer su corpus teórico.
- Detectar los principales problemas a investigar. Acordar y establecer los campos y líneas de investigación como ámbito propio del área del conocimiento.
- Experimentación, sistematización y validación de metodologías adaptadas o creadas para la investigación didáctica.

Con todo el trabajo realizado en estos últimos treinta años, la consecución de todos estos fines está permitiendo a la Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio darse a conocer plenamente a la comunidad científica. Aunque el nacimiento de la Didáctica del Patrimonio, como área de investigación científica, se diga que es relativamente reciente, no hay duda alguna que actualmente, gracias al trabajo y aportaciones de los profesionales interesados en el tratamiento didáctico del patrimonio, está en un excelente momento y situación dentro del campo de investigación e innovación educativa de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pese a gozar en estos momentos de una época creciente y en expansión, el asentamiento de unas bases firmes en la Didáctica del Patrimonio no ha sido una tarea fácil. El propio concepto de “patrimonio”, palabra compleja y polisémica, ha sido sujeto de varios intentos de definición por parte de los profesionales y expertos del tema. Según Magda Fernández y Cervantes,¹² es un concepto totalmente abierto que permite siempre nuevas interpretaciones fruto de su vinculación directa con los cambios sociales y a las aportaciones de nuevas disciplinas. Así pues, vemos como el concepto es susceptible de

¹² Respecto a la definición que la Sra. Magda Fernández hace del concepto “patrimonio” véase TEMPS D'EDUCACIO. REVISTA DE LA DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ. Monográfico 1: *Didàctica del Patrimoni*. Barcelona: Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Núm.26. 2n Semestre 2001/1r Semestre 2002. P.9.

ir cambiando a lo largo del tiempo por el hecho de no ser un concepto cerrado, sino todo lo contrario: abierto y flexible. Un ejemplo de ello es ver como en los últimos decenios, fruto de la reconceptualización del mismo concepto, ha quedado ya atrás la idea de pasado y de conservación cuando hablamos de patrimonio, vinculándose actualmente a una visión más dinámica, funcional y de usabilidad ligada al presente y al futuro. Y es en esta dirección en la que esta tesis ha querido encajar el concepto o término “patrimonio”, dándole un valor sobretodo funcional y de usabilidad en el ámbito educativo abierto para toda la ciudadanía.

Desde el punto de vista ya no etimológico del término, sino más bien funcional, también ha habido muchos cambios. El patrimonio ya no se concibe como simple recurso educativo instrumental, sino que ahora lo interpretamos como objeto de estudio que genera nuevos conocimientos y moviliza saber, valores, ideas,... además de proporcionar información.¹³ Aun así, es bien cierto que no ha sido fácil hacer entender y hacer ver a diversos colectivos que el patrimonio, tratado desde una vertiente didáctica, puede ser un excelente instrumento educativo a través del cual se puede enriquecer la formación de las personas a lo largo de la vida.

Desde el ámbito de la pedagogía, fueron los movimientos de renovación pedagógica de inicios y mediados del siglo XX quienes impulsaron el acercamiento del patrimonio al ámbito educativo, así como su consolidación como instrumento básico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los diferentes niveles educativos. Fue pues en la década de 1930 cuando se iniciaron las primeras experiencias pedagógicas vinculadas al patrimonio, especialmente al urbano y al natural; el patio, el bosque, la playa y la montaña se convirtieron en auténticas aulas de aprendizaje para los niños y niñas de aquella época.

Desde entonces, y de manera gradual, la insistencia y las aportaciones sólidas y justificadas de los profesionales del ámbito han conseguido que hoy se entienda y se defienda el papel activo del tratamiento didáctico del patrimonio tanto dentro como fuera de las aulas, así como la necesidad de coordinar y trabajar a la par por parte de las

¹³ Idea ésta desarrollada y presentada por el Sr. Ivo Mattozzi, profesor de la Universidad de Bologna. Véase al respecto MATTOZZI, I. “La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione”, en: *Il museo come laboratorio per la scuola*. Terza Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale. Padova: Accademia Galileiana, 12 novembre 1999. P.21

instituciones culturales y de los centros escolares.¹⁴ Con todo ello, vemos como el interés por potenciar educativamente el patrimonio es enorme, pero lo importante es saber cómo hacerlo y utilizarlo, y este es uno de los retos que nos hemos propuesto con esta tesis doctoral.

3.2. La teorización y el concepto de Ciudad Educadora

El concepto de Ciudad Educadora, naturalmente tiene sus teóricos que la definieron y analizaron en profundidad sus contenidos. Personajes relevantes del mundo de la filosofía, la política, la educación e incluso del urbanismo como Edgar Faure, Jacques Delors, Francesco Tonucci y Joan Manuel del Pozo entre otros, han fundamentado teóricamente este concepto.

El concepto se documenta por primera vez en 1972 y al parecer fue formulado por el político francés Edgar Faure (Béziers, 1908 - París, 1988) en la obra “Aprender a ser”¹⁵; Faure postula la necesidad de sacar la educación de los espacios cerrados en los que se hallaba y abrirla a las calles y plazas de nuestras ciudades.

Otro político francés, Jacques Delors (París, Francia 1925), que había sido primer ministro y uno de los padres de la Unión Europea, inspirador entre otros proyectos del Tratado de Maastricht, desarrolló el concepto de Ciudad Educadora en numerosos parlamentos,¹⁶ vinculándolo siempre a una visión de la izquierda política.

En el mismo orden de cosas, el psicopedagogo Francesco Tonucci (Fano, Italia 1942) defendió el mismo concepto en el seno del pensamiento de derecha, vinculando la

¹⁴ Véase al respecto algunas de las aportaciones más relevantes en el ámbito de la didáctica del patrimonio, y en concreto en el marco educativo-patrimonial:

ALDEROQUI, S. (comp.). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

CALAF, R.; FONTAL, O. (coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Ed. Trea, 2004.

CALAF, R.; FONTAL, O. (coords.). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Ed. Trea, cop. 2006.

HERNÁNDEZ, F.X. [y otros]. *Passat i Present de Barcelona. Materials per l'estudi del medi urbà*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 1983. Vol 1, 2 y 3.

¹⁵ Para profundizar más sobre ello, véase la obra completa de FAURE, E. [y otros]. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial, 1980. 7ª ed.

¹⁶ Sobre ello habló J. Delors en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por él mismo. Véase al respecto DELORS, J. [y otros]. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.

Ciudad Educadora con otro concepto del que él fue inspirador y del que se denominó la Ciudad de los niños.¹⁷

Quizá uno de los filósofos que en los últimos años más ha reflexionado sobre el concepto de Ciudad Educadora es Joan Manuel del Pozo (La Roda de Andalucía, Sevilla 1948). Este profesor de filosofía antigua y filosofía política de la Universidad de Girona contribuyó al desarrollo del concepto desde la filosofía social y política, y su implicación en el movimiento de Ciudades Educadoras se remonta casi a los orígenes del mismo.¹⁸

Dentro del campo de la izquierda se puede considerar también teórico de este concepto Jordi Borja Sebastià (Barcelona, 1941). Geógrafo y sociólogo, estrechamente vinculado al partido comunista, en sus trabajos relaciona urbanismo, democracia y ciudadanía y en los cuales vincula estrechamente los conceptos de ciudad y educación. Él mismo define la ciudad como “aquel producto físico, político y cultural complejo, europeo y mediterráneo, pero también americano y asiático, que hemos caracterizado en nuestra ideología y en nuestros valores como concentración de población y actividad, mezcla social y funcional, capacidad de autogobierno y ámbito de identificación simbólica y de participación cívica. Ciudad como lugar de encuentro, de intercambio, ciudad igual a cultura y comercio. Ciudad de lugares y no un mero espacio de flujos”.¹⁹

¹⁷ Véase al respecto TONUCCI, F. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Unesco-Alianza Editorial, 1998.

La “Ciudad de los niños” se trata además de un proyecto internacional impulsado por F. Tonucci, nacido en Faro (Italia), en mayo de 1991. Este proyecto desde del inicio ha tenido una motivación política; trabajar hacia una nueva filosofía de gobierno de la ciudad, tomando a los niños como parámetro y como garantía de las necesidades de todos los ciudadanos. No se trata de aumentar los recursos y servicios para la infancia, se trata de construir una ciudad diversa y mejor para todos, de manera que los niños puedan vivir una experiencia como ciudadanos, autónomos y participativos. Puede consultarse más información sobre este proyecto en su propia página web:

<http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/interna.htm>

¹⁸ Su contribución al desarrollo del concepto de Ciudad Educadora se pone de manifiesto, entre otros, en los siguientes artículos y libros: DEL POZO, J. M. “Políticas educativas para la construcción de la ciudad educadora”, en: *Aula de Innovación Educativa*. Núm.152. Junio del 2006. Pp. 13-17. / DEL POZO, J. M. “El concepto de ciudad educadora, hoy”, en: AA.VV. *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras / Santillana, 2008. Pp. 25-33.

¹⁹ BORJA, J.; NEL·LO, O.; VALLES, M. *La ciutat del futur i el futur de les ciutats*. Barcelona: Fundació Rafael Campalans, 1998. Sobre este tema, véase también: BORJA, J.; MUIXI, Z. *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Sociedad Editorial Electa España, 2003.

También desde una concepción de la economía política relacionada con el pensamiento de izquierdas es preciso citar al economista Joan Subirats (Barcelona, 1958). Este teórico, de una extensa bibliografía científica, desarrolló la importancia del territorio y de la organización comunitaria en el papel de la escuela relacionando estrechamente conceptos tales como gobierno local y educación. Sus trabajos sobre la escuela y la ordenación del territorio, o bien sobre el trabajo integrado de los agentes educativos, contribuyen a fortalecer el concepto de Ciudad Educadora.²⁰

Finalmente, cabría citar a Isidre Molas i Batllori (Barcelona, 1940) como uno de los pensadores que desde la política y el derecho han impulsado este concepto de Ciudad Educadora. Miembro relevante del PSC, concibe la ciudad como un marco de relaciones sociales ideal para el desarrollo y la formación de una ciudadanía de calidad.²¹

La gran mayoría de los teóricos mencionados son españoles y se hallan vinculados, en cierto modo, por las distintas ramas del pensamiento de izquierda, ya que el concepto de Ciudad Educadora arraigó profundamente en España, singularmente en Barcelona, desde las bases de una ciudad cuyo gobierno municipal fue durante muchas décadas patrimonio de partidos de centro izquierda catalán. Sin embargo, si del concepto de “Ciudad Educadora” pasáramos al concepto de “educación urbana” es evidente que el espectro se ampliaría notablemente, con publicaciones como *Urban Education*²² y

²⁰ De todos los trabajos y obras publicados por J. Subirats destacamos las siguientes por su relación directa con el tema objeto de estudio de esta investigación. Véase pues: SUBIRATS, J. [y otros]. “Educación y ciudad. Actores, percepciones y tendencias”, en: AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut Municipal d’Educació (IMEB). 1999. Volum I. Pp. 49-76. / SUBIRATS, J.; COLLET, J. (coord.). *Projectes educatius de ciutat: un procés permanent. Revisió metodològica 2008*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea de Presidència. Direcció de Comunicació, 2009. / SUBIRATS, J. (coord.). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio local y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel Social, 2002.

²¹ El politólogo Isidre Molas explica que “la ciudad moderna constituye un marco primario de vida social y de interrelación; y, por tanto, de solidaridad. Que ésta sea dejada a la iniciativa privada o sea organizada de una manera colectiva por la misma ciudad es un aspecto opcional, lo cual no significa que sea irrelevante. Como tal marco proporciona un haz limitado de posibilidades, dentro del cual las personas se mueven y optan. Es decir, concreta las posibilidades de libertad real para ejercer las libertades universales que el derecho y las costumbres del sistema democrático otorgan. Frente al individualismo, la ciudad es marco de solidaridad. Frente al aislamiento, es marco de comunicación.” Información extraída y consultada en: http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticues/espanyol/sec_educating.html

²² Consúltese la siguiente dirección URL para conocer más sobre las publicaciones de *Urban Education*: <http://uex.sagepub.com/>

especialmente con los trabajos del *Urban Educations Institut* (UEI) de las Universidades de Chicago, Michigan y Columbia, entre otras.

De todas formas el concepto de “educación urbana” puede parecer similar al de Ciudad Educadora; en realidad se desarrolla bajo este epíteto conceptos muy distintos, ya que en general la educación urbana trata de resolver los problemas a los que se enfrentan las escuelas públicas urbanas en las grandes ciudades. La educación urbana trata por consiguiente de hacer un seguimiento de los problemas que afronta la escuela en la ciudad. Los estudios sobre educación urbana intentan combatir hoy la mitología popular sobre la naturaleza perversa de la ciudad y a la falta de comprensión entre la población urbana y la escuela. La educación urbana es concebida como una empresa compleja que interrelaciona distintos entornos y disciplinas, e intenta huir del discurso que frecuentemente enmarca la escuela de la ciudad en un entorno de impotencia, alienación e ineficiencia. Obviamente la educación urbana intenta crear educadores urbanos como agentes de cambio social en lo que se suele denominar “pedagogía urbana”. Este concepto por lo tanto se engloba en lo que en España se suele denominar educadores sociales o educadores de calle, por lo que escapa del marco teórico al que nos estamos refiriendo cuando utilizamos el término de Ciudad Educadora. Naturalmente las diversas redes existentes de Ciudades Educadoras se acogen en el seno de este marco teórico, aun cuando también ellas son susceptibles de desarrollar sus propios documentos y su propia teoría.

3.3. La investigación universitaria sobre didáctica del patrimonio: problemas y tendencias

Sin embargo, nuestra fundamentación teórica hay que relacionarla no solo con el concepto de Ciudad Educadora sino especialmente con la Educación Patrimonial y la Didáctica del patrimonio, ambos conceptos relacionados directa e indirectamente con la museografía didáctica. La Red Temática objeto de la presente investigación, al tratar específicamente de temas relacionados con la educación a través del patrimonio urbano, debe contar con el propio marco teórico de la didáctica del patrimonio y de la museografía didáctica. En este campo extenso y todavía mal conocido, el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Formación del Profesorado de la

Universidad de Barcelona, y en especial los grupos de investigación vinculados al mismo, han liderado estos estudios, y no es casual que las aportaciones más relevantes realizadas en el campo de la didáctica del patrimonio hallan partido precisamente de aquí. Auténticos introductores de la museografía didáctica en España, sus investigadores cuentan con un notable elenco de trabajos teóricos y aplicados que constituyen un punto inevitable de referencia.²³

Con anterioridad a la introducción de los estudios de museografía didáctica en España, en el ámbito educativo patrimonial, lo que más abundaba eran los trabajos centrados en los estudios de público, realizados básicamente por los propios museos y organismos públicos, y que en general se basaban en sistemas de evaluación de estándares. En realidad los estudios de público y los de evaluación de exposiciones existentes en España constituyen dos campos que se superponen. Por una parte, la evaluación de exposiciones incluye consideraciones de la exposición desde la perspectiva del público, pero también tienen en cuenta otras perspectivas, como por ejemplo los análisis realizados desde las disciplinas de referencia. Y por otra parte, los estudios de público existentes solían realizarse sin un afán de evaluar la exposición o el museo, o como mínimo sin ser éste el objetivo prioritario. Los estudios de público existentes en el campo del patrimonio solían ofrecer un perfil en el que se caracteriza a los usuarios, se los suele segmentar en grupos funcionales y se les suele preguntar opiniones que interesa conocer sobre equipamientos en un momento concreto. También suelen perfilar el público potencial y ayudar en la toma de decisiones sobre programas de difusión o de didáctica. Sin embargo, estos estudios se alejan muchísimo de los objetivos de la didáctica del patrimonio aplicada en nuestro caso a la Ciudad Educadora.

Las aportaciones de cierta relevancia en el campo de la didáctica del patrimonio aparecen a finales del siglo XX con la tesis doctoral del Dr. Joan Santacana Mestre titulada “Didáctica del patrimonio arqueológico. El yacimiento de Alorda Parck. (Valladolid, 1994). En esta investigación de carácter proyectivo se ponían las bases de la nueva concepción de la didáctica del patrimonio basada por una parte en la aplicación de técnicas reconstructivas a un yacimiento arqueológico de época ibérica, y por otra

²³ Nos estamos refiriendo, concretamente, al grupo de investigación DIDPATRI. Didáctica del Patrimonio, museografía comprensiva y nuevas tecnologías, de la Universidad de Barcelona, con el que guardamos relación directa. En su página web pueden consultarse los distintos trabajos, estudios e investigaciones en torno a la didáctica del patrimonio. Véase: <http://www.didpatri.info/>

parte basada en el uso de metodologías por descubrimiento en las cuales el método científico aplicado en la arqueología constituya en núcleo central. Este trabajo, pionero en su día, adolecía sin embargo de referentes pedagógicos relevantes y se basaba especialmente en el conocimiento que su autor tenía del método arqueológico y sobre todo de su experiencia en el grupo de investigación didáctica experimental “Història 13-16”.

Casi en paralelo, hay una investigación teórica de la Dra. Carla Padró que plantea la necesidad de estudiar los museos desde la función educativa. La tesis analiza la situación de cinco departamentos de educación a partir de una investigación cualitativa que sitúa y estudia las culturas que se interrelacionan en estos departamentos educativos de museos; en realidad la autora analiza la cultura institucional, la cultura académica, la cultura experimental y la cultura reflexiva. La tesis concluye situando cómo la función educativa del museo se concibe como una finalidad más que como una función.²⁴

Un trabajo similar de didáctica del patrimonio, aplicado en este caso a un yacimiento arqueológico medieval, fue el del Dr. Marcel Poblet.²⁵ En él desarrollaba el concepto de iconografía didáctica a un conjunto arqueológico medieval y experimentaba la hipótesis a través de un complejo juego de rol con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. La investigación, al igual que la anterior, todavía adolecía de una buena fundamentación teórica en especial referente a la didáctica lúdica, pero tenía el mérito de plantear un juego de rol como herramienta educativa y demostrar su eficacia en el campo de la educación patrimonial.

Siguiendo un orden estrictamente cronológico, la aportación de la Dra. Núria Serrat Antolí es interesante al analizar las acciones didácticas realizadas a partir de los materiales educativos de los museos; este trabajo de investigación permitió conocer las

²⁴ PADRÓ, C. *La funció educativa dels museus: un estudi sobre les cultures museístiques*. Tesis dirigida por HERNANDEZ, F. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona, 1999 (inédita).

²⁵ POBLET, M. *Projecte d'intervenció didàctica sobre conjunts històrico-monumentals: creació duna iconografia comprensiva. Exemplificació del castell templer i hospitaler*. Tesis doctoral dirigida por SANTACANA, J. Universidad de Barcelona, 2003. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1329> [Link activo al 13 de agosto de 2011]

características generales de las ofertas educativas de los museos de historia y arqueología, los recursos de que disponen, las actividades didácticas más aceptadas y las dudas y carencias sobre el tratamiento de los aspectos metodológicos de las disciplinas de referencia en museos y centros patrimoniales. La investigación demostraba hasta cierto punto que la mayoría de materiales existentes en los museos carecían de relevancia metodológica, y en ningún caso tenían como objetivo enseñar a través de los métodos de análisis de las distintas disciplinas estudiadas. Esta investigación ponía de manifiesto hasta qué punto la mayoría de museos y centros patrimoniales en sus materiales educativos se centran sobre objetivos secundarios y a menudo a actividades memorísticas o manuales.²⁶

Hay incluso trabajos de evaluación de equipamientos y actividades en centros patrimoniales que aportan elementos muy significativos para nuestra investigación; nos referimos a las tesis doctorales de Carolina Martín Piñol y de Clara Masriera Esquerra. Mientras en la primera se estudian y analizan los Centros de Interpretación como equipamientos culturales²⁷, en la segunda se analiza el aprendizaje que se produce en los espacios de presentación del patrimonio, es decir, la capacidad de estos espacios patrimoniales para crear conocimiento. La tesis de Masriera parte de la hipótesis que el aprendizaje de conceptos es más eficaz en conjuntos patrimoniales reconstruidos que en equipamientos museizados de forma convencional. Aunque la tesis no lo pretendiera, llega a demostrar que en los conjuntos patrimoniales al aire libre sin tratamiento didáctico, no solo no se aprende sino que generalmente se desaprende cuando los usuarios no disponen de suficientes inclusores en la mente. Esta investigación es especialmente relevante para nuestro trabajo ya que pone de manifiesto una de las causas importantes del fracaso en la educación patrimonial.²⁸

²⁶ SERRAT, N. *Acciones didácticas en el marco de los museos. Estado de la cuestión y análisis*. Tesis doctoral codirigida por RAJADELL, N. y SANTACANA, J. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, 2006. (Inédita).

²⁷ MARTIN, C. *Estudio analítico descriptivo de los Centros de Interpretación patrimonial en España*. Tesis doctoral dirigida por SANTACANA, J. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, 2011 (Inédita).

²⁸ MASRIERA, C. *Anàlisi dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls*. Tesis doctoral dirigida por SANTACANA, J. Universidad de Barcelona, 2007. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1335> [Link activo al 13 de agosto de 2011]

Aportaciones sin duda significativas en el campo de la educación patrimonial son los trabajos de las doctoras Margarita Lleida y Nayra Llonch. La primera realiza una investigación muy relacionada con el presente estudio y la línea de trabajo de la Red Temática Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales, analizando el papel del patrimonio arquitectónico, fundamentalmente urbano, en la enseñanza reglada y para ello estudia el pensamiento y la práctica docente que se realiza a base de la utilización de edificios. El trabajo de la Dra. Lleida es interesante por dos aspectos: en primer lugar porque incide en el hecho fundamental de la incapacidad o grandes dificultades de los adolescentes para conceptualizar el espacio, condición *sine qua non* para utilizar la arquitectura y los edificios en los trabajos de educación patrimonial. Otro aspecto de la investigación es el pensamiento del profesorado respecto a este tema, en el cual como era de suponer, existe una gran desorientación.²⁹

Por su parte, la tesis de la Dra. Llonch³⁰ estudia la indumentaria tanto de las artes visuales y plásticas como en los museos como un auténtico eje transversal para la enseñanza y aprendizaje de la Historia. En este sentido, su trabajo es un instrumento eficaz para crear inclusive en los jóvenes y adolescentes a partir de un determinado tipo de patrimonio.

En la medida que el arte es uno de los componentes importantes del patrimonio, el estudio de los factores que ayudan a niños y adolescentes a la percepción del mismo, constituye una ayuda importante para la temática que estamos investigando; por ello, la tesis de la Dra. Maria Feliu sobre este tema, que demuestra la influencia de los *mass media* sobre el público y los educandos, puede llegar a ser más decisiva para el aprendizaje que la misma metodología aplicada por los docentes, siendo esto pues un factor digno de tenerse en cuenta.³¹

²⁹ LLEIDA, M. *El patrimoni arquitectònic, una font per a l'ensenyament de la Història i les Ciències Socials. El pensament i la pràctica docent dels professors*. Tesis doctoral codirigida por PRATS, J. y SANTACANA, J. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, 2008 (Inédita).

³⁰ LLONCH, N. *Espais de presentació de la indumentària com a recurs didàctic: Problemàtica i estat de la qüestió*. Tesis doctoral dirigida por SANTACANA, J. Universidad de Barcelona, 2010.
Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1343> [Link activo al 13 de agosto de 2011]

³¹ FELIU, M. *Metodologies d'ensenyament i aprenentatge i factors de percepció de l'art en l'educació primària*. Tesis doctoral dirigida por SANTACANA, J. Universidad de Barcelona, 2010.
Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1346> [Link activo al 13 de agosto de 2011]

Dos investigaciones singulares en el campo de la didáctica realizadas en el seno del grupo DIDPATRI de la Universidad de Barcelona son las del Dr. Rafael Sospredra y el Dr. Andreu Besolí. En el primer caso, la tesis se centra en el potencial didáctico de las páginas web que se refieren a yacimientos arqueológicos, centrándose en el caso de Atapuerca.³² En el segundo caso, el trabajo se centra en el análisis de los elementos audiovisuales e interactivos de un equipamiento didáctico importante: el Museo de Historia de Cataluña.³³ Ambas tesis son pioneras en sus respectivos campos y abren diversas líneas de investigación posibles, alguna de las cuales es susceptible de ser utilizada por las ciudades de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE).³⁴

La didáctica del patrimonio ha desarrollado también una metodología para mejorar la comprensión de los factores que explican la aparición, desarrollo y consecuencias de los conflictos bélicos en el seno de cada formación social, con la convicción de que esto puede ser motivador y favorece la comprensión general de las realidades sociopolíticas y las dinámicas de cambio histórico. Es por esta razón que en algunas investigaciones se afirma la utilidad de la historia militar como instrumento movilizador del interés y del aprendizaje; este es el caso de la tesis del Dr. Ismael Almazán centrada en el estudio del paisaje de los campos de batalla en los conflictos bélicos civiles de la España de mediados del siglo XIX.³⁵ Lo mismo cabe decir de otro trabajo del que es autor el Dr. David Íñiguez y que parte de idénticos supuestos pero centra la investigación en el estudio de los campos de aviación republicana de la guerra de 1936-1939. En este caso, el autor desarrolla el estudio histórico, las bases de la museografía didáctica *all'aperto* y

³² SOSPEDRA, R. *El factor didàctic en els centres d'interpretació virtual: el cas d'Atapuerca*. Tesis doctoral dirigida por HERNANDEZ, F.X. Universidad de Barcelona, 2004. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1332> [Link activo al 13 de agosto de 2011]

³³ BESOLI, A. *Estratègies y recursos de comunicació audiovisual en museografia. Estat de la qüestió y estudi de cas del Museu d'Història de Catalunya*. Tesis doctoral dirigida por HERNANDEZ, F.X. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, 2008 (Inédita).

³⁴ Las ciudades miembros de la Red Temática *Ciudad, Educación y Valores patrimoniales* acordaron en su última sesión plenaria realizada en Mérida (noviembre 2010) trabajar en una línea que presumiblemente tendrá como eje el uso de iphones y smartphones para educación patrimonial. Esta línea se enmarca en el seno de la denominada "museografía nómada".

³⁵ ALMAZÁN, I. *Didàctica del patrimoni. Camps de batalla a la Tercera Guerra Carlina*. Tesis doctoral dirigida por HERNANDEZ, F.X. Universidad de Barcelona, 2009. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1342> [Link activo al 13 de agosto de 2011]

algunos modelos de intervención desarrollados por el grupo de investigación del que forma parte, bajo su especial asesoramiento.³⁶

Esta línea de investigación referida a la didáctica del patrimonio bélico ha recibido el empuje de una tesis presentada por el Dr. Xavier Rubio titulada “Modelització i simulació aplicada a la recerca i interpretació dels camps de batalla”. La tesis contrastaba las fuentes textuales cartográficas con la documentación de carácter arqueológico obtenida mediante trabajos de arqueología de campo. La metodología consigue resultados sorprendentes ya que su autor integra toda la información (análisis del terreno, cartografía, fuentes textuales, etcétera) mediante el uso de modelos matemáticos y geográficos concebidos como sistemas o métodos sintéticos que unifican las distintas investigaciones. En el seno de estos métodos se destaca el uso del GIS para estudiar los datos espaciales, al tiempo que se aplica la teoría matemática de juegos como un sistema apto para modelizar el proceso de toma de decisiones de cada uno de los protagonistas de la contienda. La tesis ejemplifica este nuevo campo teórico en dos batallas: la de Almenar (1710) y la de Talamanca (1714), ambas en el marco de la Guerra de Sucesión en la Corona de España.³⁷

La mayoría de las tesis doctorales mencionadas hasta el presente, como puede observarse, se desarrollaron en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona; sin embargo, son relevantes y es inexcusable citar investigaciones de carácter análogo realizadas en la UNED sobre la arqueología y su relación con la didáctica del entorno tanto histórico como ecológico.³⁸ Así mismo, la Universidad del País Vasco presenta una investigación realizada en el 2005 sobre la educación patrimonial a base de los trabajos de campo de la propia comunidad

³⁶ ÍÑIGUEZ, D. *La Guerra aèria a Catalunya 1936-1939. Història, Didàctica i Museografia*. Tesis doctoral dirigida por HERNANDEZ, F.X. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, 2010 (inédita).

³⁷ RUBIO, X. *Modelització i simulació aplicada a la recerca i interpretació dels camps de batalla*. Tesis doctoral dirigida por HERNANDEZ, F.X. Universidad de Barcelona, 2009. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1339> [Link activo al 13 de agosto de 2011]

³⁸ DUCH, J. *La arqueología en la didáctica del entorno histórico-artístico y ecológico*. Tesis dirigida por Eduardo Ripoll Perelló, UNED, 2003 (Inédita).

autónoma. Como en el caso anterior, esta temática no había sido tratada en ninguna de las tesis anteriores.³⁹

Pero es sin duda alguna la Universidad de Oviedo la que más ha contribuido al desarrollo de una didáctica del patrimonio con diversas tesis doctorales entre las que destacan las de la Dra. Olaia Fontal y la Dra. Maria Caridad Bestard, ambas dirigidas por la Dra. Roser Calaf.⁴⁰ También en esta misma Universidad hay que citar el trabajo dirigido por la Dra. Julia María Barroso cuya autora es la Dra. Carmen Mercedes. La tesis desarrolla la didáctica de los museos en el Principado de Asturias.⁴¹

Para finalizar este breve e incompleto estado de la cuestión es preciso mencionar un trabajo específico sobre la sociedad educadora, tema muy cercano a nuestro objeto de estudio. La tesis investiga el momento fundacional de la posibilidad de pensar que podemos conocer sobre el ser humano; posteriormente, analiza las causas y consecuencias del hecho que esta posibilidad materialice en un programa político. Finalmente, la tesis lleva a la reflexión sobre las repercusiones de la crisis de la modernidad en el hecho educativo. En sus consideraciones finales hay una interesante reflexión sobre los peligros y las posibilidades que la biotecnología sustituya a la educación.⁴²

En resumen, la didáctica del patrimonio como disciplina dispone ya de un cierto bagaje metodológico que permite distinguir tendencias y líneas diversas como se ha visto. Sin embargo, entre estas líneas no existe ninguna que analice en profundidad la problemática que plantea el concepto de Ciudad Educadora. Quizá por ello la

³⁹ ÍBAÑEZ, A. *Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco*. Tesis doctoral dirigida por CORREA, J. M. Universidad del País Vasco, 2005.

⁴⁰ FONTAL, O. *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilación*. Tesis doctoral dirigida por CALAF, R. Universidad de Oviedo, 2002.
BESTARD, M. C. *Formación del profesorado y la enseñanza de la historia a través del patrimonio cultural local*. Tesis doctoral dirigida por CALAF, R. Universidad de Oviedo, 2002.

⁴¹ MERCEDES, C. *Didáctica de los museos de Asturias, situación actual y de futuro*. Tesis doctoral dirigida por BARROSO, J. M. Universidad de Oviedo, 2004.

⁴² CANIMÁS, J. *La societat educada. Gènesi de la intervenció sobre l'ésser humà*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. DEL POZO, J.M. Universidad de Girona, 2005 (Inédita).

bibliografía científica existente se limita a publicaciones realizadas en el seno de los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales de las Universidades españolas, a las tesis doctorales inscritas en los mismos, así como a aquellas publicaciones institucionales surgidas de los propios municipios de la RECE y que, si bien pueden parecer muy diversas, cuando se analizan suelen referirse casi exclusivamente a los documentos públicos, fundacionales de las distintas Redes. El hecho de que esta bibliografía aparezca a veces en lenguas muy diversas no ha de ser obstáculo para adivinar que con frecuencia se trata de los mismos documentos que han sufrido diversos procesos de traducción.⁴³

3.4. La institucionalización de la Ciudad Educadora: del marco teórico al marco aplicado

Como ya se ha dicho, las primeras iniciativas focalizadas en el entendimiento de la ciudad como agente educativo las debemos a distintas personalidades provenientes de ámbitos diversos, desde la política y la filosofía, a la historia y la pedagogía. Probablemente, el político y escritor francés, Edgar Faure fue uno de los primeros en reclamar, en la década de 1970, la necesidad de reflexionar sobre la configuración de lo que él llamaba “ciudad educativa”. Esta nueva visión y función que Faure le otorgaba a la ciudad fue evolucionando gradualmente con los años. En 1996, el político Jacques Delors⁴⁴ siguió con la misma idea de adjetivar a la ciudad con el término “educadora” y por ello presentó un informe en el que establecía la importancia de entender y ver la

⁴³ Con referencia al material bibliográfico existente y de referencia para la elaboración de esta investigación, además del ya citado, debemos destacar todo el material bibliográfico realizado desde la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), así como el publicado desde el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) en torno a la concepción educadora de la ciudad.

De la AICE despuntan sobre todo las publicaciones de las actas y comunicaciones presentadas en los congresos nacionales e internacionales que se celebran bianualmente, así como otras publicaciones periódicas que han sido de nuestro interés para esta investigación, como: AAVV. *Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE). 15 años de compromiso con la Carta*. Sevilla: MEC, AICE y RECE, 2010.

De las publicaciones editadas desde el IMEB o el Área de Educación hay que destacar todas aquellas vinculadas al Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona, así como las relacionadas con el Consell de Coordinació Pedagògica. Nos referimos a publicaciones tales como: AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Volumen I. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut Municipal d'Educació (IMEB). 1999. / AJUNTAMENT BARCELONA. ÀREA D'EDUCACIÓ. *Barcelona: ciutat educadora 1900-2000*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Àrea d'educació, 1991.

⁴⁴ Delors, J. Op. Cit. P. 29

ciudad, y el entorno, como elementos educadores, así como la necesidad de una sociedad educadora que ofreciera una gran diversidad de oportunidades para el aprendizaje procedente de múltiples ámbitos de la propia ciudad: escolar, social, cultural, económico y político.

También hemos hecho mención al pedagogo italiano Francesco Tonucci, que fue uno de los primeros en reflexionar sobre la función educadora de las ciudades; concretamente, reclamaba la necesidad de diseñar y pensar la ciudad y su entorno desde el punto de vista de los niños, facilitando así un mejor aprovechamiento de los espacios de la urbe por parte de toda la ciudadanía. Tonucci recordaba que los niños ya no juegan en la calle y no pueden disfrutar de ella porque les dan miedo los peligros que oculta una ciudad tan desordenada, llena de barreras, y no pensada para acoger y educar a sus ciudadanos.⁴⁵

Éstas son algunas de las primeras reflexiones y aportaciones que reclamaron una nueva visión de la ciudad como espacio educador. El objetivo común de todas ellas era fomentar la interrelación de los ciudadanos con el entorno, el cual debe ser pensado y construido para poder acoger a toda la ciudadanía con propuestas educativas adecuadas a sus necesidades y dentro de un marco pedagógico común.

Todo este conjunto de ideas, acerca del concepto de Ciudad Educadora, con el tiempo se transformó en un movimiento más o menos institucionalizado que cristalizó en la Declaración de Barcelona, es decir, la Carta de Ciudades Educadoras, a partir del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en 1990,⁴⁶ y que debe considerarse también uno de los más importantes puntos de partida del entendimiento de la ciudad como agente educador. En este I Congreso un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos locales plantearon un objetivo común: trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, mediante su implicación activa en el uso y la evolución de la ciudad y, todo ello, de acuerdo con la Carta aprobada de Ciudades Educadoras que recogía los

⁴⁵ Tonucci, F. Op. Cit. P. 30

⁴⁶ La Carta de Ciudades Educadoras redactada en 1990 durante el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, fue revisada en el III Congreso Internacional (Bologna, 1994) y posteriormente en el celebrado en Génova (2004). Esta Carta se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. Dicha Carta recoge en su publicación los veinte principios básicos para el impulso educativo de la ciudad, que significan un compromiso serio de la ciudad para la formación de sus habitantes a lo largo de la vida.⁴⁷ Se puede considerar pues la Declaración de Barcelona como la auténtica carta fundacional de las ciudades educadoras, que definió y analizó este nuevo concepto, como reza en su preámbulo:

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.

Cuatro años después de la celebración del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, este movimiento generador del concepto de Ciudad Educadora cogió fuerza y se formalizó como Asociación Internacional⁴⁸ (*International Association of Education Cities*), conocida por las siglas AICE en el III Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Bologna. Fue entonces cuando se plantearon unos objetivos comunes a cumplir por todas aquellas ciudades miembros de la Asociación Internacional, de entre los que destacan los siguientes:

- Promover el cumplimiento de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras;
- Impulsar colaboraciones y acciones concretas entre las ciudades;
- Participar y cooperar activamente en proyectos e intercambios de experiencias con grupos e instituciones con intereses comunes;
- Profundizar en el discurso de ciudades educadoras y promover sus concreciones directas;

⁴⁷ Véase en el Anexo I la Carta de Ciudades Educadoras.

⁴⁸ Respecto a la AICE puede consultarse su página web.
http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html

- Influir en el proceso de toma de decisiones de los gobiernos y de las instituciones internacionales en cuestiones de interés para las ciudades educadoras;
- Dialogar y colaborar con diferentes organismos nacionales e internacionales.

A nivel organizativo⁴⁹ la AICE se estructura en Redes Territoriales y en Redes Temáticas. Por un lado, las Redes Territoriales son las agrupaciones de ciudades de una misma zona territorial, que se proponen trabajar conjuntamente aquellos temas de interés común. Cada red establece su organización y funcionamiento de acuerdo con los estatutos de la AICE y está coordinada por una de sus ciudades. A principios del siglo XXI, se establecieron siete redes territoriales, entendidas como agrupaciones de ciudades de una misma zona territorial, que se proponen trabajar de forma autónoma aquellos asuntos de interés común. Estas redes son las de España, Francia, Italia, Portugal, Brasil y las delegaciones de América Latina y de Centroeuropa. En el caso de España, en 1996 se estableció la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE), que pocos años después se acercaba casi a los doscientos municipios miembros a la vez de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Por otro lado, las Redes Temáticas son una forma de organización mediante la cual varias ciudades trabajan conjuntamente temas de interés común. También establecen su organización y funcionamiento de acuerdo con los estatutos de la AICE y están coordinadas por una de las ciudades. Las Redes Temáticas constituyen una herramienta imprescindible y necesaria para la reflexión y el estudio de temáticas de interés general. Además impulsan las relaciones entre los municipios así como la puesta en común, aportando nuevos enfoques y programas educativos. La finalidad de estas redes es promover el intercambio de ideas y buenas prácticas, el trabajo en común y la colaboración entre ciudades de la AICE en torno a temas definidos. Y es en este escenario de las Redes Temáticas donde nos hemos ubicado para la realización de nuestra investigación.

Finalmente, dentro de esta organización de la AICE, hay que hacer especial mención a la existencia del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras

⁴⁹ Para la estructura de la AICE y sus Redes Territoriales y Temáticas hemos podido consultar la abundante documentación facilitada en la sede del Secretariado de la AICE, en Barcelona. Agradecemos también la colaboración del Instituto Municipal de Educación de Barcelona.

(BIDCE), que contiene, fundamentalmente, dos bases de datos:⁵⁰ una centrada en experiencias y prácticas educativas desarrolladas por ciudades de todo el mundo, de temáticas diversas y dirigidas a ciudadanos de todas las edades; y la otra, basada en la recopilación de documentos y lecturas consideradas recomendables y de apoyo al desarrollo del concepto de Ciudad Educadora.

Desde el inicio del movimiento de ciudades educadoras se ha recorrido un largo camino; son diversos ya los Congresos Internacionales y Nacionales de Ciudades Educadoras celebrados en los que se discuten y comparten reflexiones, experiencias y buenas prácticas con el objetivo de profundizar en la construcción del discurso de ciudades educadoras y de establecer relaciones de colaboración entre ciudades de todo el mundo. Vemos pues, como el concepto de Ciudad Educadora fue *increcendo* desde que unas voces independientes de políticos y pedagogos alegaran la necesidad de construir ciudades que fueran verdaderos escenarios educativos en los que desarrollar acciones para la formación de una ciudadanía de calidad y comprometida. Y cómo esta idea fue evolucionando y creciendo desde el primer movimiento de ciudades educadoras, iniciado en 1990, y a partir de la consolidación en el año 1994 de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Sin duda alguna, son muchas las acciones emprendidas por grandes y pequeñas ciudades de todo el mundo que siguen trabajando con el fin de entender y perfilar la ciudad como fuente de educación, desde múltiples esferas y para todos sus habitantes.⁵¹

⁵⁰ Las bases de datos del BIDCE pueden ser consultadas en:
http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_banc.html

⁵¹ Parte de la reflexión que antecede forma parte del análisis realizado por Laia Coma y Joan Santacana para los municipios de la RECE y publicado bajo el título de *Ciudad Educadora y Patrimonio. Cookbook of heritage*. Gijón: Trea, 2010.

3.4.1. La Red Estatal de Ciudades Educadoras y sus Redes Temáticas

Como hemos comentado anteriormente, en el año 1996, y en el marco de los estatutos de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), las ciudades españolas asociadas a la misma se constituyeron como Red Territorial, dando lugar a la Red Estatal de Ciudades Educadoras de España (RECE). Esta Red Territorial fue de las primeras en constituirse, capitaneada por un Grupo Impulsor⁵² que trabajó desde la primavera de 1995 para asentar las bases y la estructuración que debería tener la RECE⁵³. Tras un año de reuniones, el 4 de julio de 1996, se constituyó formalmente la RECE en el marco del Primer Encuentro Estatal celebrado en A Coruña, y al que acudieron más de un centenar de personas. Fue en este Primer Encuentro donde nació pues la primera Red Territorial formada ya por aquél entonces por más de cerca de cuarenta ciudades inscritas en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE).⁵⁴

⁵² En mayo de 1995 ocho ciudades españolas, de distintos puntos de la geografía española y de partidos políticos diversos, pero que formaban parte todas ellas del movimiento de Ciudades Educadoras desde sus orígenes, se reunieron con el fin de proponer las bases o pilares para el “levantamiento” de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE); en concreto el Grupo Impulsor estaba constituido por las siguientes ciudades: A Coruña, Alicante, Barcelona, Córdoba, Getafe, Santa Cruz de Tenerife, Valladolid y Vitoria-Gasteiz. Casi un año más tarde, en marzo del 1996, se incorporó la ciudad de Girona a este Grupo Impulsor, y después de varias reuniones realizadas con el objetivo de avanzar en la propuesta de concreción de la Red, se constituyó finalmente la RECE el 4 de julio de 1996.

⁵³ Para saber más sobre la constitución y los orígenes, así como sobre todo el trabajo realizado por esta Red Territorial desde sus inicios véase: AAVV. Op. Cit. P. 40.

⁵⁴ La RECE es una red territorial que creció de forma progresiva y a buen ritmo desde su constitución, alcanzando quince años después, la cifra aproximada de doscientos municipios miembros constituyentes, y que forman parte a la vez de la AICE. Se trata de la Red Territorial más numerosa y que está integrada por ciudades de todos los tamaños, gobernadas por distintos partidos políticos y que representan geográficamente gran parte, sino la totalidad, del territorio español. Estos municipios son los siguientes: A Coruña, Adeje, Albacete, Alboraya, Alcalá de Guadaíra, Alcalá de Henares, Alcázar de San Juan, Alcobendas, Alcoi, Aldaia, Alella, Algete, Almería, Alzira, Aranjuez, Arganda del Rey, Argenton, Ávila, Avilés, Azuaga, Badalona, Banyoles, Barakaldo, Barberà del Vallès, Barcelona, Benetússer, Berga, Betanzos, Bilbao, Blanes, Bolaños de Calatrava, Burgos, Calella, Camargo, Cambrils, Canet d'en Berenguer, Canovelles, Cartaya, Castellar del Vallès, Castelldefels, Cerdanyola del Vallès, Ceuta, Ciudad Real, Ciutadella de Menorca, Colmenar Viejo, Córdoba, Cornellà de Llobregat, Corvera de Asturias, Coslada, Cubelles, Cuenca, Donostia-San Sebastián, Écija, Eivissa, Ejea de los Caballeros, El Prat de Llobregat, Esplugues de Llobregat, Estepona, Ferreries, Ferrol, Figueres, Fuenlabrada, Gandia, Gavà, Getafe, Gijón-Xixón, Girona, Granada, Granollers, Guadix, Ibi, Icod de los Vinos, Igualada, Iniesta, Jerez de la Frontera, La Garriga, Las Palmas de Gran Canaria, Leganés, León, L'Hospitalet de Llobregat, Linares, Lleida, Logroño, Lorca, Los Corrales de Buelna, Lucena, Lugo, Madrid, Majadahonda, Málaga, Manresa, Maó, Maracena, Mataró, Melilla, Mérida, Mislata, Molins de Rei, Mollet del Vallès, Montánchez, Montcada i Reixac, Montilla, Móstoles, Murcia, Mutxamel, Nàquera, Ontinyent, Orihuela, Ourense, Oviedo, Palafrugell, Palamós, Palma de Mallorca, Pamplona, Parets del Vallès, Peligros, Pinto, Pontevedra, Pozoblanco, Pozuelo de Alarcón, Premià de Mar, Priego, Priego de Córdoba, Puerto Real, Puertollano, Punta Umbría, Quart de Poblet, Reus, Ripollet, Rivas Vaciamadrid, Roquetas de Mar, Rubí, Sabadell, Sagunt, Salou, Salt, San Bartolomé de Tirajana, San Fernando de Henares, San Lorenzo del

Los objetivos de esta Red Estatal de Ciudades Educadoras de España han ido variando con los años, pero hay unos objetivos básicos que se marcaron desde el inicio de la creación de la Red, y son los que a continuación se presentan:

- Contribuir a que aquellos municipios ya comprometidos con los principios de la Carta de Ciudades Educadoras avancen en su cumplimiento.
- Extender las propuestas de Ciudades Educadoras a otros municipios de España.
- Contribuir al avance del discurso de Ciudad Educadora con la definición de estrategias para su implementación en las políticas sociales.
- Impulsar intercambios sobre temáticas relevantes para el desarrollo y aplicación de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras en el ámbito español, mediante la organización de encuentros o seminarios y la puesta en marcha de programas conjuntos.
- Planificar, promover, coordinar, asesorar, organizar y tutelar las actividades derivadas del punto anterior.
- Fomentar la consulta al Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE) y estimular la aportación de experiencias significativas al mismo.
- Contactar y colaborar con diversos organismos del territorio español, en especial la FEMP⁵⁵ y las demás organizaciones homólogas en las correspondientes comunidades autónomas, en torno a cuestiones de interés para las ciudades educadoras.
- Participar y cooperar activa y solidariamente en proyectos e intercambios de experiencias con otras redes de municipios, instituciones o colectivos con intereses comunes.

Escorial, San Pedro del Pinatar, San Sebastián de los Reyes, Sant Adrià de Besòs, Sant Boi de Llobregat, Sant Cugat del Vallès, Sant Feliu de Guíxols, Sant Feliu de Llobregat, Sant Joan Despí, Sant Just Desvern, Sant Quirze del Vallès, Santa Coloma de Cervelló, Santa Coloma de Farners, Santa Coloma de Gramenet, Santa Cruz de Moya, Santa Cruz de Tenerife, Santiago de Compostela, Santurtzi, Sanxenxo, Segovia, Sevilla, Silla, Tarancón, Tarazona, Tarifa, Tarragona, Terrassa, Tiana, Tomelloso, Torelló, Torralba de Calatrava, Torrejón de Ardoz, Torrent, Torrijos, Tudela, Valdepeñas, València, Vic, Vigo, Viladecans, Viladecavalls, Vilafranca del Penedès, Vilagarcía de Arousa, Vilanova i la Geltrú, Vila-real, Villajoyosa, Villarrobledo, Vinalesa, Vinaròs, Vitoria-Gasteiz, Zamora, Zaragoza, Zarautz.

⁵⁵ FEMP. Federación Española de Municipios y Provincias.

Para alcanzar todos estos objetivos, se ha trabajado continuamente y de forma organizada. Por un lado, se decidió realizar bianualmente un Encuentro Estatal de la Red Estatal de Ciudades Educadoras de España, que alternaría con los Congresos Internacionales de la AICE; y por otro, se establecieron las denominadas Redes Temáticas como grupos de trabajo reducidos. Por lo que respecta al primer punto, son ya diez los Encuentros celebrados por la RECE desde que se constituyó en 1996. Es en estos Encuentros donde todas las ciudades educadoras españolas se reúnen para dar a conocer, compartir, discutir y reflexionar sobre temas que han estado trabajando en cada una de las Redes Temáticas, así como sobre un tema común de interés para todos.⁵⁶

En cuanto al segundo punto, siendo una Red tan numerosa, se vio la necesidad de crear las denominadas Redes Temáticas, y así trabajar por grupos de ciudades que tuvieran intereses similares alrededor de unas temáticas concretas. Así pues, desde el año 2003, la Comisión de Seguimiento aprobó la creación de distintas redes temáticas en el territorio español con el fin de promover el intercambio de ideas y buenas prácticas, el trabajo en común y la colaboración entre ciudades de la RECE en torno a temas definidos. Desde entonces se han constituido once Redes Temáticas de ciudades españolas que han trabajado y abordado temas tan diversos tales como el multiculturalismo, el género, la cultura, el ocio, la participación y capacitación cívica de la infancia y adolescencia, los valores patrimoniales, la cultura de paz y construcción democrática, el abandono escolar en la escolarización obligatoria, el retorno a la formación y la formación profesional. De estas once Redes Temáticas iniciales, aun siguen en funcionamiento seis de ellas y son las que a continuación presentamos.

⁵⁶ La larga trayectoria de la RECE puede observarse en los numerosos Encuentros realizados desde su constitución, los cuales exponemos a continuación de forma resumida: I Encuentro celebrado en A Coruña (Julio 1996), tema tratado: *Las artes y las humanidades como agentes de cambio social*; II Encuentro celebrado en Valencia (Enero 1998), tema tratado: *Conocer la ciudad y comprometerse en su futuro*; III Encuentro celebrado en Palma (Noviembre 1998), tema tratado: *Educación y ciudad*; IV Encuentro celebrado en Girona (Noviembre 1999), tema tratado: *La educación y la ciudad del siglo XXI*; V Encuentro celebrado en Córdoba (Noviembre 2001), tema tratado: *Perspectivas locales ante el proceso de globalización*; VI Encuentro celebrado en Getafe (Marzo 2003), tema tratado: *La ciudad: sistema de relaciones. La nueva ciudadanía*; VII Encuentro celebrado en Gijón/Xixón (Noviembre 2005), tema tratado: *Ciudades educadoras, otra forma de trabajar desde el ámbito local*; VIII Encuentro celebrado en Donostia-San Sebastián (Marzo 2007), tema tratado: *La ciudad de las personas: educación y espacios sociales en un cambio de época*; IX Encuentro celebrado en Granollers (Mayo 2009), tema tratado: *La educación como factor estratégico en los cambios y transformaciones de nuestras ciudades*; X Encuentro celebrado en Alcalá de Guadaíra (Marzo-Abril 2011), tema tratado: *Educación y Ciudad, una complicidad imprescindible*.

La primera red temática se denomina *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. La Ciudad Educadora, un Espacio para Aprender y Ser Ciudadanos. Aprender en, de y para la Ciudad*.⁵⁷ Esta Red, coordinada desde su inicio por el Ayuntamiento de Barcelona, está integrada por los Ayuntamientos de veinticinco ciudades españolas. La red se constituyó en junio del 2006 con el objetivo de abordar la interacción entre las oportunidades educativas que genera cada territorio y la formación de ciudadanos, activos, críticos y participativos. Inicialmente se trataron asuntos referidos a la coordinación, clasificación, comunicación y evaluación de actividades educativas de ciudad. Posteriormente se analizó el concepto de *patrimonio* y su valor educativo, estableciendo criterios e indicadores y modelos de clasificación y evaluación de actividades educativas de patrimonio.

Los objetivos particulares de esta red temática son los siguientes:

- conocer en profundidad experiencias educativas que se realizan en entornos patrimoniales;
- reflexionar sobre la vinculación entre dichas actividades educativas y las emociones, afecto y sentimientos de pertenencia, colectividad e identidad;
- desarrollar modelos didácticos que puedan ser referentes para el diseño y mejora de actividades educativas patrimoniales;
- publicar los resultados del estudio de modelización realizado por la red temática, incluyendo los modelos de intervención patrimonial y las sugerencias y propuestas del grupo de trabajo de la misma red.

La segunda red temática, coordinada por el Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, lleva por nombre *Educación para la Sostenibilidad. Educar para Luchar contra el Cambio Climático*. Esta red, integrada por los Ayuntamientos de doce ciudades españolas, fue creada en marzo del 2007 con el objetivo de trabajar específicamente el ámbito de la sostenibilidad, tomando la educación como herramienta para la lucha contra el cambio climático en la escala local. Para ello, se elaboró una guía metodológica con las características y criterios que han de definir los proyectos para que resulten educativos en clave de sostenibilidad. Posteriormente se trabajó la metodología

⁵⁷ Recordamos que es en el marco de esta Red Temática en el que se ha desarrollado toda la investigación.

para diseñar un caso práctico de proyecto educativo: la reducción del uso de las bolsas de plástico. Esta red tiene planteados los siguientes objetivos de trabajo:

- recopilar, generar, intercambiar y difundir buenas prácticas en materia de educación y sensibilización para luchar contra el cambio climático;
- desarrollar una línea de investigación para elaborar una metodología que permita desarrollar planes de educación y sensibilización en el ámbito local y en el marco de los proyectos de ciudades educadoras cuya finalidad sea luchar contra el cambio climático;
- poner en marcha un programa de educación y sensibilización contra el cambio climático.

La red temática *Educación, Cultura de Paz y Construcción Democrática*, coordinada por el Ayuntamiento de Granollers, está integrada por los Ayuntamientos de nueve ciudades españolas. Como red nació con la voluntad de dar protagonismo y acentuar las políticas municipales que se impulsen para construir o mejorar los procesos de fortalecimiento de la convivencia y la cohesión social desde la perspectiva de la mediación en conflictos y los proyectos educativos basados en las memorias colectivas y los procesos de participación democrática en los municipios. En esta red, los objetivos planteados son los siguientes:

- promover espacios para que las ciudades puedan construir proyectos rigurosos y bien orientados en materia de educación, cultura de paz y construcción democrática;
- elaborar y compartir programas sobre este ámbito entre las ciudades de la rece;
- crear una herramienta de autoevaluación que ayude a las ciudades a implementar correctamente los programas que se planteen ejecutar o a mejorar aquellos que ya están en desarrollo;
- impulsar y poner en marcha un centro de documentación y buscar alianzas con otros ya existentes.

La cuarta red temática de la rece, denominada *Participación y Capacitación Cívica de la Infancia y Adolescencia en las Ciudades Educadoras*, está coordinada por el Ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid. Integrada por un total de dieciocho Ayuntamientos de ciudades españolas, esta red quiere aprovechar todas las relaciones

que surgen entre redes y alianzas de las que ya forman parte los municipios, generando el intercambio de experiencias y conocimiento constructivo y crítico que ponga en valor las iniciativas municipales significativas de participación infantil y adolescente y que postule su consolidación como servicios públicos estables. Esta red persigue los siguientes objetivos:

- evaluar las políticas locales de fomento de la participación infantil y adolescente (órganos, proyectos e iniciativas de participación y capacitación cívica);
- elaborar un marco teórico, metodológico e instrumental que oriente las acciones municipales para capacitar a la infancia y adolescencia como sujetos activos y comprometidos con la vida democrática de las ciudades.

La quinta trata de *El Abandono Escolar en la Escolarización Obligatoria*, y está coordinada por el Ayuntamiento de Sevilla. Desde esta red temática se quiere iniciar el desarrollo de un marco de trabajo interterritorial que permita definir las causas más importantes que provocan el fenómeno del abandono escolar prematuro, así como crear un banco de experiencias y buenas prácticas que faciliten el intercambio entre territorios de similares características y, en una última fase, establecer un marco de actuación para que las ciudades colaboren en la disminución de dicho fenómeno. Esta red la forman catorce ciudades españolas y persigue los objetivos siguientes:

- desplegar un marco de trabajo interterritorial que permita definir las causas más importantes que provocan el abandono prematuro de la escolarización;
- crear un banco de experiencias y buenas prácticas que posibilite el intercambio con territorios de similares características;
- crear un marco de actuación que facilite a las ciudades colaborar en la disminución de este problema.

Finalmente, la última red temática constituida en el seno de la rece se denomina *Retorno a la Formación y la Formación Profesional en el Municipio*. Coordinada por el Ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra, está integrada por los Ayuntamientos de nueve ciudades españolas. Esta red temática se constituyó en diciembre del 2009 con el objetivo de desarrollar estrategias y opciones para paliar los efectos del fracaso escolar en la ESO y buscar caminos y vías para la reinserción en la formación de los jóvenes que han abandonado el sistema educativo. Igualmente, persigue que la formación

profesional se convierta en un eje del desarrollo del capital humano de los municipios. La red está generando documentación, enfoques de actuaciones y búsqueda de información para poder analizar la situación de cada localidad. Asimismo, los objetivos de esta red son los siguientes:

- conocer las actuaciones que se llevan a cabo en los distintos municipios para difundir y fomentar la formación y el retorno a ella;
- establecer líneas de trabajo que nos permitan llegar a acuerdos para adecuar las necesidades formativas a las necesidades de la localidad y su comarca, teniendo presente su tejido socioeconómico, tanto en la formación profesional reglada como en la ocupacional, desarrollada ésta por los mismos municipios;
- crear redes de información-formación donde la sociedad y el mundo empresarial se interrelacionen y sirvan para adecuar la formación a las necesidades de la ciudad y su entorno;
- fomentar el reconocimiento social de la formación y de aquellos que retornan para formarse y adaptarse a los nuevos retos que la sociedad nos plantea.

Estas son pues las Redes Temáticas alrededor de las cuales las ciudades educadoras miembros de la RECE han podido trabajar durante mucho tiempo. Gran parte del éxito del funcionamiento de esta Red se debe, además de la voluntad de trabajo de las personas que la integran, por la estructura organizativa que acabamos de explicar que ha permitido trabajar sin problemas a las más de ciento noventa ciudades de la RECE, y que supone hoy en día un modelo organizativo a seguir por el resto de Redes Territoriales de la AICE.⁵⁸

⁵⁸ Durante la participación en el XI Congreso Internacional de la AICE, celebrado en Guadalajara (México) en abril del 2010, pudimos comprobar cómo el sistema organizativo y de estructuración de la Red Estatal de Ciudades Educadoras de España era un modelo a seguir por el resto de Redes Territoriales existentes de la AICE. El stand de la RECE fue sin duda alguna uno de los más visitados y fue tomado como ejemplo de referencia para otras muchas Ciudades Educadoras de todo el mundo que estaban allí presentes.

3.4.2. La Red Temática Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales: el marco de actuación de nuestra investigación

La Red Temática *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. La Ciudad Educadora, un Espacio para Aprender y Ser Ciudadanos. Aprender en, de y para la Ciudad* nació con el objetivo de abordar grandes temas que se derivan de la interacción entre las oportunidades educativas que genera cada territorio con su patrimonio y la formación de ciudadanos, activos, críticos y participativos. Como Red comenzó su andadura en junio del 2006, desarrollando su trabajo durante varios periodos, durante los cuales ha sido coordinada por el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona (IMEB).⁵⁹

En los dos primeros años de funcionamiento (junio del 2006 y marzo del 2007) el grupo estaba compuesto por once ciudades españolas. En esta primera etapa se trataron temas referidos a la coordinación, clasificación, comunicación y propuesta de evaluación de las actividades educativas de ciudad; y fue en el cierre de este primer período de trabajo que se planteó la posibilidad de que nuestro grupo de investigación de la Universidad de Barcelona interviniera en las etapas venideras.

El trabajo realizado durante los primeros años, permitió la continuidad de la Red Temática en una segunda etapa que se inició en diciembre del 2007 y que culminó en Granollers en el IX Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras, celebrado en mayo del 2009. Fue durante esta segunda fase de la Red, constituida ya por veintidós ciudades, cuando desde la Universidad nos implicamos directamente con esta Red a petición del IMEB. A lo largo de este segundo periodo el trabajo de esta Red Temática se centró en analizar el concepto de “patrimonio” y su valor educativo, estableciendo criterios e indicadores y modelos de clasificación y evaluación de actividades educativas de patrimonio.

Finalmente, en el último periodo de trabajo de la Red (2009-2011), el número de ciudades miembro aumentó a veinticinco, siendo una de las más numerosas de entre todas las Redes Temáticas de la RECE (concretamente, se trata de las ciudades de Alcalá de Guadaíra, Alcobendas, Barakaldo, Barcelona, Bilbao, Cuenca, Donostia-San

⁵⁹ Véase al respecto: HERNÁNDEZ A.; BARANDICA, E.; QUINTELA, J. “Ciudad, educación y valores patrimoniales. Un compromiso de municipios de la RECE”, en: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.59. Enero, Febrero, Marzo 2009. Pp.38- 46.

Sebastián, Ferrol, Gandia, Getafe, Gijón/Xixón, Granollers, Icod de los Vinos, Málaga, Mérida, Mislata, Murcia, Orihuela, Reus, Rivas Vaciamadrid, Sabadell, Santiago de Compostela, Sevilla, Torrent y Vigo). En este periodo de trabajo, en el cual hemos seguido trabajando con ellos, el objetivo ha sido continuar debatiendo sobre el uso y posibilidades del patrimonio de las ciudades como herramienta educativa en el seno de aquellas ciudades que quieren ser verdaderas ciudades educadoras.

Durante estos seis años de existencia de la Red Temática *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. La Ciudad Educadora, un Espacio para Aprender y Ser Ciudadanos. Aprender en, de y para la Ciudad*, la metodología de trabajo se ha basado en la organización y trabajo continuo por parte de todas las ciudades integrantes de la misma. Ya durante la primera etapa de trabajo, la primera tarea desarrollada por el grupo consistió en acordar conjuntamente los objetivos de trabajo, debatir y establecer juntos los contenidos en los que se fundamentar y planificar las acciones a llevar a cabo. Con ello, el grupo pudo posteriormente analizar, contrastar y establecer recomendaciones sobre:

- El concepto de “patrimonio” y su importancia educativa.
- La clasificación de actividades educativas de patrimonio.
- La evaluación de actividades educativas de patrimonio.

La planificación del trabajo del grupo continuó con el establecimiento de instrumentos y modelos eficaces sobre la clasificación y la evaluación de actividades educativas de patrimonio, su posterior síntesis y tabulación, en el debate en plenario, y la itinerancia de los encuentros, con el objetivo de conocer *in situ* propuestas educativas sobre patrimonio de las ciudades de esta Red Temática; trabajo todo este desarrollado por nuestro equipo investigador de la Universidad de Barcelona, el resultado del cual presentamos en esta investigación.

De todo el trabajo realizado en el seno de esta Red Temática, y en concreto por todos y cada uno de los miembros de la misma, ha dado lugar a diversas publicaciones de informes y monográficos, de entre los cuales destacan las siguientes: la primera, en la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona: Editorial Graó, núm. 59 (enero-marzo del 2009), bajo el título *La ciudad y el patrimonio*

*histórico como recursos educativos; y la segunda, en la revista *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona: Editorial Graó, núm. 182 (junio del 2009), bajo el título *El valor educativo de la ciudad y patrimonio*.⁶⁰*

Este es, de forma resumida, el trabajo realizado por esta Red Temática, “nuestra Red”. Una Red que ha conseguido con el trabajo de todos construir una base y un corpus teórico y práctico sobre la educación patrimonial. Ha sido gracias a la experiencia acumulada por todos y cada uno de los miembros de esta Red, así como a las continuas aportaciones realizadas en los debates a puerta cerrada y a la documentación generada, que ha sido posible generar y presentar “en sociedad” los frutos recogidos, es decir, los modelos educativos patrimoniales, antes de cerrar las puertas de esta Red.

⁶⁰ Véase en la Bibliografía la citación completa de estas dos publicaciones.

4. MARCO TEÓRICO: EDUCAR MEDIANTE EL PATRIMONIO DE LAS CIUDADES

El marco teórico en el que se desarrolla nuestro trabajo ha sido objeto de reflexión de numerosos educadores, urbanistas, profesionales del derecho, sociólogos, y filósofos, como ya se ha dicho. En el transcurso de nuestra investigación nosotros también hemos tenido la ocasión de reflexionar y teorizar sobre dicho marco teórico. En las numerosas reuniones de trabajo, tanto con el grupo de investigación como con los técnicos y educadores de las ciudades de la Red Temática Ciudad, Educación y Valores patrimoniales de la RECE, tuvimos la ocasión de plantear y teorizar sobre el concepto de ciudad como gran receptáculo de un patrimonio material e inmaterial susceptible de ser utilizado como instrumento educativo. También nos dimos cuenta que la ciudad constituye hoy un laboratorio en donde se funden y confunden culturas; en aquél entonces nos atrevimos a discutir incluso unos axiomas (“decálogo de la Ciudad Educadora”) que sometimos a debate... Todo este conjunto de reflexiones, que constituye el auténtico marco teórico de nuestro trabajo, fue objeto de una presentación

pública actuando ésta como telón de fondo de las propuestas educativo patrimoniales que subyacen en nuestra investigación.⁶¹

Los contextos urbanos y las ciudades son hoy en día grandes contenedores de patrimonio y, consecuentemente, las depositarias de valores culturales materiales e inmateriales propios de un colectivo ciudadano; por ello, podemos decir que este patrimonio constituye la base fundamental de lo que denominados “bienes culturales”. El conjunto de bienes culturales de una ciudad puede ser puesto al servicio de objetivos diversos. Hay conjuntos urbanos cuyos bienes culturales fomentan un auténtico torrente de turismo cultural que se canaliza hacia una economía floreciente y dinámica. Otros conjuntos urbanos, gestionados de forma distinta, transforman sus bienes culturales en pasivos económicos, difíciles de sostener, y cuya existencia pesa enormemente sobre sus habitantes. Entre estos dos extremos hay una compleja diversidad, aun cuando todas las ciudades del mundo tienen en común una constante: sus bienes culturales, transformados o no en recursos económicos o en productos turísticos, son susceptibles de transformarse en recursos educativos. De hecho, la ciudad es un excelente hilo conductor para la educación; como afirma Leonardo Benévolo: *La ciudad es el fragmento de ambiente más completo e integrado que contiene y justifica todos los demás.*⁶²

Es posible educar a la ciudadanía desde ópticas muy diversas, pero sin duda alguna el marco urbano proporciona unas oportunidades extraordinarias para la educación, ya que es en él donde se desarrollan la mayoría de nuestras actividades cotidianas. Con base en esta idea, en la segunda mitad del siglo XX surgió un concepto fértil, denominado “Ciudad Educadora”. El objetivo de esta investigación es reflexionar sobre este concepto y enlazar todas aquellas experiencias educativas basadas en el patrimonio

⁶¹ El marco teórico al que aludimos constituye en gran parte el primer capítulo de nuestro trabajo *Ciudad Educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*, publicado a petición de las ciudades de la Red Temática y especialmente del Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) a finales del 2010, y presentado en la reunión celebrada en Mérida en noviembre del mismo año. Dicho capítulo primero (Pp.15-56) plantea los elementos teóricos que desarrollamos en el presente apartado. Véase en: COMA, L. Op. Cit. P. 22.

⁶² BENÉVOLO, L. *Storia delle città*. Bari: Laterza, 2006.

urbano, sea cual sea la naturaleza del mismo. Como hemos visto, la existencia de una auténtica Red Temática de ciudades españolas que se autodenominan “Ciudades Educadoras” nos permite enfocar nuestro trabajo sobre la base de su larga experiencia de educar mediante el uso del patrimonio urbano.⁶³

4.1. La ciudad como escenario de acción educativa

4.1.1. Tendencias actuales: educar fuera del contexto académico

En pleno siglo XXI, la educación ha sobrepasado los límites de las instituciones académicas adentrándose en nuevos campos de actuación de carácter no formal. Ello nos ha llevado a pensar que las ciudades, como contextos urbanos en el que vivimos y aprendemos continuamente de forma inconsciente –estamos hablando de la denominada educación informal—, pueden ser excelentes escenarios en los que desarrollar acciones educativas intencionadas –hablaríamos, en este caso, de educación no formal—para toda la ciudadanía.⁶⁴

Ello nos ha hecho pensar y tomar consciencia, a una gran mayoría de los profesionales de la educación y los que no lo son también, que actualmente otras dinámicas de enseñanza y aprendizaje son posibles, y que la escuela no es la única institución educativa por excelencia donde se pueden satisfacer las necesidades esenciales de aprendizaje de los individuos. Consecuentemente, no debemos pues aceptar la idea

⁶³ Como hemos dicho anteriormente, la Red Estatal de Ciudades Educadoras de España (RECE) ha generado, entre otras, una Red Temática específica denominada *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. La Ciudad Educadora, un Espacio para Aprender y Ser Ciudadanos. Aprender en, de y para la Ciudad* la cual constituye la base de nuestro trabajo.

⁶⁴ Entendemos por “educación formal” el contexto educativo que incluye aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en centros de educación o formación, con carácter estructurado y reglado según el Currículo Educativo Oficial del sistema educativo del país. La escuela y los institutos de educación secundaria son un claro ejemplo de “educación formal”.

Cuando hablamos de “educación no formal”, nos estamos refiriendo al contexto educativo que engloba aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje no reglada, y que por lo tanto no son ofrecidos por centros de educación o formación. A pesar de tener un carácter estructurado y una clara intencionalidad educativa, normalmente no conducen a un título o certificación educativa oficial. Las academias de idiomas o de baile son un ejemplo de la llamada “educación no formal”.

Finalmente, entendemos por “educación informal” aquel contexto educativo que comprende aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje no reglados, ni estructurados ni con un objetivo educativo intencionado. Se define como un aprendizaje continuo y espontáneo que normalmente se da dentro del círculo familiar, de amigos o en el trabajo. Las señales de tráfico, el cine e Internet son algunos ejemplos de esta “educación informal” que se da continuamente en contextos cotidianos.

tradicional que hace unos decenios se tenía sobre el papel y la funcionalidad de la escuela dentro la sociedad.⁶⁵

Parece ser que ya hacia la década de los años setenta, la toma de conciencia de una realidad desequilibrada, exigió hacer una nueva revisión crítica de los conceptos, teorías y prácticas tomadas hasta el momento en el ámbito educativo. Y esta reflexión necesita justamente ser continuada actualmente teniendo en cuenta el mundo en el que vivimos. Un mundo lleno de cambios acelerados y de transformaciones revolucionarias, donde impera la velocidad y una democratización del acceso a la información delante de un pensamiento institucional educativo lento y marcado por una crisis de identidad.⁶⁶ Así pues, en un contexto de estas características no sorprende ver el aumento notable de la demanda de aprendizaje más allá de las aulas, reclamando nuevas metodologías y estrategias que complementen los contenidos disciplinarios impartidos en la escuela, y que al mismo tiempo garanticen una formación humana e integral del individuo.

En los últimos veinte años, esta demanda de aprendizaje fuera de las aulas ha sido llevada a la práctica, en la mayoría de los casos, por los departamentos de educación y cultura de los ayuntamientos (en el ámbito público), así como por distintas empresas privadas de servicios educativos y culturales que, con sus propuestas y acciones didácticas, han permitido dar una respuesta y una cobertura a las nuevas necesidades educativas que la sociedad actual reclama.

Así pues, en el marco de la educación no formal, ya es posible encontrar interesantes propuestas lúdico-educativas para la formación y crecimiento de las personas. Un paseo por la ciudad, la visita a un museo, las colonias o cursos de verano, las representaciones teatrales, el “living history”, el turismo cultural, los talleres de aprendizaje y el juego, entre otras, son nuevas formas de aprender y de formar a los ciudadanos. Entre todas estas nuevas propuestas, la ciudad es también un excelente escenario para compartir experiencias educativas. Sus posibilidades son muy amplias y poseen un alto grado de

⁶⁵ Sobre al respecto véase: COMA, L. “Guia de recursos: lleure i escola”, en: *Guix. Elements d'Acció Educativa*. Núm. 336-337. Julio-Agosto del 2007. Pp. 49-56.

⁶⁶ COOMBS, P.H. *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Ed. Santillana, 1993.

motivación, además de una calidad didáctica muchas veces superior a la oferta que se hace desde la escuela sobre la misma temática.⁶⁷

En definitiva, vemos como educar en la ciudad, y por lo tanto más allá de las paredes de la escuela, es posible y es sin duda un interesante escenario de acción educativa complementario al trabajo que se realiza dentro las aulas. Esta idea aplicada en el contexto de ciudades que utilizan su patrimonio para educar a la ciudadanía se convierte en una excelente fórmula de grandes y sorprendentes beneficios y que tiene sus resultados asegurados: eso sí, siempre y cuando todas las partes implicadas colaboren para el cumplimiento de un proyecto pedagógico común.

4.1.2. La ciudad: lugar de sociabilización y educación

La familia, la fábrica o el trabajo, la prisión o la escuela han sido los instrumentos educativos de la sociedad occidental del siglo XIX y una gran parte del siglo XX. De todas estas instituciones, la familia y la escuela, parece que son las que menos aguantan los nuevos tiempos. El declive de la familia patriarcal e incluso de la escuela como instancias educativas, hace necesario un marco educativo más amplio, que vaya más allá de la familia, la fábrica o la escuela... Este nuevo marco debe ser la ciudad, ya que es en la ciudad donde vive la mayoría de la gente. La escuela ha pasado doscientos años enseñando a vivir en la naturaleza, a estudiar las gallinas, los conejos, los vegetales, los vientos y todavía lo intenta hacer, pero nosotros, vivimos en sociedades urbanas y los pollos se encuentran en los supermercados y en la nevera; la leche está pasteurizada, liofilizada, desnatada y ya sale del tetrabrik... somos habitantes de un mundo urbano y tenemos que aprender a vivir en este mundo; no en un mundo pasado. La mayoría de nosotros, ciudadanos de ciudades inmensas, debemos aprender todo lo que procede a la ciudad y nos hemos de educar para vivir en las ciudades.

Pero nuestras ciudades han desbordado sus tradicionales límites geográficos e históricos y hoy se recomponen de forma permanente con nuevos escenarios; cambian constantemente, y a veces nos convertimos en emigrantes dentro de nuestra propia ciudad. Y es que las grandes ciudades conforman una maraña de identidades diferentes

⁶⁷Para saber más sobre ello, véase: HERNÁNDEZ, F.X. “Les ciències socials i els espais d’ensenyament i aprenentatge”, en: *Guix. Elements d’Acció Educativa*. Núm. 283. Marzo del 2002. Pp. 9-15.

que hablan varios lenguajes. La ciudad actual es un cesto en el que hay múltiples memorias y debe educar a sus residentes, aunque sea para poder convivir entre ellos.

Cuando la ciudad recibió a los miles de campesinos, que llegaban huyendo del hambre o del campo, tuvo que educarlos para adoptar los horarios que nada tenían que ver con el tiempo natural; tuvo que pautar nuevas rutinas del trabajo; tuvo que imponer la escuela obligatoria, luchando contra la idea de que "el chico tiene que ayudar a mantener la familia" y ahora ha hecho necesario el estudio; ha regulado el ocio; ha impuesto el control de desechos, ha impuesto una disciplina viaria, etcétera. De esta forma, las ciudades han impuesto a sus habitantes unos ritmos imprescindibles para que ellos se apropien del espacio y del tiempo urbano. Educación es pues, sobre todo, un proceso de socialización de las personas que lleva a aprender normas de conducta y hábitos, conocimientos, formas de ser y de pensar e incluso valores y actitudes.

Además, la ciudad es hoy el lugar en donde se mezclan la mayoría de corrientes culturales; es el gran crisol de las culturas de nuestro tiempo. Los ambientes urbanos son el laboratorio en el que se experimenta lo que serán los siglos venideros. Y es en el tejido urbano en donde anida la creatividad, pues este tejido multiforme y eternamente cambiante aloja los conjuntos patrimoniales más imponentes y más ricos de todas las civilizaciones que nos han precedido, incluida la nuestra.⁶⁸

4.1.3. La ciudad ¿un nuevo marco educativo ideal?

Como venimos diciendo, la escuela —la institución pensada para educar e hija de la modernidad ilustrada— es hoy una institución en crisis en casi todo el mundo occidental. También la familia es, entre otras cosas, una institución educativa para socializar a los más pequeños desde el mismo instante en el que nacen. Ambas instituciones están inmersas en procesos paralelos de transformación. Esta

⁶⁸ Véase a este respecto PRATS, J. "Ciudades educadoras, una propuesta de educación en red", en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.59. Enero, Febrero, Marzo 2009. Pp. 5-7. PRATS, J.; HERNANDEZ, A. "Educación para la valoración y conservación del patrimonio", en: *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 1999.

PRATS, J. "Valorar el patrimonio cultural desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales", en: MORALES, J. [y otros]. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*.15. Zaragoza: ICE de la Universidad de Barcelona, 2001. ISBN: 84-7791-188-6.

transformación, que evidencia un cierto declive de los modelos tradicionales, requiere hoy que se planteen otros mecanismos educativos mucho más amplios, más cotidianos, y éstos se hallan en la ciudad.

La ciudad debe ser el nuevo marco de la educación de nuestro siglo, ya que es en ella donde se sociabiliza y vive la mayoría de la gente. Por esta misma razón, la ciudad ha sido siempre objeto de innumerables utopías: Platón imaginó la República ideal como una ciudad; San Agustín imaginó la ciudad celestial y la contrapuso a la ciudad terrenal creando la ciudad del Nuevo Paraíso; Tomás Moro imaginó la Nova Insula Utopia, donde no habría ricos ni pobres; Francis Bacon imaginó la New Atlantis o la ciudad de los sabios y de los científicos, etcétera. Por lo tanto, la ciudad ha sido a menudo el lugar donde hemos imaginado plasmar nuestros ideales. Y ahora pretendemos encabezar una nueva utopía, la Ciudad Educadora, que sea transmisora de valores.⁶⁹ En este sentido, Paulo Freire, uno de los grandes educadores del siglo XX, al dirigirse al II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Gotemburgo (Suecia) en el año 1992, afirmó lo siguiente:⁷⁰

La ciudad se convierte en educadora a partir de la necesidad de educar, de aprender, de imaginar [...], siendo educadora, la ciudad es a su vez educada. Una buena parte de su labor educadora está ligada a nuestro posicionamiento político y, obviamente, a cómo ejercemos el poder en la ciudad, a cómo la utopía y el sueño que impregnan nuestra política en el servicio a aquello y aquellos a quienes servimos —la política de gasto público, la política cultural y educativa, la política de salud, transporte y ocio.

Convertir la ciudad en educadora es, pues, hoy un desafío ineludible; cuando la ciudad se ha convertido en un crisol en el que confluyen identidades muy diversas, es preciso que se transforme en el lugar donde se forje esta nueva utopía. En realidad, la ciudad siempre ha desempeñado este papel educador, con mejor o peor fortuna. En el pasado, como hemos dicho, tuvo que enseñar a los campesinos huidos del hambre que la escuela

⁶⁹ HARVEY, D. “Utopías dialécticas”, en: AA.VV: *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras / Santillana, 2008. Pp. 43-50.

⁷⁰ FREIRE, P. [y otros]. “Four of the main speakers at the 2nd International Congress of Educating Cities”, en: *II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*. Gothenburg: The Education Committee of City of Gothenburg, 1993.

era obligatoria para sus hijos, les tuvo que instruir en circulación viaria, higiene urbana y un sinfín de conceptos nuevos propios de la urbe. Esto es lo que en el fondo ha hecho siempre la ciudad desde sus orígenes: educar. Y el desafío de hoy es volver a pensar la ciudad en clave educativa. Y pensar la ciudad en clave educativa quiere decir que no sólo se tiene que pensar en clave física, del espacio, sino en clave social, es decir, en comportamientos adecuados a los rituales de la urbanidad, palabra derivada de la *urbe*, que dirían los romanos, o bien de la *polis* de los griegos. De la palabra *polis* deriva el término *pulcritud* —buenas formas—, y también la palabra *política*, es decir, las normas de gobierno de la polis, y finalmente también sale la palabra *policía*, es decir, control. La ciudad es, pues, el nuevo escenario de estos rituales que llamamos “educación”, y cada parte de la ciudad participa del ritual educador; nada se escapa. En ese sentido, Isidre Molas explica que: ⁷¹

[...]La ciudad cuenta con las mejores condiciones materiales para forjar una oferta general de difusión de los aprendizajes y de los conocimientos útiles para vivir en sociedad y, al mismo tiempo, puede crear la gradación más dispersa de desigualdades en su distribución. La ciudad es un escaparate lleno de posibilidades y de ofertas diversificadas para ser elegidas, pero también puede vivir organizada en su desaprovechamiento o en la distribución desigual de la libertad para hacerlo. El urbanismo nos ha enseñado como la misma trama urbana puede introducir en su seno la desigualdad de condiciones, pero hemos aprendido también que ésta no es producto del destino, sino de la actuación de las personas.

[...] La ciudad es, pues, un marco y un agente educador que, ante la tendencia a la concentración del poder, practica la opinión pública y la libertad; ante la tendencia al gregarismo, expresa el pluralismo; ante la tendencia a distribuir desigualmente las posibilidades, defiende la ciudadanía; ante la tendencia al individualismo, se esfuerza por practicar la individualidad solidaria. Facilita el tejido de los hábitos ciudadanos que crean el sentido de reciprocidad, el cual engendra el sentimiento de que existen

⁷¹ Información extraída y consultada en:

http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticques/espanyol/sec_educating.html

intereses que no han de ser lesionados. Une con los suaves lazos de la vida compartida. Permite formar personas sensibles tanto a sus deberes como a sus derechos.

En definitiva, tenemos que considerar la ciudad como una especie de aula grandiosa, extraordinariamente variada y siempre viva.

4.1.4. La escuela y la ciudad: socios para educar

Cuando las cosas no funcionan es muy fácil criticarlas, y esto ocurre normalmente en el ámbito educativo reglado; parece que es una postura muy cómoda la de cuestionar la labor de la escuela cuando se cuestionan la educación de un pueblo, de una ciudad o de un país entero. Así pues, cuando a menudo se plantea el asunto de la educación, de su éxito o de su fracaso, de cómo debería ser y cómo no debería ser, se suele olvidar que la educación reglada, es decir, la escuela, es el resultado de un proceso social complejo.

La educación refuerza y transmite los valores que la sociedad posee, aquello en lo que la mayoría de adultos cree firmemente; los subcódigos culturales reales que regulan el comportamiento de los adultos son los códigos de comportamiento que la escuela transmite, y no puede ser de otra forma. Tanto los jóvenes como los niños son el producto de la socialización a que los sometemos en la sociedad adulta. La educación promovida por la escuela se comporta como los famosos espejos cóncavos a los que Max Estrella —el personaje valleinclanesco— se refería.⁷² La realidad social en la escuela se exagera y se distorsiona como si se contemplara a través de aquellos espejos. Pero la realidad que la educación transmite es la que se vive en el exterior. Una sociedad ordenada transmite orden, una sociedad violenta transmite violencia; una sociedad educada transmite educación. Por lo tanto, la escuela es siempre el resultado de la educación. Por eso es preciso potenciar la Ciudad Educadora, ya que, en el fondo, es siempre la ciudad la que educa y sus ciudadanos son el resultado de su poder educador. En este sentido, la escuela es tan sólo un socio importante en la tarea de educar.

La ciudad, el espacio donde los niños se sociabilizan, transmite a través de sus organizaciones políticas, económicas y sociales, conceptos tales como la moral del esfuerzo, del trabajo bien hecho, de la pasión por el conocimiento, del respeto mutuo, de

⁷² Nos estamos refiriendo al protagonista de la obra teatral *Luces de Bohemia* de R.M. del Valle Inclán, publicada en 1920 y revisada y reeditada en 1924.

la solidaridad o de la austeridad. Si la ciudad no transmite estos valores y lo que difunde es la moral de lo fácil, del ocio descontrolado, del desprecio por el conocer y el saber, de la mezquindad, del derroche o del egoísmo, la escuela es muy difícil que pueda inculcar lo contrario. Podríamos decir pues, que la ciudad educada es la ciudad bien gobernada; son sinónimos *educación* y *buen gobierno*.⁷³

En este sentido, hay un conjunto patrimonial altamente aleccionador sobre lo que hemos dicho. Nos referimos a las famosas pinturas murales que entre 1338 y 1340 Ambrogio Lorenzetti pintó en la Sala *dei Nove* del Palacio Público de Siena, y que tituló *Efetti del buono e del cativo governo della cosa pubblica*, es decir, resultado del buen o del mal gobierno en la ciudad. En el muro donde el artista pintó su alegoría al buen gobierno dispuso un conjunto de escenas que, de izquierda a derecha, relacionaban la catedral, bien ordenada, con un cortejo nupcial que salía de ella, unos bailarines ejecutando danzas en la plaza, los mercaderes entrando y saliendo seguros, las villas periurbanas sin necesidad de protección, los campos bien cultivados, los monumentos conservados, los niños jugando, etcétera. Otro muro contiguo, también referido al buen gobierno, mostraba cómo la justicia distributiva, la paz, la fortaleza, la prudencia, la magnanimidad o la concordia descansaban sobre las bases de la educación, representada por la gramática, la dialéctica y la retórica.

Por el contrario, en el muro de enfrente del anterior se reflejaba el mal gobierno: de izquierda a derecha el pintor representó el terror, el miedo al prójimo, los edificios patrimoniales de la ciudad ruinosos, la violencia contra las mujeres, el robo como elemento cotidiano, la crueldad, el engaño, la soberbia, la vanagloria, el furor, la discordia, la guerra y la justicia atada de pies y manos.

¿Qué nos quiso transmitir el pintor? Exactamente esto: el buen gobierno de la ciudad descansa sobre los valores de la educación. El mal gobierno va unido a una sociedad donde la educación ha sido sustituida por la violencia, el terror y la ignorancia.

Es por ello por lo que la educación, y la idea de “Ciudad Educadora” en sí, debería ser uno de los pilares en el que se apoyara todo un sistema de valores ampliamente compartidos. El patrimonio es un instrumento del que dispone la ciudad para educar a

⁷³ DEL POZO, J.M. Op. Cit. P. 30.

sus ciudadanos en algunos valores considerados importantes. Pero quien educa, realmente, es la ciudad toda.

4.1.5. Cada espacio de la ciudad contribuye a la educación

Venimos defendiendo en este marco teórico la idea de que la ciudad puede ser el escenario idóneo para educar a la ciudadanía mediante el patrimonio que ésta posee, ya sea de carácter natural, cultural, artístico, arquitectónico, industrial, etnográfico, arqueológico, etcétera.⁷⁴ Pero, ¿qué otras cosas o elementos presentes en la urbe pueden convertirse en motores educacionales? ¿Qué es lo que realmente puede educar en una ciudad? La respuesta a estas preguntas es que todo educa, cada espacio de la ciudad. Así, por ejemplo, diremos que las plazas y las calles de la ciudad educan con los juegos, ya que son invitación a respetar las normas; con los árboles, pues son una invitación al conocimiento del medio y al reconocimiento de la naturaleza; también las ciudades educan introduciendo hábitos saludables de sostenibilidad, de salud y de civilidad. El patrimonio que posee la ciudad es otra herramienta fundamental para la educación en valores, identidad y orgullo cívico de la ciudadanía. Los museos son los socios de la escuela en la educación de los ciudadanos. Pero cuando consolidamos una ruta o un itinerario urbano al aire libre, estamos también creando una herramienta educativa al servicio de los ciudadanos. La ciudad educa mediante el deporte, contribuyendo al desarrollo armónico de las personas, poniendo pautas e hitos de superación de nuevos retos y de competencia sana. También la ciudad educa cada vez que insiste al crear hábitos de consumo sostenible o de reciclaje, y aquéllos dirigidos a la reflexión del cambio climático. La ciudad educa cuando permite que sus ciudadanos aporten su espíritu creativo, opinen y participen. Todas las acciones encaminadas a la participación libre son acciones educativas. Cada vez que la ciudad ayuda a que personas diferentes aprecien sus diferencias estamos edificando una Ciudad Educadora. Cuando una institución intenta abrir y enseñar a toda la ciudadanía cómo utilizar cada parte de la ciudad, cada equipamiento, cada elemento,... participa del proyecto de Ciudad Educadora.

⁷⁴ Véase la clasificatoria tipológica de patrimonios que hemos establecido para desarrollar esta investigación. Tabla 1.

Ante estas afirmaciones no podemos poner en duda las capacidades educadoras que posee la ciudad; la ciudad se ha convertido en un nuevo espacio educativo, más complejo que la escuela, donde todo es susceptible para educar, cada plaza, cada calle y cada rincón de la ciudad.

4.1.6. Bases para construir una Ciudad Educadora

Estamos viendo cómo las acciones hacia la Ciudad Educadora pueden ser innumerables y que en muchas ocasiones se realizan de forma inconsciente; aunque muchas otras acciones educativas desarrolladas desde la ciudad son pensadas desde la conciencia⁷⁵, y éstas son las que asientan y fortalecen los pilares necesarios para transformar una ciudad en un ente educador. Ante esta realidad, y con la voluntad de despertar el potencial educativo de muchas ciudades, ya sean grandes o pequeñas, nos atrevemos a proponer un “decálogo” o unas premisas básicas para construir una Ciudad Educadora:

1. En el proceso de construcción de una Ciudad Educadora nunca se parte de cero: siempre hay que ver qué es lo que ya se ha hecho.
2. No hay recetas únicas para educar a través de la ciudad; se tiene que ver qué se ha hecho desde cada ámbito para conseguir una ciudadanía educada y de calidad.
3. Cada ciudad tiene que encontrar su propio camino en la tarea educadora, ya que toda ciudad es diferente, pero hay problemas comunes que tienen respuestas parecidas.
4. Es importante registrar de todas las acciones educadoras que realiza una ciudad con el fin de ganar experiencia colectiva.
5. Cada segmento de la ciudad tiene que realizar una introspección para integrar aquello que ya hace en una red común; de esta manera, descubriremos que

⁷⁵ Son muchos los municipios que trabajan “conscientemente” para que su ciudad devenga una auténtica Ciudad Educadora, y lo hacen compartiendo su responsabilidad de educar con otras instituciones. Sobre ello véase: DEL POZO, J.M. “Ayuntamientos corresponsables de la educación”, en: *Aula de Innovación Educativa*. Núm.141. Mayo 2005. P. 7.

estamos haciendo muchas cosas, y en lugar de ser hilos separados y aislados, fáciles de romper, construiremos unas cuerdas de una gran resistencia.

6. En la tarea de educar hay acciones permanentes y otras efímeras; todas tienen un gran valor si suman. Un festival de verano puede ser tan importante como consolidar una ruta patrimonial.
7. No hay ningún servicio en una ciudad que no sirva para nada; por lo tanto, tampoco hay ningún servicio que no pueda educar. Lo que hace falta es descubrir las potencialidades educadoras que tenemos en cada uno de nuestros servicios municipales.
8. Es muy importante que las instituciones municipales impulsen proyectos, pero es todavía más importante que sepamos sumarnos a los proyectos que la sociedad civil promueve. Mejor impulsar un carro ya en movimiento que uno parado.
9. Es muy importante comunicar los objetivos de nuestras acciones; se deben utilizar todos los medios para hacer saber de qué manera queremos contribuir a fundamentar una Ciudad Educadora. Desde la prensa a Internet, todos los medios tienen que ser nuestros aliados.
10. La Ciudad Educadora engloba a todo el mundo, desde los niños a los jubilados, ya que la educación es un proceso que nunca termina.

Todas estas ideas apuntan a la necesidad y voluntad real de nuestras ciudades de entender y configurar el espacio urbano, es decir, la ciudad, como un importante agente educador para y por la ciudadanía. La ciudad y su entorno se comprenden hoy como un espacio educativo que puede ofrecer un amplio horizonte de oportunidades para el aprendizaje mediante sus múltiples ámbitos: escolar, social, cultural, económico y político. Como ya lo hemos venido diciendo, en estos tiempos en los que la escuela no garantiza una formación para toda la vida, es la ciudad la que, mediante sus actividades cotidianas de limpieza, de transporte urbano, de jardinería, de sanidad, de ocio y de todo lo que conlleva una urbe moderna, contribuye al objetivo común de educar para conseguir una ciudadanía formada y comprometida.

4.1.7. El mito de Prometeo: un ejemplo de ciudad justa y educada

De la idea del valor del patrimonio surge la idea de la conservación de este patrimonio; este principio no es un principio absoluto, sino un valor de la modernidad. No siempre en el pasado las cosas antiguas merecieron ser conservadas. La idea de conservación del patrimonio es relativamente reciente y convive con el impulso destructor. ¿Qué impulsa a muchas personas en la actualidad a atacar el patrimonio urbano? ¿Por qué somos tan propensos a destruir y a hacer trizas nuestra propia historia? En esta Europa del siglo XXI hemos visto cómo personas aparentemente civilizadas, con teléfonos móviles y con ordenadores, violaban conscientemente la cultura bosnia, la serbia o la croata. Destruían cementerios, bibliotecas, mezquitas e iglesias. ¿Por qué? ¿Cuál fue el impulso que destruyó el puente otomano de Mostar sobre el Neretva? ¿Fue el mismo impulso que destruyó los budas de Bamiyán? ¿Fue el mismo impulso que destruyó tantas iglesias y monasterios en la convulsa Europa del siglo XIX o XX? ¿Fue el mismo impulso que llevó a destruir conscientemente tantas ciudades durante las dos guerras mundiales? Son destrucciones sistemáticas, organizadas y casi científicas del patrimonio urbano, que conviven con los ataques vandálicos incontrolados por parte de bandas urbanas que se ensañan con las cabezas de los dioses muertos o dormidos de tantos monumentos de piedra. ¿Qué impulsa a las bandas juveniles a atacar el patrimonio en ciudades como Roma, París, Madrid o Barcelona? Éstas son enfermedades malignas de la Ciudad Educadora que avanzan como plagas de insectos, devorando a su paso lo que siglos de cultura y de vida construyeron.

Frente a esta barbarie, la Ciudad Educadora debe oponer el valor de la ciudadanía, de la educación y de la tolerancia, ya que quien destruye es incapaz de asumir el don de la justicia y del respeto mutuo. Así pues, el concepto de Ciudad Educadora que estamos manejando puede que sea, tal y como hemos apuntado anteriormente, una más de las utopías generadas por el pensamiento humano desde Platón y Aristóteles. En todo caso, es preciso recordar que la palabra “utopía” significa precisamente “el país que no existe” y, por esta misma razón, es el territorio que ansiamos y al cual tendemos. Dicho esto, ¿Qué significado profundo hay que dar al concepto de “ciudad”, la polis, como educadora?

Platón, en el *Protágoras*, lo explicó muy bien cuando, en el famoso mito de Prometeo, describe lo que para él significaba “ser educado”.⁷⁶ Cuenta el mito que, cuando Zeus, el padre de los dioses, creó el mundo desde el Olimpo, dio a cada ser un don, una característica, que le permitiera sobrevivir; así, a algunos animales los dotó de fuerza, a otros de velocidad, a algunos les dio el don de volar, mientras que a otros les confirió la característica del camuflaje. Cuando todo estuvo terminado, Prometeo, nuestro héroe, vio que, de todos los seres vivos, los humanos eran los más desgraciados: nacían desvalidos, de piel fina, desprotegidos e inútiles para afrontar los primeros años de vida. Es entonces cuando concibió la idea de robar el fuego a los dioses para entregarlo a los humanos; de esta forma, los humanos podrían defenderse. Sin embargo, su atrevimiento fue más lejos, y robó no sólo el fuego, sino el arte de la forja de Hefesto y las demás artes a Atenea. Así, con el dominio del fuego y el conocimiento de las artes, la humanidad podría sobrevivir. No obstante, no ocurrió de esta forma. Aun cuando los humanos sabían hacer muchas cosas —forjar el hierro, fabricar arados, construir casas...—, no sabían vivir en común, no estaban educados para ello. Se peleaban por cualquier cosa, no se respetaban, y vivían como salvajes, porque, como escribió Platón, no conocían la polis, es decir, el conjunto de reglas que regulaban la vida en común. Para Platón, la polis es precisamente eso: las reglas que nos permiten vivir juntos en un espacio limitado.⁷⁷

Es entonces cuando Zeus se apiadó de los humanos y mandó a su mensajero con un don y una orden; le dijo que fuera a ver a los hombres y que les entregara dos presentes o dones: el don de la justicia y el del respeto mutuo. Pero esta vez el dios exigió que esos dones fueran distribuidos a todos y cada uno de los humanos, de modo que nadie careciera de ellos, ya que, si alguno no tuviera esos dones, supondría la total destrucción de la polis, es decir, de la propia humanidad. Y añadió que, si alguno de los humanos no quisiera, estos dones entonces habría que eliminarlo, ya que pondría en peligro a todos los demás.

⁷⁶ PRATS, J.; SANTACANA, J. “Ciudad, educación y valores patrimoniales. La Ciudad Educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos”, en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.59. Enero, Febrero, Marzo 2009. Pp. 8-21.

⁷⁷ Las relaciones entre la Ciudad Educadora y la política se esbozan en el trabajo de Joan Manuel del Pozo: “Políticas educativas para la construcción de la ciudad educadora”. Op. Cit. P. 30.

Poseer esos dones es lo que convierte al ser humano en educado, y sigue vigente el precepto de Zeus de que “quien fuere incapaz de asumir la parte que le toca de sentido de la justicia y de respeto mutuo hay que apartarlo de la polis y considerarlo como un peligro terrible para la toda la ciudad”. Éste es el sentido profundo del concepto de Ciudad Educadora, es decir, la ciudad que, dotada de normas para la convivencia, intenta que todos y cada uno de sus miembros tengan el doble sentido de la justicia — dar a cada uno lo que es suyo— y de respeto mutuo, sin el cual no existe ninguna posibilidad de convivencia.

4.1.8. Educar ciudadanos para convivir en la ciudad

En los apartados precedentes hemos planteado cómo la ciudad es hoy un escenario idóneo para educar. Y es que cuando se estudia el ser humano como ser social educado, no se puede olvidar que es en el contexto urbano donde se producen la mayor parte de relaciones sociales. De hecho, en el umbral del siglo XXI más de la mitad de la población mundial es urbana; y en el contexto del occidente europeo, más del ochenta por ciento de las personas viven en áreas urbanas. Por lo tanto, no es exagerado decir que casi todo ocurre en la ciudad. En realidad, en las ciudades del mundo, en nuestra ciudad, confluyen infinidad de relaciones sociales, ya que en ellas nacemos, jugamos, nos enamoramos, sufrimos, trabajamos y morimos. La ciudad es, pues, un eje transversal de la cultura, de la educación y de la ciencia social. Ante esta evidencia, cabe preguntarse hasta qué punto no debería ser la ciudad uno de los sujetos fundamentales de estudio para la escuela. Si lo que afirmamos es cierto y compartido, el estudio del marco urbano debería ser el eje y el hilo conductor de las narraciones escolares; uno de nuestros principales ejes de estudio en el aula.

La ciudad se relaciona con todos los aspectos de la ciencia social, y ello es una evidencia; cualquier tema que tratemos está relacionado con la ciudad. Tomemos asuntos tan diferentes como el estudio de la historia, de la antropología, de la sociología, del arte, de las relaciones económicas, de la política, del poder y de los sistemas de participación; todo ello pasa por la ciudad, ya que la ciudad es uno de los grandes crisoles de la historia. El medio urbano es el laboratorio de la historia, puesto que se transforma de acuerdo con el devenir del tiempo y sufre las catástrofes y oscilaciones de

cada época. Es por todo ello, por lo que el estudio del propio medio urbano podría ser uno de los ejes transversales de la acción escolar en cualquiera de sus niveles educativos. De la ciudad podemos estudiar las causas de su nacimiento, las etapas de su desarrollo y su relación con el territorio circundante; también podemos estudiar la ciudad como un gran contenedor de arte, y ninguno de los métodos y técnicas que utiliza el historiador de arte es ajeno al estudio de la ciudad, tanto si se trata de arquitectura como de artes visuales y plásticas. Finalmente, ni que decir tiene que comprender el funcionamiento de los sistemas económicos, de los mercados, de la distribución de los productos, de las redes de transporte y de todo aquello que mueve la economía de la ciudad puede hacerse desde la educación reglada y la no reglada.

Frente a esta abrumadora presencia de la ciudad en nuestra vida cotidiana, la escuela tradicional, la que nació con la Ilustración, sigue manteniendo la ruralidad como un eje estructurante y transversal de su discurso. Es esta escuela la que intenta enseñar el nombre de los vientos, los animales de la granja o el crecimiento de la judía. No son estas nociones despreciables; no es el rural un mundo al que haya que sepultar u olvidar. Ciertamente, su conocimiento es muy importante, pero el conocimiento del medio urbano es hoy imprescindible hacerlo también desde la escuela. Educar ciudadanos para vivir en la ciudad es la tarea de nuestro tiempo.

4.2. El patrimonio como instrumento educativo

4.2.1. ¿Qué consideramos patrimonio en nuestras ciudades?

Las ciudades, nuestras ciudades, tienen la capacidad de autorregenerarse y ello implica constantemente cambios y destrucciones de monumentos. Estas destrucciones no son realidades exclusivas de nuestro tiempo; siempre han existido en todas las épocas del pasado. Veamos sino, por ejemplo: ¿Cuántos monumentos clásicos destruyó el cristianismo en el siglo IV? ¿Las catedrales góticas no sustituyeron a los edificios del románico? ¿El crecimiento de las ciudades de Europa en el siglo XIX no se realizó sobre los inmuebles del siglo precedente? Hoy también, en nuestras ciudades, viejos inmuebles son derribados para levantar otros nuevos. Pero si cualquiera de estos inmuebles que derribamos, el más modesto, por un azar de la historia, se mantuviera en pie tres o cuatro siglos, ¿no se convertiría en un monumento del pasado por el simple hecho de perdurar? ¿No lo etiquetaríamos como patrimonio común? Por lo tanto, los edificios que hoy, por alguna razón, son indultados de la piqueta, lo más seguro, serán monumentos patrimoniales de nuestros pueblos y ciudades.

Visto de este modo, podríamos afirmar que cualquier edificio, cualquier elemento cultural que desafíe al tiempo, por este solo hecho, suele convertirse en patrimonio. Bien es cierto que cualquiera de las piedras que forman los bordillos de las aceras de nuestras ciudades ha desafiado al tiempo, y su granito puede tener millones de años pero, sin embargo, no declaramos al granito ni a las aceras elementos patrimoniales. Y es que no basta la antigüedad para santificar el patrimonio; hay que tener presente otro elemento, como por ejemplo la “rareza”. Lo que ayuda a la veneración de un elemento del pasado no sólo es que posea la pátina del tiempo, sino que, además, sea único; que existan pocos ejemplares como él.

Naturalmente, existen otros muchos factores que justifican el hecho de que consideremos “monumento” o “elemento patrimonial” a un edificio o a una escultura; sin embargo, el factor más decisivo de ello es que mucha gente asocie al monumento o la escultura a algún tipo de emoción, sensación, idea o conocimiento. Es precisamente cuando el monumento desaparece, cuando esas personas sienten como si hubieran perdido algo importante. Así, por ejemplo, en la década de 1960, la municipalidad de

París decidió destruir los doce edificios de hierro y cristal, obra de Victor Baltard, que formaban el Mercado Central de París de Les Halles. Entonces muchísima gente en todo el mundo sintió que se perdía algo importante; les parecía imposible no volver a poder contemplar aquella arquitectura maravillosa de mitad del siglo XIX y surgieron muchas protestas. Desde entonces, ha aparecido un movimiento reivindicativo de este tipo de arquitectura y, hoy, en la mayoría de ciudades de Europa, ya no se proponen este tipo de destrucciones; los mercados de hierro y cristal del siglo siguen siendo centros vivos.

La demolición de Les Halles produjo una fuerte cicatriz en la ciudad, ya que fue el triunfo de la especulación, la insensibilidad y la barbarie sobre los valores del patrimonio y de la cultura, pero también constituyó un revulsivo educador para mucha gente, que ya no aplaude la destrucción de este tipo de edificios. Ciertamente, París ha regenerado su cicatriz y, en su lugar, hoy se levanta el Fórum de Les Halles; pero las destrucciones vandálicas del patrimonio tienen ahora enfrente a una opinión pública mucho más fuerte y organizada, más educada para el patrimonio, más sensibilizada ante este tipo de actuaciones y más atenta respecto a las políticas municipales. Ahora saben que en los centros de decisión de las grandes ciudades hay intereses espurios que no dudan en destruir conjuntos patrimoniales vendiendo la idea de “modernizar” la ciudad y “esponjarla”.

Estos modernos vándalos son más peligrosos que los antiguos; generan un urbanismo salvaje que destruye implacablemente el corazón de pueblos y ciudades con sus ansias desmedidas de dinero; no quieren entender que la pérdida de la identidad monumental es sinónimo de desaparición en el gran libro de la historia. Educar para el patrimonio significa enseñar a tomar posición sobre la utilidad, la necesidad o la urgencia de determinadas obras que dañan el patrimonio de los pueblos.⁷⁸

4.2.2. El patrimonio: un fragmento del pasado que persiste en el presente

El patrimonio, ya sea histórico, cultural, artístico, inmaterial o de cualquier otra naturaleza, se nos presenta ante nuestros ojos como un fragmento del pasado que forma parte de nuestro presente, ya que nuestra cotidianeidad está construida sobre millones de hechos y decisiones que ocurrieron en el pasado, es decir, que otros decidieron por

⁷⁸ PRATS, J.; SANTACANA, J. Op. Cit. P. 69.

nosotros. Toda nuestra realidad (conocimientos, creencias, tradiciones, organizaciones, costumbres alimentarias, actividades económicas, tecnologías, artefactos, preferencias culturales, etcétera) se configuró hace decenas, centenares o miles de años, y prácticamente nadie lo tiene en cuenta. Y, sin embargo, la coerción que ejerce la historia sobre nuestro presente es determinante.

El poder invisible del pasado lo decide casi todo en la vida. La historia es el verdadero poder del que ningún pueblo o grupo humano puede prescindir. Saber usar y aprender a conocer la historia es, en este sentido, un poder reaplicable a todas y cada una de las situaciones —individuales y colectivas— de la vida cotidiana. Por ello, es legítimo afirmar que no hay libertad sin independencia de la historia, y no hay independencia sin conocimiento. Por otra parte, si bien es cierto que nuestra historicidad es, en general, imperceptible, el patrimonio es la historicidad evidenciada. Son las formas del pasado que reconocemos explícitamente presentes, son pervivencias del pasado que identificamos como tales y a las cuales otorgamos valor. El patrimonio es la parte visible de la historia.

El patrimonio, como historia presente identificada, es uno de los pocos puentes que nos une y nos liga con la herencia histórica y con los valores estéticos, artísticos, tecnológicos e históricos que han tipificado nuestras sociedades. En este sentido, el patrimonio es una de las claves que puede permitir conocer mejor las partes sumergidas del iceberg de nuestra cultura, y ello, evidentemente, ayuda a conocer mejor la realidad de nuestras sociedades, que, a fin de cuentas, y como hemos indicado, son un presente evanescente, caracterizado por una suma de herencias históricas.⁷⁹

El patrimonio es aquello que queda visible de las concepciones ideáticas y estéticas del pasado; por lo tanto, es prácticamente lo único directamente observable de la historia y, también, como historia identificada y observable, nos permite una aproximación científica al pasado. Aquí reside uno de sus principales valores en el campo de la educación. El patrimonio tiene, pues, un potencial instructivo y educativo alto, ya que suministra conocimientos objetivables. La contemplación, valoración y estudio del

⁷⁹ SANTACANA, J.; HERNANDEZ, F.X. *Museología crítica*. Gijón: Ediciones Trea, 2006.

patrimonio contribuye a aumentar el saber de los ciudadanos, los conocimientos sobre su sociedad y sobre otras sociedades, y eso, evidentemente, es positivo, en la medida en que ayuda a la formación de una ciudadanía de calidad. Pero el patrimonio también es importante desde el punto de vista de la formación en valores.⁸⁰ La contemplación y disfrute del patrimonio a menudo nos sumerge en una atmósfera estética, emocional y vivencial que va más allá de la racionalidad científica. En este sentido, la inmersión en los valores estéticos del patrimonio es una experiencia importantísima e insustituible.

4.2.3. El patrimonio vernáculo e inmaterial, también es patrimonio

Cuando hablamos de patrimonio en el marco o contexto urbano de las ciudades, la tendencia general nos lleva a visualizar en nuestras cabezas piedras, monumentos, edificios, esculturas,... es decir, pensamos en un patrimonio cultural material tangible. Por eso, actualmente, las grandes ciudades del mundo, casi sin excepción, se identifican con los monumentos u obras de arte de valor universal que poseen; y nos referimos al patrimonio cultural edificado y el que se almacena en algunos de sus museos. Es tan importante este patrimonio urbano, estas obras de arte, estos monumentos que, tal como establece la Carta de Venecia,

*Cargadas de un mensaje espiritual del pasado, las obras monumentales de los pueblos continúan siendo en la vida presente el testimonio vivo de sus tradiciones seculares. La humanidad, que cada día toma conciencia de la unidad de los valores humanos, los considera como un patrimonio común, y de cara a las generaciones futuras se reconoce solidariamente responsable de su salvaguarda. Debe transmitirlos en toda la riqueza de su autenticidad.*⁸¹

⁸⁰ A diferencia de la instrucción, que se mueve en la lógica científica de verdadero-falso, y que tiene como objetivo transmitir saberes, conocimientos y técnicas, la educación (en una concepción tradicional) se centra, principalmente, en la transmisión de valores. Los valores, evidentemente, son cambiantes y responden a la lógica de bueno-malo, bonito-feo, agradable-desagradable, etcétera, y dependen, en última instancia, de los sistemas ideáticos dominantes en una sociedad determinada y en un momento dado.

⁸¹ CARTA INTERNACIONAL SOBRE LA CONSERVACIÓN Y LA RESTAURACIÓN DE MONUMENTOS Y SITIOS HISTÓRICOS, en: *II Congreso Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos*. Venecia, 1964. Aprobada por ICOMOS en 1965. Véase en el Anexo II la Carta de Venecia, también disponible su consulta en: http://international.icomos.org/charters/venice_sp.pdf

Pero en las ciudades, además de este patrimonio monumental edificado o mueble, también hay otros tipos de patrimonio más intangibles, y no por ello menos importantes, que no se deben olvidar, como por ejemplo determinadas fiestas o festivales, tradiciones o costumbres, formas originales de vida, ritmos y canciones y elementos simbólicos que constituyen auténticos monumentos inmateriales de la cultura humana. Muchas ciudades se identifican con este patrimonio inmaterial. Y es que nosotros valoramos las cosas no sólo por su belleza o por el valor de los materiales muebles o inmuebles, sino también por su significado, por los conocimientos que nos aportan, por su exotismo y por la capacidad que tienen de emocionarnos. Es por este motivo por lo que hay ciudades y poblaciones en las que es difícil determinar cuál es su valor principal. Por todo ello, el concepto de “patrimonio urbano” no sólo se aplica a los monumentos materiales tangibles, sino también a valores patrimoniales intangibles e inmateriales. Estos valores están estrechamente vinculados con la historia de cada ciudad. En realidad,

*Todos los conjuntos urbanos del mundo, al ser el resultado de un proceso gradual de desarrollo, más o menos espontáneo, o de un proyecto deliberado, son la expresión material de la diversidad de las sociedades a lo largo de la historia.*⁸²

Y estos conjuntos urbanos de carácter histórico, grandes o pequeños, comprenden todo tipo de poblaciones (ciudades, villas, pueblos, etcétera) y, más concretamente, los cascos, centros, barrios, barriadas, arrabales u otras zonas que posean dicho carácter, con su entorno natural o hecho por el hombre.

Más allá de su utilidad como documentos históricos, los referidos núcleos son expresión de los valores de las civilizaciones urbanas tradicionales. Actualmente se hallan amenazados por la degradación, el deterioro y, a veces, por la destrucción provocada

⁸² CARTA INTERNACIONAL PARA LA CONSERVACIÓN DE POBLACIONES Y ÁREAS URBANAS HISTÓRICAS, en: *Asamblea General del ICOMOS*. Washington, 1987. Véase en el Anexo II la Carta de Washington, también disponible su consulta en: http://international.icomos.org/charters/towns_sp.pdf

por una forma de desarrollo urbano surgida de la era industrial que afecta a todas las sociedades.⁸³

Vemos pues, como las ciudades son contenedoras de elementos y conjuntos culturales materiales e inmateriales; por ello, lo inmaterial también forma parte del patrimonio que la Ciudad Educadora debe tener presente. Este patrimonio inmaterial a menudo constituye una variante del patrimonio denominado “vernáculo o tradicional”; en efecto, lo vernáculo se confunde a menudo con lo inmaterial aun cuando muchas veces el patrimonio vernáculo es simplemente el patrimonio material pobre; puede ser tan vernáculo la barraca valenciana, el chozo de Salamanca o el Kraal de los Bosquimanos, como el ritual de las aguas de Valencia o el “lunes de aguas” de Salamanca. Todo ello, material o inmaterial, es patrimonio vernáculo ya de acuerdo con lo que se acordó en la XII Asamblea Internacional del ICOMOS, celebrada en México en 1999,

*El patrimonio vernáculo ocupa un privilegiado lugar en el afecto de todos los pueblos. Aparece como un característico y atractivo resultado de la sociedad. Se muestra aparentemente irregular y sin embargo ordenado. Es utilitario y al mismo tiempo posee interés y belleza. Es un lugar de vida contemporánea y, a su vez, una remembranza de la historia de la sociedad. Es tanto el trabajo del hombre como creación del tiempo. Sería muy digno para la memoria de la humanidad si se tuviera cuidado en conservar esa tradicional armonía que constituye la referencia de su propia existencia.*⁸⁴

Es muy importante que la ciudadanía aprenda a valorar este tipo de patrimonio para que lo pueda conservar, ya que constituye la referencia de la propia existencia de muchos pueblos.

El patrimonio tradicional o vernáculo construido *es la expresión fundamental de la identidad de una comunidad, de sus relaciones con el territorio y, al mismo tiempo, la expresión de la diversidad cultural del mundo*, tal como se establece en el preámbulo de

⁸³ CARTA INTERNACIONAL PARA LA CONSERVACIÓN DE POBLACIONES Y ÁREAS URBANAS HISTÓRICAS. Op. Cit. P. 76.

⁸⁴ CARTA DEL PATRIMONIO VERNÁCULO CONSTRUIDO, en: XII Asamblea General del ICOMOS. México, 1999. Véase en el Anexo II la Carta de Washington, también disponible su consulta en: http://international.icomos.org/charters/vernacular_sp.pdf

la Carta de México; además, *el patrimonio vernáculo constituye el modo natural y tradicional en que las comunidades han producido su propio hábitat. Forma parte de un proceso continuo, que incluye cambios necesarios y una continua adaptación como respuesta a los requerimientos sociales y ambientales.*⁸⁵

Hoy, cuando la continuidad de esta tradición se ve amenazada en todo el mundo por las fuerzas de la homogeneización cultural y arquitectónica, es necesario que nuestra ciudadanía sea consciente de la necesidad de conservarlo y divulgarlo. Precisamente debido a esa homogeneización de la cultura y a la globalización socioeconómica, las estructuras vernáculas son, en todo el mundo, extremadamente vulnerables y se enfrentan a serios problemas de obsolescencia, equilibrio interno e integración. Tal y como anunciamos en este apartado, el patrimonio inmaterial también es patrimonio de nuestras ciudades, y como tal deberíamos ocuparnos de él como Ciudades Educadoras. El artículo segundo de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Unesco del 2003 establece lo siguiente:

Se entiende por patrimonio cultural inmaterial los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural.

*Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.*⁸⁶

⁸⁵ CARTA DEL PATRIMONIO VERNÁCULO CONSTRUIDO. Op. Cit. P. 77.

⁸⁶ CONVENCIÓN PARA LA SALVAGUARDIA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL. París: UNESCO, 17 de octubre del 2003. Véase en documento completo en el Anexo II, también disponible su consulta en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>

4.2.4. La capacidad evocadora y emocional del patrimonio

En el apartado anterior hemos visto como el patrimonio de una ciudad no son solo los monumentos, sino que el denominando patrimonio inmaterial también forma parte de nuestra historia pasada y presente, y como ciudadanos y ciudadanas debemos considerarlo como tal. De todas formas, sea cual sea el tipo de patrimonio al que nos referimos, en realidad su valor reside principalmente en la capacidad de emocionar, de evocar, de recordar o de agradar. Y esta capacidad evocadora y emocional del patrimonio va frecuentemente unida a elementos materiales, a sentimientos, a aportaciones de carácter científico, a factores como la antigüedad, etcétera. Esta diversidad de valores va más allá del propio monumento u objeto, ya que incluye su entorno, su contexto y todo lo que lo envuelve. Así, en el espacio urbanizado, el patrimonio urbano, a diferencia del patrimonio fosilizado o arqueológico, es imposible de entender y valorar sin la actividad económica y social que sobre él se desarrolla.

En resumen, pues, el valor del patrimonio es decididamente plural, pero sin duda alguna se relaciona con la capacidad de emocionar. Y esta capacidad, en una buena parte del patrimonio urbano, está estrechamente unida a dos factores: a la existencia de un espacio urbano congruente que lo rodee y a la existencia de una actividad económica y social que también lo envuelva.

Finalmente, el patrimonio urbano tiene una característica que le otorga un valor fundamental: es un patrimonio colectivo, que pertenece a todos, aun cuando cada edificio tenga su propietario individualizable; como conjunto, es un valor colectivo, ya que es una categoría histórica heredada. Por ello, la puesta en valor del patrimonio urbano no puede entenderse sólo como el resultado de la acción restauradora de la piedra, ya que frecuentemente adquiere su valor cuando hay personas que viven allí, que lo aman y que, a su manera, lo comprenden. Que cuantos vivan en estos entornos patrimoniales los amen, los mimen y los comprendan es una tarea fundamentalmente educadora.

También es preciso comprender que el valor del patrimonio de nuestras ciudades reside en el hecho de que se trata de un patrimonio vivo, cuya función ha variado a lo largo del tiempo; así, podemos ver cómo el espacio público dedicado a foro ha ido

desapareciendo de nuestras urbes, ya que la prensa lo mató, de la misma forma que la televisión mató los espacios de tertulia y el café. Hoy la plaza pública ya no sirve para ir a buscar noticias ni para discutir las; todavía sirve para manifestarse, como si sólo conviniera para la catarsis de la noticia, pero no para su adquisición. Las plazas modernas funcionan hoy como espacio de circulación o de trasbordo, como puntos de encuentro. Igualmente ocurre con el patrimonio bélico o militar, cuya función ha variado a lo largo del tiempo. ¿Qué uso tienen hoy las fortificaciones en las ciudades modernas? Todos estos fueron espacios para la guerra y hoy lo son para el ocio. Han ido cambiando su función, pero también su valor.

4.2.5. El patrimonio como valor educativo absoluto

Hasta aquí, podríamos decir que hemos planteado las ideas básicas o las características más generales del patrimonio que poseen nuestras ciudades y que es susceptible de convertirse en agente educador; pero falta ahora plantear el asunto central de esta investigación: ¿Cómo educar a través del patrimonio? ¿Qué significa educar mediante el patrimonio?

Para saber el verdadero valor de la educación patrimonial, basta imaginar cómo sería la humanidad sin lo que se denomina el patrimonio cultural de los pueblos. Ciertamente, podríamos vivir sin que existieran nuestras grandes ciudades patrimoniales; podríamos vivir sin que hubiéramos conservado las pirámides de Egipto o las ruinas de Babilonia; podríamos vivir si no se hubiesen conservado los impresionantes conjuntos de incunables que hay en nuestras catedrales y archivos; podríamos vivir incluso si hubiéramos sepultado bajo cemento y asfalto la totalidad de los yacimientos arqueológicos urbanos; podríamos vivir si relegamos al olvido la memoria colectiva de los pueblos... Sin todas estas cosas, sin duda alguna sobreviviríamos, pero seríamos infinitamente más pobres, muchísimo más bárbaros, muchísimo más insensibles; en resumen, muchísimo menos educados.

Y es que el patrimonio cultural es específico de cada uno de los pueblos y culturas; la cultura es precisamente lo que nos diferencia a los humanos de las hormigas. Pues las hormigas no tienen historia cultural. Todas las de la misma especie, en todas partes del mundo, suelen hacer lo mismo desde hace miles de años. Los humanos, no. En cada parte del mundo hemos construido ciudades distintas, nos hemos comunicado de formas

diferentes, hemos creado músicas y danzas que quizá no se parecen, nos hemos vestido de infinidad de formas distintas, hemos aprendido a comer desde secreciones rancias de glándulas mamarias, como alguna variedad de queso, hasta rocas como la sal. A unos, nuestra cultura nos empuja a comer carne cruda, a otros, a comerla cocida; algunos comen insectos y, otros, cerdo. Muchísimas culturas consumen ratas y perros, mientras que otras, no. Y esta diversidad es lo que caracteriza el patrimonio cultural de los pueblos. Haced que triunfe la intolerancia y la falta de respeto mutuo, y obligaréis a los comedores de cerdo a no hacerlo; impediréis a los derviches danzar sobre el fuego. Si este patrimonio, por la falta de respeto mutuo, se perdiera, la cultura humana se asemejaría a la de las hormigas: millones de seres trabajarían sin otro sentido que almacenar para sobrevivir.

Educar con el patrimonio es, pues, educar en la diversidad cultural, en el respeto mutuo y en la convicción de que la fuerza de la humanidad no reside en hacer todos lo mismo, sino en hacer cosas distintas. La diversidad cultural y el patrimonio colectivo que proporciona identidad a cada pueblo, e incluso a cada ciudad, no es sólo una riqueza, sino que es también un instrumento de supervivencia colectivo.

En efecto, la cultura que genera el patrimonio es una respuesta concreta que da cada grupo humano al medio; las casas del Ártico son distintas de las del Trópico, porque la cultura del Ártico es una forma específica y distinta de adaptarse al medio helado, mientras que las casas del Trópico constituyen una forma original de adaptación a un medio radicalmente distinto. No se trata de un determinismo cultural, ya que tanto el Ártico como El Trópico generaron infinidad de formas de enfrentarse a sus medios respectivos. Imaginemos la cultura de los *Inuit*, es decir, los esquimales. Durante miles de años han aprendido a construir casas en el hielo manteniendo en su interior temperaturas agradables; han aprendido a hallar combustible en un medio donde la mayor parte del año sólo hay hielo, y han desarrollado un lenguaje en el cual nuestro concepto de “blanco” tiene infinitos vocablos. Nosotros, habitantes de las zonas templadas, no sobrevivimos en el Ártico sin la ayuda de compleja tecnología que nos proporcionan desde el exterior; podemos “resistir” semanas o incluso meses, pero de vez en cuando necesitamos volver a nuestras ciudades, lejos de los hielos; pero ellos no, ya que los hielos son su medio. El día no muy lejano en que consigamos destruir el

patrimonio cultural inuit, la humanidad habrá perdido una de las mejores adaptaciones al medio ártico. Este día, como conjunto, la humanidad será más frágil ante la adversidad del clima. Es por ello por lo que el patrimonio de cada una de nuestras ciudades, sea de la naturaleza que sea, es importante para todos los demás, precisamente porque es distinto, porque es, como en el caso de los esquimales, una posibilidad más de construir el mundo.

De todo lo dicho anteriormente, se desprende la idea de que el patrimonio cultural en cualquiera de sus variantes, constituye la esencia de la cultura humana; una esencia mutable, contradictoria, fruto de una larga historia, pero que en realidad nos define como humanos. Somos humanos por la cultura, y nos diferenciamos de las hormigas porque nuestras costumbres, nuestra forma de pensar, y nuestro bagaje cultural es susceptible de cambio. Es el valor cultural de nuestra capacidad de cambiar lo que nos hace diferentes; y el patrimonio es la expresión más genuina de la cultura, ya sea de aquella que se escribe en mayúsculas o de aquellas que escritas en minúscula nos definen como miembros de un colectivo. Y si esto es lo que caracteriza “lo humano”, esto constituye el objeto central de nuestra educación. El patrimonio cultural no es un elemento periférico de la educación: es su elemento central.

5. LOS OBJETIVOS Y LA HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Objetivos generales y específicos de la investigación

Cuando en los inicios de esta investigación, desde la coordinación de la Red Temática liderada por el IMEB solicitaron al grupo de investigación DIDPATRI su colaboración como soporte y asesoramiento de los municipios integrantes de la Red, el objetivo fundamental que nos plantearon fue el de evaluar sus actividades. Naturalmente, antes de proceder a la evaluación se requería conocer el funcionamiento de la Red Temática, el tipo de actividades desarrolladas en la misma, los destinatarios implicados, el tipo de patrimonio al cual se enfrentaban y los agentes que intervenían en estas actividades de carácter educativo. Todo ello, además, era obvio que debía tener alguna finalidad y a nadie se le podía escapar que **la finalidad de la evaluación era mejorar el funcionamiento de las actividades educativas de esta Red Temática**. Por lo tanto, era necesario plantearse una investigación en toda regla en las que se definieran claramente los objetivos generales y específicos de la misma, y se formularan si fuera el caso, las consecuentes hipótesis de trabajo.

Una vez conocidas las ciudades miembros de la Red Temática y procesada la información pertinente en nuestro punto de partida, propusimos para la investigación los siguientes objetivos generales:

OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	
1	Conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el ámbito educativo español dentro del marco de las Ciudades Educadoras.
2	Establecer una clasificación tipológica de actividades y los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades españolas.
3	Conocer la opinión personal y la valoración que hacen los usuarios (escolares de primaria y secundaria; profesorado de primaria y secundaria, público general) de las actividades educativas patrimoniales.
4	Establecer un diagnóstico de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios.
5	Plantear, previo conocimiento de las actividades educativas realizadas en el conjunto de ciudades objeto de estudio, un proceso de modelización de las mismas.

OBJETIVOS GENERALES 1 Y 2

El primer objetivo general propuesto trata de **Conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el ámbito educativo español dentro del marco de las Ciudades Educadoras**. Este objetivo general es necesario dado que ante la diversidad de patrimonio existente, las actividades susceptibles de ser desarrolladas son casi infinitas y admiten muchísimas variantes. Piénsese por ejemplo, las actividades que se pueden realizar ante un elemento de patrimonio inmaterial, como puede ser un plato típico o un baile, o las actividades que se pueden realizar en el interior de una catedral. Además el patrimonio puede ser utilizado con finalidades muy diversas, que van desde ejercicios

lúdicos de ocio escolar, como una gincama, hasta auténticos programas de investigación. Este objetivo general era pues irrenunciable.

El segundo objetivo general deriva del primero y consiste en **Establecer una clasificación tipológica de actividades y los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades españolas**. Dada la variedad de patrimonios y de actividades educativas existentes es necesario clasificar ambos conjuntos. Para la clasificación de patrimonio es evidente que existen taxonomías comúnmente aceptadas por la comunidad científica, pero es necesario elegir la taxonomía adecuada a nuestra investigación; para las actividades didácticas también existen taxonomías establecidas, aun cuando no hay tanta unanimidad, pero también es necesario hacer una propuesta propia.⁸⁷

OBJETIVOS GENERALES 3 Y 4

El tercer objetivo trata de **Conocer la opinión personal y la valoración que hacen los usuarios (escolares de primaria y secundaria; profesorado de primaria y secundaria, público general) de las actividades educativas patrimoniales**. Es evidente que este objetivo requiere técnicas de investigación específicas y en nuestro caso era muy importante su consecución dado que de su resultado dependía la propuesta final de modelización de actividades educativas patrimoniales. Para ello es necesario crear los instrumentos de investigación más adecuados para la obtención de este objetivo que es fundamental, como los demás.

El cuarto objetivo general responde a una actuación similar a la requerida por los dos primeros objetivos; si en ellos se pretendía obtener un diagnóstico cuantitativo, ahora se plantea la necesidad de **Establecer un diagnóstico cualitativo de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios**. Se trata por lo tanto de completar el tercer objetivo que también es de carácter cualitativo.

⁸⁷ Véase al respecto ANTOLI, N. "Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación", en: SANTACANA, J.; SERRAT, N. (coord). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005. Pp. 103-206.

OBJETIVO GENERAL 5

El quinto y último objetivo general pretende **Plantear, previo conocimiento de las actividades educativas, realizadas en el conjunto de ciudades objeto de estudio, un proceso de modelización de las mismas**. Este objetivo requiere por lo tanto una metodología proyectiva, ya que de acuerdo con unas premisas concretas es preciso dar solución a las distintas actividades realizadas y a todas cuantas potencialmente se puedan plantear. Responder a este objetivo es sin duda alguna uno de los puntos más importantes de esta investigación.

Con el objetivo de poder comprobar hasta qué punto cada uno de los objetivos generales se cumplen en la presente investigación, creemos útil descomponer cada objetivo general en todos y cada uno de sus componentes definiendo de esta forma objetivos específicos para cada uno de los objetivos generales, y que pasamos a enumerar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL OBJETIVO GENERAL 1 Y 2	
A	Enumerar y alistar las actividades educativas patrimoniales llevadas a cabo por los ayuntamientos miembro de la Red temática Ciudad, educación y valores patrimoniales.
B	Detectar qué tipo o tipos de patrimonio son los más utilizados en las actividades educativas patrimoniales analizadas.
C	Conocer quiénes son los usuarios a los que mayoritariamente se ofertan este tipo de actividades desde los programas educativos de los ayuntamientos; haciendo distinción entre el público escolar y el público adulto/general, y dentro del escolar por edades.
D	Conocer qué actividades de las analizadas ya han sido evaluadas y con qué métodos, y cuáles no han sido sometidas todavía a ningún tipo de evaluación o valoración externa.

E	Clasificar las actividades educativas patrimoniales según el tipo de mediación que interviene en ellas, sea de tipo humana, con módulos o elementos de señalética, o con elementos electrónicos.
F	Detectar el nivel de interactividad que se da en las actividades valoradas en el estudio, distinguiendo entre baja interactividad, media o alta.
G	Conocer los tipos de contenidos que más se trabajan generalmente en las actividades educativas patrimoniales, clasificándolos en contenidos de tipo informativo, lúdico-recreativo, procedimentales o de carácter ético.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL OBJETIVO GENERAL 3 Y 4

A	Conocer la satisfacción o valoración general de los usuarios sobre la actividad desarrollada: ¿aburrida o divertida?
B	Conocer el nivel de implicación y participación de los usuarios en la actividad.
C	Detectar en los usuarios si la duración de las actividades es la adecuada, o por el contrario si debería modificarse, ya sea haciéndola más corta o más larga.
D	Descubrir la asimilación de lo que se explica a lo largo de la actividad.
E	Clasificar las actividades según tengan o no material didáctico complementario (guías, cuadernos, fichas,...).
F	Conocer la opinión y la valoración que hacen los usuarios de las actividades en torno a temas diversos como el personal (monitores, mediadores culturales,...), los recursos materiales utilizados, el espacio o escenario donde se desarrolla la actividad, la organización de la misma y el tema tratado en la actividad, entre otros.

G	Tomar nota de las mejoras o cambios que los usuarios realizarían en la actividad, es decir, saber qué les ha gustado más y qué menos de la actividad, y en definitiva, saber si volverían a repetir en otra ocasión la actividad.
----------	---

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL OBJETIVO GENERAL 5	
A	Ordenar las actividades educativas de las ciudades analizadas, agrupándolas según modelos preestablecidos.
B	Definir cada uno de los modelos según sus características más relevantes.
C	Proporcionar instrumentos a los docentes para implementar en sus respectivos ámbitos de intervención cualquiera de los modelos planteados.

5.2. La hipótesis de trabajo

Desde el principio de la investigación, y a lo largo de la misma, una vez trazados los objetivos de nuestro trabajo subyacía una suposición razonable, demostrable o no, de que la mayoría de actividades que se suelen proponer en España al entorno del patrimonio eran poco variadas a causa de una serie de causas y motivos que lo explicaban. En efecto, la Península Ibérica por su contexto histórico y geográfico, es una de las zonas de Europa, junto con la Península Italiana, que dispone de más recursos patrimoniales, tanto de tipo cultural como natural. A pesar de ello, en España se ha desarrollado muy poco la conciencia ciudadana de patrimonio. Hay que decir que el patrimonio natural defendido y explicado por colectivos científicos ecólogos y ecologistas, goza de un grado de aceptación popular mucho más alto que el patrimonio cultural, en especial el patrimonio monumental y arqueológico. Los trabajos y esfuerzos de concienciación ciudadana emprendidas por los científicos y activistas que trabaja sobre el medio natural han dado sus frutos, y muchos ciudadanos ante catástrofes e incendios sienten un profundo malestar generado por la conciencia de que este

patrimonio natural que se destruye es algo que afecta a todos. Esta misma conciencia ciudadana no la han desarrollado los investigadores y científicos que trabajan sobre el medio cultural; la destrucción y el deterioro del patrimonio arqueológico, el abandono de algunos grandes conjuntos, e incluso la destrucción de los mismos a causa de una especulación inmobiliaria de antaño, no han generado reacciones indignadas, ni movimientos que se traduzcan en ideología política como en el caso del patrimonio natural.

En este sentido, el patrimonio que poseen la mayoría de las Ciudades Educadoras es lógicamente un patrimonio urbano, que no suele formar parte del patrimonio natural, y por lo tanto, el grado de sensibilidad ciudadana hacia éste es mucho menor. Por ello, quizás no se han desarrollado programas educativos de gran alcance y en todo caso, no existe la “conciencia de patrimonio” que se suele dar ante el patrimonio natural.

Probablemente, por esta razón, la ausencia de conciencia de patrimonio es a la vez lo que explica, por una parte la destrucción a la que está sometido frecuentemente el patrimonio urbano, y por otra, que la educación ciudadana sobre este tema no se conciba como algo realmente importante.

A pesar del interés existente por parte de los técnicos y educadores de determinados municipios para iniciar programas de educación patrimonial, existen una serie de motivos y causas objetivables que explican nuestra suposición sobre la relativa pobreza de la tipología de actividades que se desarrollan en los mismos. Partimos de suposición pues, que si se analizaran la mayoría de actividades realizadas en los municipios españoles en el marco de la RECE, sus actividades probablemente se caracterizarían por su diseño relativamente pasivo y repetitivo. Nuestra suposición parte de la creencia de que la mayoría de municipios implicados en estas actividades no desarrollan métodos más activos por un conjunto de causas y motivos variados. Entre los **motivos** estimamos que sobresalen los siguientes:

- Las actividades pasivas resultan más cómodas y fáciles para los servicios de monitoraje; por ello, la tendencia hacia la comodidad suele imponerse y el tipo de actividades dominantes acaban siendo de carácter pasivo.

- Las actividades pasivas no requieren tanta preparación personal por parte del monitor/a; ello implica que desarrollar actividades de tipo pasivo, al requerir menos tiempo, son más baratas de implementar.

Por otra parte, si se intenta analizar algunas de las **causas** que subyacen en nuestra suposición, destacaríamos las siguientes:

- Hay un desconocimiento de modelos didácticos reales de utilización del patrimonio urbano distintos de los modelos pasivos.
- Existe una penuria económica de los Departamentos Educativos Municipales que les impide invertir recursos importantes y fomentar actividades educativas interactivas, más caras que las pasivas.
- Se constata poco desarrollo de los sistemas de comunicación educativa basados en la Red y multimedia
- Existen pocos recursos destinados a la formación personal de monitoraje.

Nuestra suposición la elevamos a la categoría de hipótesis de trabajo en la medida que estimamos que metodológicamente es posible confirmarla o descartarla. Por ello, teniendo presente que el significado del término “hipótesis” es *la suposición de un hecho, de una cosa cualquiera, sea factible o no lo sea, ya esté en los límites de la posibilidad ya no lo esté, sentada con el objeto de deducir de ella alguna consecuencia aplicable*,⁸⁸ esta investigación parte de la hipótesis de trabajo siguiente:

Las actividades educativas que se realizan en los municipios españoles con alto contenido patrimonial, aun cuando no parten de esquemas comunes, presuponen la existencia de modelos implícitos y poco variados, y por lo tanto son susceptibles de ser agrupadas o clasificadas en un sistema taxonómico simple.

⁸⁸ DOMINGUEZ, R.J. *Diccionario Nacional o gran Diccionario Clásico de la Lengua Española*. Madrid: Establecimiento de Mellado. Calle Santa Teresa, nº8, 1853. Tomo I. P. 953. Véase también etimología de hipótesis en: DE MIGUEL, RAIMUNDO. *Nuevo diccionario latino-español etimológico*. Madrid: De Agustín Jubera, calle de la Boda nº11, 1867. P. 433.

Nuestra hipótesis de trabajo, habida cuenta las causas y motivos que la generan, considera que de la enorme variedad de posibilidades existentes en el campo de la educación patrimonial se utiliza un número muy reducido de ellas, tendiéndose a repetir esquemas y modelos conocidos. La innovación didáctica es rara en este tipo de actividades y se recurre a aquellas que se supone requieren menos preparación.

Esta hipótesis sin embargo, podría no ser cierta si tenemos en cuenta que se aplica precisamente sobre un colectivo de municipios cuyos responsables técnicos están muy motivados y cualificados, dado que son miembros activos de una Red Temática cuyo objetivo es analizar la educación patrimonial. En este caso, si la hipótesis no fuera demostrable no solo constituiría una excelente noticia, sino que además, la investigación cumpliría por sí sola con los objetivos establecidos y anunciados, y finalizaría con modelos de actividades educativo patrimoniales distintas susceptibles de ser reaplicadas por educadores de otros colectivos y municipios, no necesariamente implicados en esta Red.

Por otra parte, en el caso de cumplirse esta hipótesis, y poder ser aplicada la teoría de modelos en las actividades de la Red, el resultado de la investigación debería ser una correcta modelización de las mismas, capaz no solo de describir lo que existe en la actualidad, sino también las actividades que aun cuando no existen podrían existir ya que forman parte de un modelo previo.

6. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Una investigación de carácter poliédrico

Como hemos visto en el marco teórico (Capítulo 4) la presente investigación tiene un carácter poliédrico ya que si bien se examina, en realidad se basa en tres áreas disciplinares distintas.

Por una parte, el trabajo se apoya en la **didáctica del patrimonio**, ya que su objetivo es valorar actividades y equipamientos de carácter patrimonial desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje; la didáctica del patrimonio es pues, en este contexto, una disciplina referencial básica.

Por otra parte, al insertarse la investigación en un contexto educativo para la ciudadanía, la **pedagogía** es el segundo referente, como no podía ser de otra manera; se trata de la segunda base importante en la que se apoya la investigación.

La tercera disciplina es la que estudia los bienes culturales, elemento central éste de las actividades educativas objeto de estudio en este trabajo, y que se suele denominar como **estudio del patrimonio**.

Si estas son las bases en las que se apoya la investigación, no debemos olvidar que existen otras disciplinas a las que es necesario citar por constituir una parte importante de este trabajo; nos referimos a las distintas **disciplinas de referencia** propias de cualquier actividad educativa patrimonial o equipamiento museográfico didáctico, tales como la historia, historia del arte, geología, botánica, antropología, etnografía, etcétera.

Con todo ello, vemos como el trabajo de investigación que a continuación se presenta pretende ser un proyecto multidisciplinario donde la pedagogía, la didáctica, el estudio del patrimonio, además de las otras disciplinas de referencia, son las principales bases del estudio.

Si tuviéramos que resumir el marco teórico conceptual en un esquema, propondríamos el siguiente modelo:

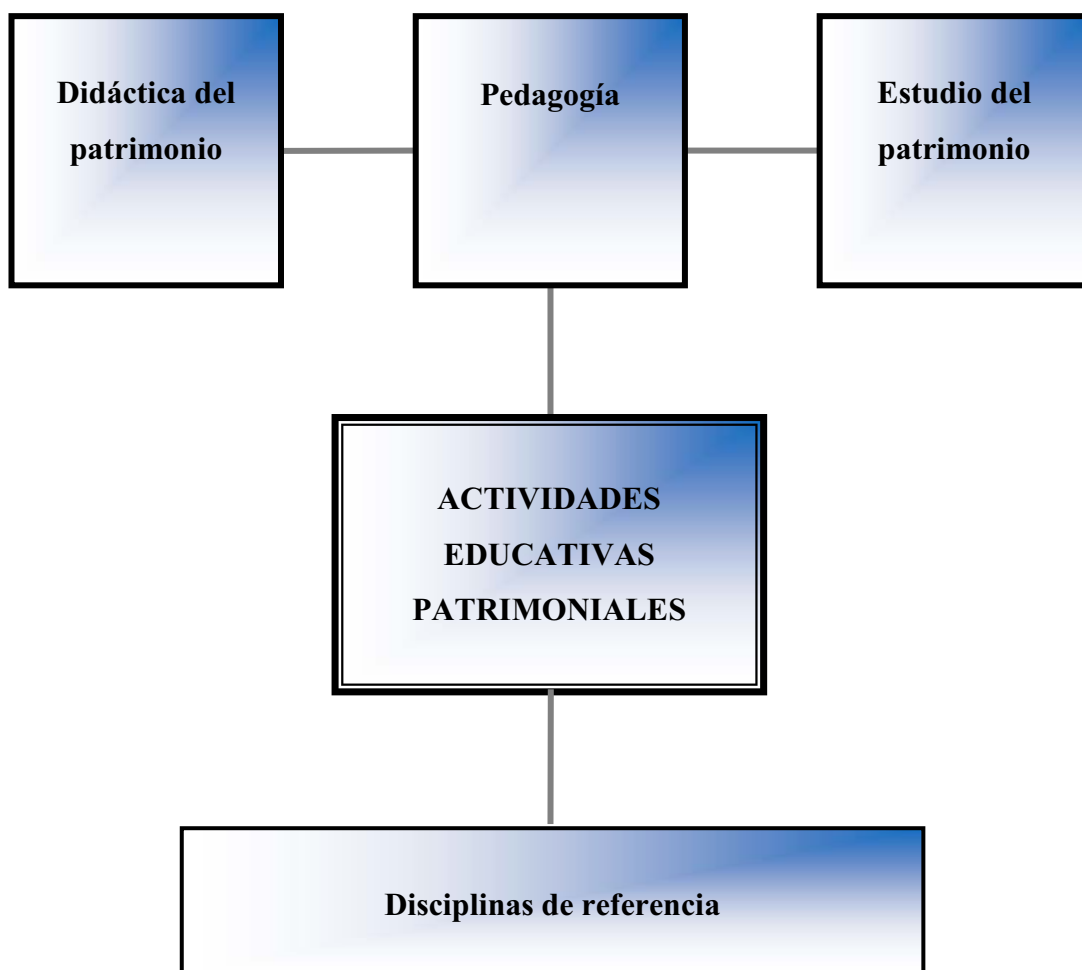


Figura 1. Marco teórico conceptual de la investigación

6.2. Tipología de la investigación: una investigación aplicada de tipo evaluativo

Teniendo en cuenta las posibles formas de investigación, y los propósitos que esta persigue, no hay duda alguna que nos hallamos ante una **investigación aplicada**, es decir, de carácter empírico y práctico, ya que confronta la teoría con la realidad, buscando la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren.

Por otro lado, si tenemos en cuenta los distintos tipos de investigación, podemos afirmar que este estudio no se trata de una investigación de estudio de caso, ya que el objetivo no es estudiar un sujeto o una situación única; tampoco es de tipo experimental o *ex post-facto*, pues no es de nuestro interés establecer relaciones causa-efecto; ni tampoco se trata de una investigación de mercados. Excluidas tales formas de investigación, podemos confirmar que la investigación que presentamos es de **tipo evaluativo** ya que lo que pretendemos es “medir” los resultados de un programa concreto, en este caso la oferta de actividades patrimoniales españolas, en razón de los objetivos propuestos para el mismo, con el fin de tomar decisiones futuras.

En cuanto a la clase de medios utilizados para obtener los datos, podemos clasificar este trabajo como una **investigación de campo** ya que este tipo de investigación utiliza medios e instrumentos para recoger la información tales como cuestionarios, entrevistas, encuestas, etcétera. Además, al tratarse de un trabajo orientado a la obtención de nuevos conocimientos, con los que intentar dar solución a los problemas o interrogantes previamente formulados, podemos confirmar que estamos delante de una investigación de campo.

Añadir también que metodológicamente este trabajo de investigación se ha desarrollado en diferentes fases⁸⁹ siguiendo una planificación ordenada, pero flexible, y mediante unos instrumentos de evaluación creados exclusivamente para este estudio con el fin, todo ello, de poder iniciar y desarrollar correctamente la evaluación de las actividades educativas de patrimonio.

⁸⁹ Véase las fases de desarrollo y los instrumentos de investigación diseñados para este trabajo en el Capítulo 7.

Finalmente, comentar que, cuando hay que realizar un trabajo de evaluación de una actividad o de un equipamiento patrimonial, suele haber dos niveles: el primer nivel que podríamos denominar de “valoración crítica” y el segundo nivel que es propiamente el que denominamos el de “evaluación”.

El primer nivel es externo y consiste en que la institución contrata a equipos de evaluación y le invitan a que critique su proyecto o su propuesta. Se trata de investigaciones realizadas en breve espacio de tiempo y suele basarse en un primer nivel de análisis que se basa en la experiencia previamente acumulada por el experto o la empresa contratada. En este tipo de trabajos es fundamental la revisión de materiales escritos y raras veces implica visitas u otro tipo de análisis.

En el segundo caso, denominado de evaluación, es muy diferente y se basa en un trabajo empírico que se desarrolla a la largo de un periodo de tiempo más largo y en el que se aplican técnicas empíricas. En este caso, el personal de las instituciones a evaluar debe implicarse profundamente en el proceso y contemplarlo desde ángulos muy diversos.

Los trabajos de evaluación realizados en España hasta el presente, en el campo del patrimonio urbano *all’aperto*, suelen ser del primer tipo y todavía son escasos los análisis realizados del segundo tipo, es decir, evaluativos.⁹⁰ En nuestro caso, y por lo que respecta al trabajo emprendido por los municipios de la Red Temática, puede clasificarse según el segundo tipo, afirmándose que por el momento no existe un paralelo similar que intente aplicar un estudio evaluativo a lo largo del tiempo a un conjunto de ciudades numeroso y de características muy distintas.

6.3. Los ítems o fases del método de investigación utilizado

Desde el punto de vista estrictamente metodológico entendemos como fundamental los siguientes pasos. En primer lugar, antes de abordar el aparato metodológico, es preciso **formular correctamente el problema**, el cual conlleva a **definir unos objetivos previos**. En segundo lugar, es necesario proponer alguna tentativa de explicación, normalmente bajo la **formulación de una hipótesis**. El tercer paso, consiste en **crear y o elegir los instrumentos** necesarios, y una vez obtenidos y aplicados **conseguir con**

⁹⁰ ASENSIO, M.; POL, E. “Evaluación de exposiciones”, en: SANTACANA, J.; SERRAT, N. (coord.) *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005. Pp. 527-631.

ellos lo datos los cuales finalmente deberán ser analizados e interpretados. La investigación debe tener como último punto, un apartado en el cual **se corrobore o no la validez de la explicación hipotética** y se señale en su caso las lagunas existentes. Además de estos pasos o camino a seguir —la palabra método significa precisamente camino— toda la investigación en Ciencias Sociales puede tener enfoques distintos, y normalmente se señalan dos: el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo.

Para definir correctamente el método a seguir en nuestra investigación, es preciso centrarnos en los pasos anteriormente esbozados.

Ítem primero: formulación del problema de investigación.

La formulación del problema de investigación lleva como consecuencia los pasos subsiguientes, como es redactar unos objetivos, definir los instrumentos y conseguir mediante su aplicación los datos que nos respondan al problema inicialmente planteado. En el caso que nos ocupa, el problema se centraba en el **qué evaluar y cómo evaluar en el marco de las actividades educativas patrimoniales en España**; evaluación ésta necesaria ya que el desarrollo de actividades sin evaluación conduce inevitablemente a repetir errores y a pérdidas importantes de tiempo. Por otra parte, afrontar el problema de evaluar las actividades educativas al entorno del patrimonio no solo ha de tener una utilidad inmediata sino que supone una investigación volumétricamente importante. En este caso, formular el problema implica necesariamente delimitar el campo de investigación y establecer claramente los límites dentro de los cuales se va a mover ésta. Por ello, nuestro campo de aplicación está delimitado en las actividades desarrolladas exclusivamente por las ciudades miembros de la Red Temática *Ciudad, Educación y Valores patrimoniales* de la RECE, en un máximo de 25 ciudades —su número varió a lo largo del tiempo—, y al mismo tiempo intentaremos evaluar de estas ciudades aquellas actividades que, a juicio de sus responsables, suelen ser las mejores. De esa forma, excluimos de la investigación, y por lo tanto de la evaluación, todas aquellas otras actividades cuyos responsables consideran manifestarse previamente menos relevantes para el estudio.

Ítem 2: objetivos y tentativa de explicación.

Para afinar los elementos de la formulación del problema se hace necesario explicitar previamente qué se persigue o qué se pretende con la investigación, y esto supone precisamente redactar el conjunto de objetivos, que no son otra cosa que la guía de toda la investigación.

En nuestro caso, **hemos formulado cinco objetivos generales con sus respectivos objetivos específicos** que, junto a la formulación de una hipótesis de trabajo, nos han permitido trabajar en torno al problema inicialmente planteado. Tanto los objetivos como la hipótesis que hemos explicitado ya en el Capítulo V requirieron la elaboración de un marco teórico en el que se integraran todos los estudios, teorías y antecedentes de esta investigación.

Por lo que respecta la hipótesis, existen diferentes formas de hacerla: hay hipótesis por oposición, que es cuando ésta se formula variablemente con dos variables; hay hipótesis que se formulan mediante paralelismos; otras que se formulan como causa-efecto; también hay las hipótesis interrogativas y finalmente las hipótesis de recapitulación. **Nuestra hipótesis en el fondo es recapitulativa**, ya que varios elementos confluyen en la misma. Este tipo de hipótesis recapitulativas, en la medida que requieren ítems diversos, suelen presentar una cierta complejidad metodológica en el desarrollo de trabajo de campo, como veremos en el siguiente Capítulo 7.

Ítem 3: creación de los instrumentos y recopilación de la información

En el tipo de investigación que estamos definiendo existen tres procedimientos o técnicas que suelen ser usadas como instrumentos para la recopilación de datos, y son en primer lugar la observación, la entrevista y la encuesta.

La observación es un procedimiento empírico por excelencia; es el más antiguo y evidentemente consiste en utilizar todos los sentidos posibles. Pero para que dicha observación tenga validez, es necesario que sea intencionada, con un objetivo determinado y guiada por un cierto cuerpo de conocimiento. Sabido es que las modalidades de observación son múltiples, pero según los medios utilizados podemos decir que a pesar de que nosotros nos proponíamos una observación estructurada, con guión previo, en realidad, nos dimos cuenta que era más eficaz la **observación no estructurada de carácter no participativo, y evidentemente individual**, ya que no se

disponía de ningún otro evaluador. Y por supuesto, la observación era sobre actividades reales y no de laboratorio.

Los instrumentos para la observación fueron básicamente dos: el diario o cuaderno de notas, y dispositivos fotográficos de registro. Las ventajas de utilizar este tipo de observación estimamos que debían derivarse del hecho de que los fenómenos se estudiaban dentro de su contexto y sin intermediarios; éramos consistentes que las limitaciones o inconvenientes del uso de este tipo de técnicas es que existe el peligro de hacer generalizaciones no válidas a partir de observaciones parciales. Finalmente, otra limitación puede ser la posible influencia del observador, o sea yo, sobre la situación observada.

Por lo que respecta a la técnica de la entrevista es evidente que consiste en una conversación con una o más personas sobre el tema determinado con el uso esquemas, pautas o puntos de acuerdo o desacuerdo. **La modalidad de entrevista utilizada en principio debería ser estructurada o formal, aun cuando no se descartaba la posibilidad de entrevistas informales.** Los principios que debían regir las entrevistas eran que el entrevistador explicara siempre los objetivos, se concretaran las entrevistas con anticipación dado que estas debían realizarse en distintos puntos de la geografía española, en días y horas previamente concertados, y a ser posible antes de la entrevista se procuraba haber visitado en directo la actividad. Naturalmente, para la entrevista se preveía establecer un clima adecuado dado que la entrevistadora en este caso conocía previamente a la mayoría de los entrevistados. El cuestionario o pauta, por lo tanto, se utilizaba de manera informal y en general no se daban por respondidas preguntas con respuestas que derivaban de otras. Finalmente, hay que decir que muchas de las entrevistas se preveía fueran registradas, tanto por escrito como por programación de sonido, para poder revisarlas posteriormente.

La ventaja del uso de entrevistas en nuestro trabajo es que nos permitían obtener datos relevantes, sin embargo las limitaciones son también numerosas ya que en ocasiones es posible observar incongruencias entre lo que se dice y lo que se hace, además de la posibilidad de que las respuestas dependan del interés y la motivación del entrevistado.

Con respecto al uso de cuestionarios hay que decir que nuestra investigación requería dos tipos de cuestionarios. Por una parte, era necesario que los responsables de los

distintos Servicios Educativos de los Ayuntamientos o ciudades participantes clasificaran sus actividades en función de una tabla clasificatoria, previamente elaborada, pensada para la obtención de datos que nos permitiera la clasificación, comparación y la extracción de datos cuantitativos. Como se verá, esta información era muy importante y por ello se creó como instrumento de investigación la denomina **“Ficha C”**: **Ficha para la Clasificación de actividades educativas patrimoniales.**⁹¹

Por otra parte, era necesario que los responsables de los Servicios Educativos nos transfirieran una información completa y exhaustiva de aquellas actividades que consideraban de excelencia en sus respectivos Servicios, y por ello tuvieron que trabajar con otro instrumento de investigación que creamos de forma expresa, denominado en este caso, **“Ficha D”**. **Ficha para la Descripción de actividades educativas de patrimonio.**⁹²

Finalmente, era necesario contrastar la información proporcionada por los responsables de los Servicios con las opiniones de los usuarios, ya fueren maestros, alumnos o público familiar. Al tratarse de una evaluación sobre usuarios de las actividades, de edades y características muy distintas, es lógico que se tuvieron que crear **cuestionarios adaptados a cuatro grupos, que como mínimo debían ser los siguientes: alumnado de primaria, alumnado de secundaria, profesorado y público general.** En este caso, como se verá, estos documentos se les denominaron **“Cuestionarios de valoración”**.⁹³

Por lo que se refiere al procesado de la información, naturalmente las Fichas C debían enviadas **mediante correo electrónico** a la totalidad de municipios de la Red Temática (una por municipio). Las Fichas D, se transmitirían mediante el mismo sistema y cada municipio elaboraría tantas descripciones como considerase necesarias para mostrar las actividades a su juicio mejor planteadas. Se recomendaba elaborar un máximo de dos fichas por ciudad, aun cuando la mayoría elaboraron una. **El formato de ambas fichas se presentaría mediante un procesador de textos sencillo** –se trata de un documento

⁹¹ Véase en el Anexo III la plantilla de la Ficha de Clasificación de actividades educativas patrimoniales (Ficha C). También puede consultarse en el Capítulo 7 de este trabajo.

⁹² Véase en el Anexo III la plantilla de la Ficha de Descripción de actividades educativas patrimoniales (Ficha D). También puede consultarse en el Capítulo 7 de este trabajo.

⁹³ Véase en el Anexo III los cuatro tipos de cuestionarios de valoración diseñados para conocer la opinión que los usuarios tienen sobre las actividades educativas patrimoniales en las que han participado. También puede consultarse en el Capítulo 7 de este trabajo.

Word—, permitiendo ello que todos los municipios pudieran manipular y rellenar las fichas sin problemas.

En cuanto a los Cuestionarios de valoración tenían que ser **procesados manualmente y en formato papel** dado que los usuarios de las actividades los respondían “a pie de calle”, y el número de cuestionarios dependió en todo caso de la cantidad de usuarios de la actividad en cuestión. De todas formas, los cuestionarios que se rellenaban por cada grupo de visitantes se procuraron que fueran del 100%. Hay que considerar que estos cuestionarios han de ser complementados y enviados sobre una misma actividad dentro cada ciudad.

Si bien esta metodología es usual para las investigaciones de esta índole, en el caso del presente trabajo se superpone un último requerimiento derivado de los objetivos; se trata de la necesidad de modelizar las actividades obtenidas de los análisis anteriores. El concepto de modelizar implica reducir innumerables actividades concretas a un modelo abstracto susceptible de ser reaplicado. Naturalmente, **la elaboración de modelos requiere del uso de metodologías comparativas y analítico-descriptivas**. Cada uno de los modelos a obtener debe ser posteriormente desarrollado, ejemplificado y traducido a propuestas didácticas adaptables a cualquier equipamiento. Por lo tanto habrá que plantearse ¿qué es un modelo?, ¿cómo se organiza un método basado en modelos?, ¿qué dificultades tiene la aplicación de cada uno de los modelos? y ¿qué ejemplos se pueden utilizar para ilustrar cada uno de los modelos?

Ítem 4: verificación o corroboración de las hipótesis

Una vez recopilada y procesada toda la información, se procede a la tarea de verificar la hipótesis o de comprobar si los objetivos trazados se han cumplido, cosa que exige siempre un cierto rigor. En nuestro caso, planteamos un conjunto de objetivos generales, traducidos a un listado concreto de objetivos específicos, los cuales han de ser contrastados uno a uno directamente con los resultados obtenidos de la tabulación de datos, de las entrevistas y de las observaciones. De la misma manera hemos de actuar para validar o no el anunciado planteado en nuestra hipótesis.

6.4. Líneas a las que se inscribe la investigación

Las características que de alguna forma definen nuestra investigación, y hemos ido desarrollando en los apartados y capítulos precedentes, podrían esquematizarse en los siete puntos siguientes.

- Hemos visto que nuestra propuesta de investigación educativa responde a una tipología que puede denominarse **evaluativa**.
- También hemos visto cómo se trata de una investigación **que pretende proyectar modelos**, entendidos como propuestas de líneas de actuación debidamente estructuradas y fundamentadas.
- Es también una investigación basada, como hemos visto, en el **uso de un recurso educativo abundante en el país, el patrimonio**, pero explotado tan solo de forma marginal por la escuela y por la sociedad.
- También hay que insistir que se trata de una investigación que **parte de una realidad existente, la educación patrimonial**, pero que está poco analizada, sin estructurar, y con importantes lagunas e improvisaciones. Y que además se inscribe en el marco de una estructura internacional y nacional previa, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y la Red Estatal de Ciudades Educadoras, respectivamente.
- Precisamente por cuanto se afirma en el párrafo anterior, esta investigación educativa a medida que se desarrolla **requiere ir creando su propio material y difundirla**, con la finalidad de avanzar hacia la creación de modelos. Es una investigación viva.
- Es importante recordar que se trata de una investigación que hay que desarrollar en red y en la cual la **investigadora actúa como eje principal de la red (IP)**, pero que requiere del concurso de otros muchos.
- Finalmente, como se ha dicho anteriormente, esta investigación por su naturaleza ha tenido que **adaptarse a los tiempos reales** propuestos por las diversas instituciones implicadas, básicamente los organismos rectores de la Red Temática y los municipios de la misma.

Por todo ello, creemos que el ámbito y líneas de investigación del trabajo pueden esquematizarse con el siguiente cuadro:

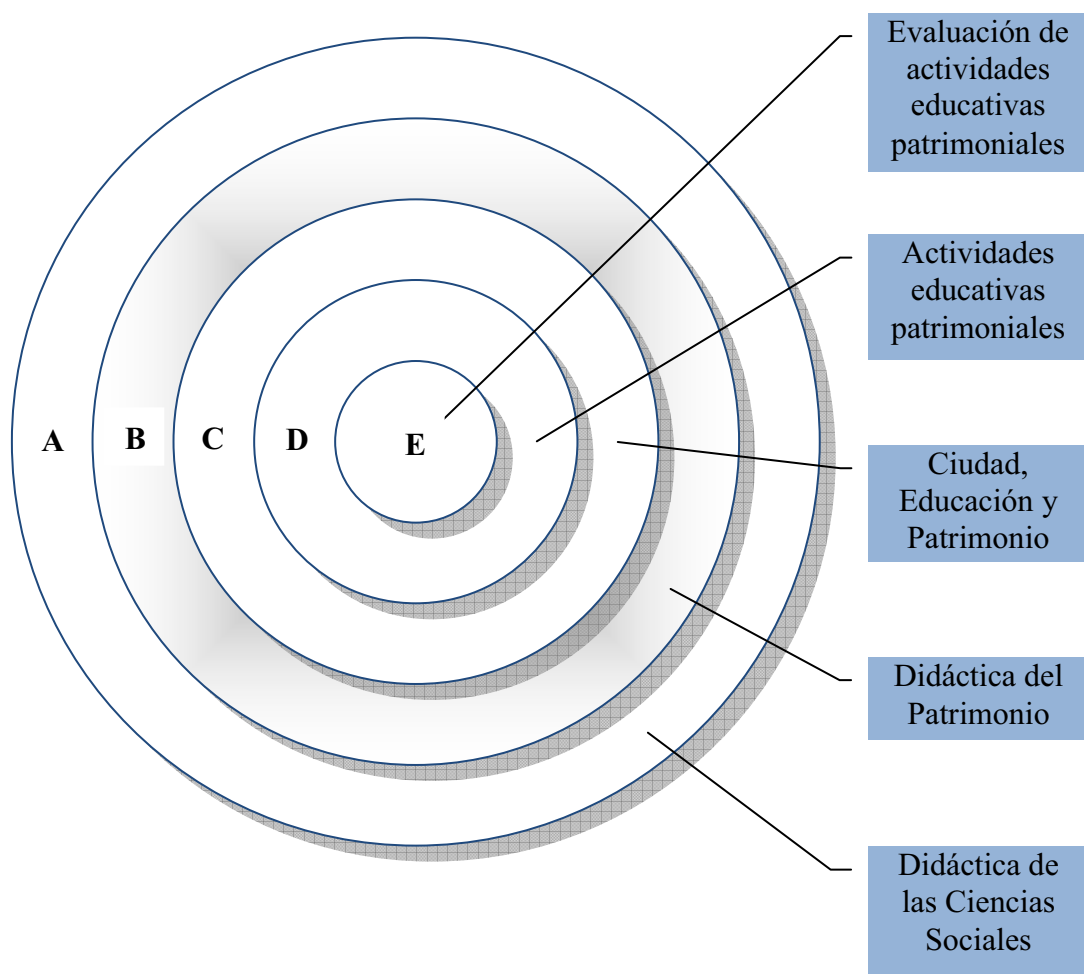


Figura 2. Ámbitos y líneas de investigación en las que se inscribe el trabajo

- A. Área de conocimiento:** Didáctica de las Ciencias Sociales.
- B. Ámbito de investigación:** Didáctica del Patrimonio.
- C. Línea de investigación:** La ciudad, el patrimonio y su potencialidad didáctica.
- D. Proyecto de investigación:** Actividades educativas en torno los espacios de representación patrimonial.
- E. Investigación:** *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para la modelización.*

7. TRABAJO DE CAMPO: ESTUDIOS I, II Y III. CLASIFICACIÓN, DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS PATRIMONIALES Y PROPUESTA DE MODELOS

Con el fin de responder a los objetivos generales y específicos planteados para el estudio del uso y funcionalidad educativa que se hace del patrimonio en las ciudades españolas, hemos desarrollado un total de tres estudios: dos estudios de carácter evaluativo y un estudio conducente a la modelización de actividades.

El primero, nos permite establecer un diagnóstico de tipo cuantitativo de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante su análisis y clasificación dentro unos parámetros previamente establecidos.⁹⁴

El segundo de los estudios, nos ha facilitado una valoración cuantitativa acerca de la calidad de la visita y del grado de satisfacción de este tipo de actividades educativas patrimoniales desde el punto de vista de sus participantes o usuarios, ya sea público escolar (de educación primaria y secundaria, incluyendo el profesorado) o público general (adultos, familias, tercera edad, etcétera).

⁹⁴ Para el desarrollo del Estudio I ha sido necesario elaborar una tabla de clasificación de posibles actividades educativas patrimoniales en función de los diversos tipos de patrimonio que podemos hallar en las ciudades. Véase para ello las Tablas 8 y 9.

El tercero de los estudios, consistió en elaborar un corpus de actividades, como resultado de las visitas y las entrevistas realizadas, para posteriormente elaborar modelos educativos de intervención patrimonial.

Con el desarrollo de estos tres estudios, ejecutados con su debido trabajo de campo e instrumentos de investigación creados *ex profeso*, hemos obtenido una información concreta y específica bajo ópticas distintas – una de carácter más cuantitativo y otra cualitativo—, que nos ha permitido obtener los datos e información suficiente para responder a nuestros objetivos y a la hipótesis de trabajo inicialmente formulada.

Metodológicamente, cada uno de los estudios a los que nos hemos referido anteriormente se han desarrollado siguiendo las pautas establecidas en los anteriores apartados dedicados a metodología (Capítulo 6). El trabajo de campo, por lo tanto, consta de tres estudios cuya síntesis esquemática general presentamos a continuación:

- **El objetivo.** ¿Qué pretendemos? ¿Para qué realizamos el estudio? ¿Qué información pretendemos obtener?
- **Los miembros participantes en la investigación.** ¿Quién o quienes están implicados en el estudio? ¿Qué papel y qué funciones desempeñan cada uno de los participantes?
- **Los instrumentos de la investigación.** ¿Qué necesitamos para llevar a cabo el estudio? ¿Qué recursos o instrumentos de evaluación son necesarios diseñar o adecuar según nuestros intereses?
- **El trabajo de campo.** ¿Qué planificación y cronograma establecemos? ¿Qué método de trabajo aplicamos?
- **Los resultados.** ¿Cómo procesamos la información? ¿Cuál es la información obtenida?
- **Las conclusiones.** ¿Qué nos indican o nos dan a entender los resultados del estudio? ¿A qué conclusiones nos llevan?

Tomando como referencia este esquema general, y aplicándolo a cada uno de los tres estudios que conforman nuestro trabajo de campo, los esquemas resultantes son los siguientes:

Estudio I: Clasificación y descripción de actividades educativas patrimoniales

- **El objetivo.** Conocer qué se hace en España en torno a las actividades educativas patrimoniales, en el marco de las Ciudades Educadoras. Y establecer una clasificación tipológica de actividades y los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades educadoras españolas.
- **Los miembros participantes en la investigación.**⁹⁵ En este estudio participan un total de 20 ciudades españolas miembros de la Red Temática *Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender y ser ciudadanos. Aprender en, de y para la ciudad.*
- **Los instrumentos de la investigación.** Diseño de una ficha para la clasificación de actividades educativas de patrimonio (Ficha C); diseño de una ficha para la descripción de actividades educativas de patrimonio (Ficha D).
- **El trabajo de campo.** Entrega de las Fichas C y D a las ciudades participantes en el estudio y cumplimentación de las mismas por parte de los responsables de los Servicios o Áreas educativas de los Ayuntamientos inscritos en la Red Temática. De febrero a junio del 2008 (4 meses).
- **Los resultados.** Redacción y elaboración de un informe que recoja los resultados obtenidos del Estudio I. Presentación del mismo en Santiago de Compostela los días 5 y 6 de junio del 2008.
- **Las conclusiones.** Redacción y elaboración de un informe que recoja las conclusiones a las que hemos llegado después de analizar los resultados. Presentación del mismo en Santiago de Compostela los días 5 y 6 de junio del 2008.

⁹⁵ Las ciudades españolas miembros de esta Red Temática cuando iniciamos el estudio eran veinte; sin embargo la Red no es estática y su número puede oscilar, y de hecho osciló a lo largo de la investigación ya que algunas ciudades nuevas solicitaron la entrada de la Red, y en estos casos tuvimos que adaptar la documentación para que realizaran el trabajo previo como las encuestas para organizar posteriormente nuestra visita. Por este motivo, el número de ciudades que aparecen a lo largo del trabajo puede sufrir ligeras variaciones que nada afectan al rigor del trabajo dado que cuando se incorporaba cada ciudad se procedía al ajuste estadístico necesario.

Estudio II: Análisis y valoración de actividades educativas patrimoniales

- **El objetivo.** Conocer la opinión personal y la valoración que hacen los usuarios (escolares de primaria y secundaria; profesorado de primaria y secundaria, público general) de las actividades educativas patrimoniales. Y realizar un diagnóstico de carácter cualitativo de estas actividades en el panorama español.
- **Los miembros participantes en la investigación.** En este estudio participan un total de 14 ciudades españolas miembros de la Red Temática *Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender y ser ciudadanos. Aprender en, de y para la ciudad.*
- **Los instrumentos de la investigación.** Diseño de cuatro cuestionarios de valoración de actividades educativas patrimoniales, adaptando los contenidos y el tipo de preguntas al sector de público y su edad: público escolar (alumnado de primaria y de secundaria; profesorado) y público general.
- **El trabajo de campo.** Entrega de los cuatro tipos de cuestionarios a las ciudades participativas en el Estudio II y cumplimentación de las mismas por parte de los usuarios de las actividades. De octubre a febrero del 2009 (5 meses).
- **Los resultados.** Redacción y elaboración de un informe que recoja los resultados obtenidos del Estudio II. Presentación del mismo en Barakaldo los días 5 y 6 de marzo del 2009.
- **Las conclusiones.** Redacción y elaboración de un informe que recoja las conclusiones a las que hemos llegado después de analizar los resultados. Presentación del mismo en Barakaldo los días 5 y 6 de marzo del 2009.

Estudio III: Análisis *in situ* de actividades educativas patrimoniales para propuesta de modelización

- **El objetivo.** Conocer *in situ* la realidad de las principales actividades educativas desarrolladas en cada una de las ciudades miembros de la Red Temática, entrevistar a los responsables de las mismas, obtener material gráfico suficiente para el análisis, y valorar si la actividad realizada se ajustaba a la información previamente suministrada por cada uno de los equipos municipales.
- **Los miembros participantes en la investigación.** En este estudio participan un total de 25 ciudades españolas miembros de la Red Temática *Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender y ser ciudadanos. Aprender en, de y para la ciudad.*
- **Los instrumentos de la investigación.** Los instrumentos fundamentales de investigación fueron la observación directa no participante y la entrevista semi-estructurada. Para ello se contó con registro sonoro de las entrevistas y registro fotográfico de las actividades.
- **El trabajo de campo.** Preparación de las entrevistas, concertar las fechas y los horarios en cada una de las ciudades de acuerdo con los planes de viaje y recorridos previamente establecidos. Trabajo efectuado entre el 26 de enero al 6 de mayo de 2010 (3 meses).
- **Los resultados.** Redacción y elaboración de un informe que recoja los resultados obtenidos del Estudio III. Presentación del mismo en Gijón los días 7 y 8 de julio del 2010.
- **Las conclusiones.** La propuesta de modelos fue publicada en noviembre del 2010 y presentada en Mérida los días 10, 11 y 12 del mismo mes. Posteriormente, los modelos fueron presentados a petición propia por algunos municipios de la Red Temática. Finalmente, se presentaron de nuevo en el X Congreso de Ciudades Educadoras celebrado en Alcalá de Guadaíra los días 8, 29, 30 de abril y 1 de mayo.

7.1. Consideraciones previas para el trabajo de campo

Antes de iniciar el análisis de trabajo de campo es preciso recordar y comentar algunos de los problemas que se nos plantearon al abordar estos estudios.

Por un lado, la envergadura del trabajo que nos proponíamos de conocer hasta cierto punto las actividades de educación patrimonial que se realizan en las ciudades de la Red Temática puede que sobrepasara ampliamente nuestras posibilidades de trabajo.

Por otro lado, la tarea era compleja no solo por el alto número de ciudades implicadas, algunas de ellas de grandes dimensiones como es el caso de Barcelona, Sevilla, Santiago, Murcia, la aglomeración de Madrid, etcétera. Sino también por la diversidad tipológica de las actividades.

A todo ello, se añadía el hecho de que no supimos encontrar estudios análogos realizados en el territorio español en los últimos años, y ello además de producir cierta inseguridad, nos situaba como modestos pioneros en este campo.

Para poder empezar a desarrollar los Estudios I y II fue necesario elaborar previamente un documento que sirviera de punto de partida. En dicho documento se presentaba la clasificación de los distintos tipos de patrimonio potencialmente existentes, y por lo tanto de los posibles tipos de patrimonio susceptibles de ser estudiados; por último, se realizó una categorización inicial tipológica de actividades educativas patrimoniales imprescindible para partir de una información básica orientativa. Esta documentación previa inicial, que a continuación mostraremos, tuvo que ser elaborada porque inicialmente no todos los técnicos y educadores de los Ayuntamientos implicados conocían los rudimentos teóricos de los estudios de patrimonio, dado que su procedencia era muy diversa.

7.1.1. Los participantes implicados en los estudios: las ciudades educadoras españolas

La Red Temática *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. La Ciudad Educadora, un Espacio para Aprender y Ser Ciudadanos. Aprender en, de y para la Ciudad*, sobre la cual se han desarrollado los tres estudios del trabajo de campo, ha estado liderada siempre por el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona (IMEB). Dicha Red, constituida en Junio de 2006, está formada fundamentalmente por

ciudades de tipo mediano y pequeño, salvo algunas excepciones de capitales de provincia tales como Barcelona, Bilbao, Valencia, Sevilla, Murcia, Málaga, Donostia-San Sebastián y Cuenca. Por otra parte, la aglomeración de Madrid proporcionaba a la Red las ciudades de Rivas Vaciamadrid, Alcobendas y Getafe.

A este grupo de ciudades, hay que añadirles núcleos urbanos de cierta entidad tanto por su significado, como es el caso de Santiago de Compostela, Mérida y Sagunto, como por su peso demográfico como es el caso de Alcalá de Guadaíra, Barakaldo, Ferrol, Gandía, Granollers, Gijón-Xixón, Sabadell y Vigo.

Finalmente, hay un grupo de ciudades quizá más pequeñas entre las cuales podemos situar Icod de los Vinos, Mislata, Orihuela, Tarifa, Torrent y Vic.⁹⁶

Consecuentemente, las comunidades autónomas representadas en la Red a lo largo de sus tres períodos de trabajo son Galicia, Asturias, Euskadi, Catalunya, Comunidad Valenciana, Murcia, Andalucía, Extremadura, Madrid, Castilla la Mancha y Canarias. Observamos en este sentido que no hay ninguna ciudad de la comunidad Navarra, ni de Aragón, ni de Castilla León, ni de las Baleares. Tampoco Ceuta y Melilla forman parte de esta Red Temática.

Aun cuando pueda decirse que no existe comunidad humana sin patrimonio cultural, es obvio que el valor patrimonial de las distintas ciudades de nuestra Red Temática es muy diverso; algunas son Patrimonio de la Humanidad o contienen monumentos declarados como tales, como es el caso de Santiago de Compostela, Mérida y Cuenca, entre otras. Algunas otras de las ciudades miembros de la Red mencionadas, aun no siendo ciudades declaradas patrimoniales, cuentan con un patrimonio impresionante como por ejemplo Gandía o Sagunto. Ni que decir tiene, que las ciudades grandes suelen ser también enormes “contenedores” patrimoniales como es el caso de Barcelona o Valencia. Sin embargo, ciudades como Torrent, Rivas Vaciamadrid o Mislata forman parte de la Red por su patrimonio inmaterial y también por la voluntad de apostar por una temática que puede proporcionarles signos de identidad colectiva.

⁹⁶ Parte importante de los municipios que se sumaron a esta Red Temática se adscribían en el campo político del centro izquierdo, con notables excepciones.

Por todo ello, creemos que estas ciudades son en cierto modo representativas de los municipios españoles sin que con ello pretendamos extrapolar los resultados de nuestra investigación a todo el territorio Peninsular. Quizá si pueda afirmarse que constituyen una muestra de la diversidad y de la complejidad de este patrimonio.

Por lo tanto, de esta Red han participado muchas ciudades españolas, unas más grandes y otras más pequeñas, pero todas ellas tienen en común el objetivo de trabajar juntas para hacer de nuestras ciudades auténticas aulas educativas en las que el patrimonio es el eje fundamental de las acciones educativas. El número de ciudades inscritas en esta Red ha ido variado a lo largo de los seis años de vida de la misma, por lo que el número de ciudades miembro de la Red que han participado en los Estudios I, II y III también ha sido diverso, según el momento temporal de ejecución de los estudios. Concretamente en el Estudio I han participado un total de veinte ciudades educadora españolas,⁹⁷ cifra ligeramente superior a las que participaron en el Estudio II, en el que han participado catorce ciudades educadoras de la red temática;⁹⁸ por el contrario, en el Estudio III participaron un total de veinticinco ciudades,⁹⁹ lo cual quizá sea un indicador del éxito de la Red.

En cualquier caso, sean más o menos las ciudades que han podido implicarse en los estudios, es importante destacar el papel activo y colaborativo de los responsables de los Servicios Educativos de los Ayuntamientos de estas ciudades en todas y cada una de las tareas encomendadas para poder llevar a cabo los Estudios I, II y III. Ellos, y las ciudades a las que representan, han sido nuestros principales aliados en este largo camino que nos ha permitido obtener una radiografía de qué se hace en España con el patrimonio desde una óptica educadora y cómo ello es valorado por los ciudadanos.

⁹⁷ Las ciudades educadoras españolas que participantes en el Estudio I de “Clasificación y descripción de actividades educativas patrimoniales” son las siguientes: Alcalá de Guadaíra, Alcobendas, Barakaldo, Barcelona, Donostia-San Sebastián, Gandía, Gijón-Xixón, Getafe, Granollers, Mislata, Murcia, Rivas Vaciamadrid, Sabadell, Sagunt, Santiago de Compostela, Sevilla, Tarifa, Valencia, Vic y Vigo.

⁹⁸ Las ciudades educadoras españolas que participaron en el Estudio II de “Análisis y valoración de actividades educativas patrimoniales” son las que a continuación se relacionan: Alcalá de Guadaíra, Alcobendas, Barakaldo, Barcelona, Gandía, Getafe, Gijón-Xixón, Granollers, Murcia, Sabadell, Santiago de Compostela, Sevilla y Vigo.

⁹⁹ Las ciudades educadoras españolas que participaron en el Estudio III fueron las que se presentan a continuación: Alcalá de Guadaíra, Alcobendas, Barakaldo, Barcelona, Bilbao, Cuenca, Donostia-San Sebastián, Ferrol, Gandía, Getafe, Gijón-Xixón, Granollers, Icod de los Vinos, Málaga, Mérida, Mislata, Murcia, Orihuela, Reus, Rivas Vaciamadrid, Sabadell, Santiago de Compostela, Sevilla, Torrent y Vigo.

Finalmente, hay que decir que los Estudios I y II, que llevan implícitas tareas evaluativas, constituyen un rasgo de valentía por parte de las ciudades participantes, ya que toda evaluación lleva implícita la posibilidad de aprobar o suspender.¹⁰⁰ Como veremos en los resultados de los estudios, la mayor parte de las actividades analizadas tienen como marco de desarrollo los espacios urbanos, y una inmensa mayoría de las actividades educativas se formalizan al aire libre, en el gran patrimonio denominado *all'apperto*. Este hecho, que juzgamos sin precedente en el tratamiento del patrimonio español, nos conduce a considerar que son precisamente los espacios urbanos abiertos al público, las calles y plazas con sus monumentos o sin ellos, con sus tradiciones vivas o las recreaciones de las tradiciones relictas, los que han de merecer nuestra atención prioritaria, y así lo hemos hecho en esta investigación.

7.1.2. Los patrimonios educadores de nuestras ciudades: definición y clasificación

Como ya se ha comentado en el marco teórico (Capítulo 4), la presente investigación parte de la idea de que la ciudad ha sido y continua siendo hoy el núcleo fundamental donde se materializan las relaciones humanas; y por ello nuestro ideal en el marco educativo es una ciudad para todos, una ciudad participativa, una ciudad segura, una ciudad saludable, una ciudad productiva, una ciudad innovadora, racional en sus movimientos y en sus accesos, una ciudad medioambiental, una ciudad de la cultura y, en definitiva, una Ciudad Educadora.¹⁰¹ Éste es el modelo de ciudad deseable, pero, aunque todos estos parámetros de la ciudad futura son importantes, es nuestro de nuestro interés analizar únicamente el parámetro patrimonial de la Ciudad Educadora, concebida ésta como un espacio en el que se aprende a ser ciudadano también a través de los valores patrimoniales.

¹⁰⁰ Para conocer algunos de los resultados de estas evaluaciones véase: COMA, L. Op. Cit. P. 21.

¹⁰¹ Para profundizar en este tema véase: NUEVA CARTA DE ATENAS. LA VISIÓN DE LAS CIUDADES EN EL SIGLO XXI, en: *Consejo Europeo de Urbanistas del ICOMOS*. Atenas, 2003. Véase en el Anexo II la Nueva Carta de Atenas, también disponible su consulta en: http://www.esicomos.org/nueva_carpetta/info_DOC_CARTAATENASnU.htm

Pero para llegar a valorar el papel educativo del patrimonio de nuestras ciudades, tal como nos proponemos en los Estudios I y II, es necesario previamente establecer una definición clara del concepto “patrimonio”, así como una posible clasificación creada *ad hoc* para poder desarrollar nuestra investigación desde una base firme y rigurosa.

El vocablo *patrimonio* es polisémico, según el contexto en el que se expresa; no es igual intentar hablar de patrimonio en el campo del derecho que en el de la museología. En todo caso, desde el punto de vista del asunto que nos ocupa, aun a sabiendas de que el patrimonio es siempre un bien que se posee o hereda, hay dos grandes tipos de patrimonio que se deben definir: el patrimonio natural y patrimonio cultural.

El patrimonio natural se define como aquellos elementos y monumentos no hechos por intervención directa del hombre (tales como formaciones geológicas, lugares y paisajes naturales), que tienen un valor relevante desde el punto de vista estético, científico o medioambiental. El patrimonio natural lo constituyen las reservas de la biosfera, los monumentos naturales, las reservas y parques nacionales, los santuarios de la naturaleza y los elementos muebles que, por su significación, rareza o información científica, se consideran únicos o relevantes.

Por su parte, **el patrimonio cultural** está formado por aquellos bienes hechos por mano humana que la historia nos ha legado y por aquellos que en el presente se crean y a los que la sociedad les otorga una especial importancia arquitectónica, arqueológica, histórica, bibliográfica, científica, simbólica o estética. Es la herencia recibida de los antepasados, y que viene a constituir el testimonio de su existencia, de su visión del mundo, de sus formas de vida presentes y pasadas y de la manera de ser de uno o de diversos pueblos, y es también el legado que se deja a las generaciones futuras.

El patrimonio cultural se puede dividir en subgrupos según su naturaleza; así, podemos hablar de patrimonio arquitectónico monumental, patrimonio vernáculo, patrimonio arqueológico, patrimonio industrial y tecnológico, patrimonio histórico, patrimonio

etnográfico, patrimonio bibliográfico y documental y patrimonio artístico, con todas sus variedades.¹⁰²

Por otra parte, el patrimonio cultural puede también dividirse en patrimonio **cultural intangible** y **patrimonio cultural tangible**. Se entiende por “patrimonio cultural intangible” el que está constituido por aquella parte invisible o inmaterial que toda cultura desarrolla y que reside en el espíritu de la misma. Por lo tanto, se puede definir como el conjunto de creencias, normas, saberes, valores, lenguas y expresiones orales, musicales o realizadas mediante danzas, que poseen los grupos humanos y que los diferencian de otros, otorgándoles una personalidad propia.

Por su parte, el patrimonio cultural tangible es la expresión de las culturas a través de sus realizaciones materiales. A su vez, el patrimonio tangible se puede clasificar en **mueble e inmueble**. El patrimonio cultural tangible mueble es aquel que por su naturaleza es fácilmente desplazable, y comprende los objetos arqueológicos, históricos, artísticos, etnográficos, tecnológicos, religiosos y aquéllos de origen artesanal o folclórico que constituyen colecciones importantes para las ciencias, la historia del arte y la conservación de la diversidad cultural de los pueblos. Entre ellos cabe mencionar los objetos artísticos, libros, manuscritos, documentos, artefactos históricos, grabaciones, fotografías, películas y documentos audiovisuales.

El patrimonio cultural tangible inmueble es aquel que no puede ser trasladado fácilmente de un lugar a otro, y está constituido por los lugares, sitios, edificaciones, obras de ingeniería, centros industriales, conjuntos arquitectónicos, zonas típicas y monumentos de interés o valor relevante desde el punto de vista arquitectónico, arqueológico, histórico, artístico o científico, siendo reconocidos y registrados como tales.

Ambos patrimonios aquí definidos, el patrimonio natural y el cultural, son objeto de estudio de esta investigación, aunque el patrimonio cultural toma mayor relevancia dada su idoneidad en el marco de la ciudad como escenario educativo para la ciudadanía. En cualquier caso, las definiciones y clasificaciones del patrimonio que hemos realizado

¹⁰² El arte como elemento transversal del patrimonio constituye un factor importante de educación. Véase al respecto CALAF, R. (coord.). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Ed. Trea, 2003.

anteriormente nos han permitido realizar una tabla clasificatoria patrimonial que establece un total de 19 tipos de patrimonio según su naturaleza (patrimonio natural o cultural) y su parámetro de tangibilidad (patrimonio tangible o intangible) o movilidad (patrimonio mueble o inmueble). Así pues, en el siguiente esquema (véase Tabla 1) presentamos la clasificación tipológica de los patrimonios susceptibles de encontrar en una ciudad y que poseen un posible carácter educador.¹⁰³

			P. arquitectónico	P. vernáculo	P. arqueológico	P. industrial y tecnológico	P. histórico	P. etnográfico	P. bibliográfico y documental	P. artístico
Patrimonio natural			1							
Patrimonio cultural	Intangible			2				3		4
	Tangible	Mueble	5	6	7	8	9	10	11	12
		Inmueble		13	14	15	16	17	18	

Tabla 1. Clasificación de patrimonios

7.1.3. Clasificación básica de las actividades educativas patrimoniales

Para desarrollar una función educadora a través del patrimonio, es evidente que se requieren esfuerzos formativos, a través de la promoción de actividades y situaciones que confluyan y redunden en beneficio del desarrollo de una ciudadanía de calidad. Estas actividades pueden ser de naturaleza muy variada, como lo son los distintos colectivos a los que van destinadas. No deben ser iguales las acciones educativas que se realizan en el seno de un colectivo joven que las que se dirigen a un colectivo adulto o de la tercera edad. Por otra parte, una actividad contendrá elementos diferenciales según el lugar en el que se desarrolle: no es igual realizar actividades en plena calle que en el interior de edificios. Finalmente, hay que diferenciar aquellas actividades educativas cuyo instrumento de mediación es humano (monitores, educadores, guías, etcétera) y aquellas que utilizan medios gráficos, mecánicos, electrónicos o informáticos.

¹⁰³ Esta tabla clasificatoria de tipos de patrimonio, insertada tanto en la Ficha C como en la Ficha D, es uno de los elementos clave para el Estudio I ya que permite detectar qué patrimonios destacan dentro la oferta educativa municipal, y qué otros patrimonios quedan marginados.

Así pues, y en primer lugar, las actividades promovidas por la Ciudad Educadora deben tener en cuenta que en su seno existen colectivos variados; la educación no es una tarea que se realice exclusivamente durante un periodo de la vida que corresponde a la niñez y la juventud. La educación hay que ejercitarla toda la vida, adaptándola a cada una de sus etapas. Así pues, los responsables de idear las actividades educativas deben intentar diferenciarlas en función de este parámetro, que es **la edad**. Pero se debe actuar con cuidado, por ejemplo: infantilizar las actividades dirigidas a adultos o a personas de la tercera edad es un error grave desde el punto de vista educativo, y ese error tiene su origen en la no diferenciación del horizonte destinatario.

Asimismo, las actividades que promueva la Ciudad Educadora respecto al patrimonio deben tener presente **el lugar** en el que se desarrollan. Realizar actividades en entornos cerrados como museos, interiores de edificios y espacios protegidos de ruidos e interferencias permite unos recursos que no son fáciles de adoptar en los espacios abiertos, tales como plazas, calles y parques urbanos o periurbanos. Estas diferencias son de tiempo y de intensidad. Es preciso tener presente estos parámetros en la clasificación que se establezca.

Finalmente, la Ciudad Educadora puede promover actividades cuya **mediación sea humana o no**. Cuando la mediación es humana (hay servicios de guía o de monitoraje), la actividad ha de ceñirse a horarios determinados y se requieren acciones formativas y coordinación de los equipos de guías. Sin embargo, la ciudad puede educar también mediante otros sistemas que no son los de tipo humano. Existen sistemas que permiten transformar nuestras ciudades y barrios en auténticos museos al aire libre por medio de la introducción de iconografía didáctica, paneles, módulos de intermediación... que, integrados en el mobiliario urbano, ejercen una labor educadora altamente eficaz. Igualmente, existen sistemas electrónicos que posibilitan al ciudadano entrar en contacto con el patrimonio en el momento en que lo desee, utilizando servicios de telefonía móvil u otros elementos similares para la realización de itinerarios o desplazamientos y para conocer, en distintos grados de profundidad, según sus necesidades, aquellos elementos urbanos que sean de su interés. La Ciudad Educadora no debe ni puede prescindir de estos recursos que la tecnología le brinda. Actualmente,

cada día hay más ciudadanos que acuden a Internet para informarse y, por lo tanto, es posible educar a través de la Red.

Estos tres parámetros que acabamos de comentar, es decir, la edad, el lugar y el tipo de mediación existente en una actividad educativa patrimonial, nos han llevado a elaborar unos esquemas clasificatorios (uno para cada ítem) de gran utilidad para nuestro objetivo de conocer y clasificar el tipo de actividades educativas patrimoniales en el marco de la Red Temática (Estudio I). Así pues, en los siguientes esquemas (Véase Tabla 2, 3, 4 y 5) presentamos la clasificación elaborada según la edad, el lugar y el tipo de mediación presente en las actividades.

USUARIOS				
Adultos/Familias	Escolares			
	0-6 años	6-12 años	12-14 años	14-18 años

Tabla 2. Clasificación de los usuarios según el tipo de público y la edad. Ficha C.

DESTINATARIOS
Ciclos Educativos
Educación Infantil. Primer ciclo (0-3 años)
Educación Infantil. Segundo ciclo (3-6 años)
Educación Primaria. Ciclo inicial (6-8 años)
Educación Primaria. Ciclo medio (8-10 años)
Educación Primaria. Ciclo superior (10-12 años)
Educación Secundaria Obligatoria. 1er ciclo (12-14 años)
Educación Secundaria Obligatoria. 2º ciclo (14-16 años)
Educación Secundaria Postobligatoria (16-18 años)
Educación Especial
Adultos y Familias

Tabla 3. Clasificación del los usuarios según el tipo de público y la edad. Ficha D.

LUGAR DONDE SE REALIZA LA ACTIVIDAD
En el centro educativo
Fuera del centro educativo:
Museo
Edificio singular:
Fábrica
Iglesia
Fortificación
Otros.....
Espacio arqueológico
Espacio natural
Espacio urbano al aire libre
Otros.....

Tabla 4. Clasificación tipológica del lugar de desarrollo de la actividad. Ficha D.

MEDIACIÓN	
1	Humana
2	Con módulos y señales
3	Con elementos electrónicos

Tabla 5. Clasificación tipológica de mediación. Ficha C.

7.1.3.1. Las actividades también se clasifican según el grado de interacción

Toda actividad implica interacción entre el agente emisor y el receptor. El agente emisor, el que promueve la actividad, puede ser como acabamos de ver una persona, un módulo físico, un sistema electrónico de base informática o simplemente un tríptico impreso. En todo caso, indistintamente del tipo de emisor, el agente receptor puede comportarse de forma pasiva, como simple receptáculo de la misma, o al contrario, puede interactuar activamente aportando elementos al emisor. El grado de interacción entre emisor y receptor de una actividad es un elemento fundamental y debe ser tenido en cuenta en el momento que se intenta clasificar cuanto se está haciendo.

El patrimonio puede ser descodificado con grados diferentes de interacción. Por ejemplo, el primer grado es cuando se promueven y realizan actividades en las cuales se emite un mensaje y se supone que alguien ha de recibirlo. Este es el caso de un panel iconográfico o un guía frente a un monumento que explica sus características y funciones. Se trata de una **actividad pasiva de baja interacción**.

El segundo grado, es cuando la actividad patrimonial parte de un diálogo o de una pregunta previa. Es decir, cuando el emisor (sea humano o no) “interroga” al usuario receptor, y le crea un enigma, una pregunta o una cuestión que obliga a éste a interactuar. Se trata de implicar al visitante en el propio elemento patrimonial. Este es el caso de las actividades concebidas como **participativas de nivel medio**, pero que han sido diseñadas por el personal de la propia entidad patrimonial.

El tercer grado, define aquellas actividades que por su constante interacción entre emisor y receptor las podríamos denominar como **actividades interactivas y participativas de nivel alto**. Estas actividades no solo se caracterizan por tener una interacción elevada y directa entre emisor y receptor, sino que también hay que tener en cuenta en ellas las múltiples interacciones que se realizan entre el personal de las instituciones patrimoniales y los ciudadanos. Nos referimos con ello, por ejemplo, a aquellas actividades complementarias que se originan con cuestionarios con el fin de conocer lo que opinan los ciudadanos de algún monumento, sobre las principales preguntas que suelen plantear, sobre el tipo de problemas que apuntan en sus visitas,

etcétera, y como resultado de este análisis, el centro patrimonial responde con propuestas nuevas, acordes con los planteamientos de los propios ciudadanos. En el fondo, en este caso, la actividad es el resultado de las interacciones ciudadanas. Naturalmente, este ejercicio de interacción también puede darse en actividades con un formato de web, electrónico o simplemente con módulos museográficos e interactivos en la calle.

Este parámetro que acabamos de comentar, es decir, el grado de interacción existente en una actividad educativa patrimonial, nos han llevado a elaborar un esquema clasificatorio de gran utilidad para nuestro objetivo de conocer y clasificar el tipo de actividades educativas patrimoniales en el marco de la Red Temática (Estudio I). Así pues, en el siguiente esquema (Véase Tabla 6) presentamos la clasificación elaborada según el nivel de interacción.

INTERACTIVIDAD	
1	Baja
2	Media
3	Alta

Tabla 6. Clasificación según el nivel de interactividad. Ficha C.

7.1.3.2. Actividades en función de los objetivos de aprendizaje

Las actividades que se diseñen al entorno del patrimonio normalmente tienen objetivos diversos. En la mayoría de los casos el objetivo es **de tipo informativo**. Se trata de acciones dirigidas a informar, dar a conocer, explicar, comunicar o, simplemente, presentar algunos elementos patrimoniales. Lo que se pretende es que se sepa que los elementos patrimoniales objeto de atención existen, que sus vecinos y moradores los conozcan y, a ser posible, que lo hagan de una forma lúdica o recreativa. Las actividades de tipo informativo son necesarias y útiles ya que refuerzan los conceptos que los ciudadanos tienen o adquieren sobre el patrimonio de su ciudad. Sin embargo, constituyen el nivel más elemental y primario desde este punto de vista. Para ejemplificar, podemos decir que estas actividades pueden consistir en visitas guiadas,

itinerarios con materiales básicos tales como paneles informativos, trípticos o una web pasiva.

Por otro lado, existen las actividades educativas de carácter lúdico-recreativo, es decir, aquellas cuyos objetivos fundamentales son **de tipo lúdico**. Sin pretensiones educativas importantes, intentan poner de moda un conjunto, un barrio, un elemento patrimonial cualquiera, ya sea al aire libre o en el interior de un edificio. No queremos decir con ello que sean actividades carentes de sentido educativo, sino, simplemente que este objetivo no es el prioritario. Normalmente, cuando se hacen mediante intermediación humana, adoptan la forma de juegos tales como gincamas, juegos de rol (LARP), *reenagment*, visitas teatralizadas, etcétera. Cuando se desarrollan sin intermediación humana, se transforman en espacios en donde se han materializado juegos al aire libre, se han instalado módulos museográficos interactivos, o bien mediante webs de carácter lúdico con el fin de fidelizar a los públicos.

Hay un tercer tipo de actividades cuyo objetivo principal es **de tipo metodológico o procedimental**. Nos estamos refiriendo a las actividades educativas de carácter procedimental o metodológico, que pretenden mostrar los métodos de análisis y de interpretación del patrimonio; enseñan a desarrollar conocimientos de tipo procedimental y son frecuentes en el patrimonio natural, con observatorios para la flora y fauna, rutas geológicas, etcétera. Ni que decir tiene que pueden adoptar también un carácter lúdico o recreativo, pero su objetivo principal es metodológico. Son actividades en las que se aprende siempre a hacer algo, bien sea propio del campo de las humanidades, de las artes, de las letras o de la educación ambiental. Este tipo de actividades suelen ser siempre con altos contenidos interactivos, ya que de otra forma es muy difícil desarrollarlas.

Finalmente, hay una gama de actividades educativas cuyos objetivos son claramente **de carácter ético y de educación para la ciudadanía**. Pretenden potenciar y desarrollar valores, formas de comportamiento y formas distintas de ver la realidad. Estas actividades van desde la “adopción de un monumento por la escuela” hasta la recogida de latas y plásticos en el cauce de un río. Naturalmente pueden variar mucho de unas a otras.

Del mismo modo que en el caso de la interactividad, hemos elaborado un esquema clasificatorio para determinar los objetivos —y consecuentemente, el tipo de contenidos— subyacentes en las actividades educativas patrimoniales. En este caso, véase la siguiente tabla (Tabla 7) en la que se presentan los cuatro tipos de objetivos-contenidos posibles de estar presentes en cualquier actividad.

CONTENIDOS	
1	Informativos
2	Lúdico - recreativo
3	Procedimentales
4	Éticos

Tabla 7. Clasificación según el tipo de contenidos. Ficha C.

7.1.3.3. Un producto cartesiano de las actividades educativas en el campo del patrimonio

Es evidente que las actividades educativas propuestas por las Ciudades Educadoras pueden ser infinitas y las fórmulas clasificatorias pueden ser muy diversas. La diversidad reside en el hecho que no siempre hay actividades “puras” y cualquier actividad puede combinarse con otras, dando como resultado un producto cartesiano muy complejo.

Si tomamos como referencia los parámetros de clasificación descritos anteriormente (tipología y edad de los usuarios, lugar de desarrollo de la actividad, tipo de mediación, nivel de interactividad y tipología de contenidos), podríamos elaborar una tabla clasificatoria que permita que cada una de las actividades se combine con todas las demás. El resultado de ello es un complejo producto cartesiano, el resultado del cual sería el siguiente: (Véase Tabla 8).

El resultado es pues una tabla, que eliminados los duplicados, ya que el orden de los factores en este caso no altera el producto, proporciona 66 tipos de actividades generadas al entorno del patrimonio de la ciudad, y que constituye un modelo clasificatorio que nos permitiría compararlas. Naturalmente la comparación formal de actividades en ningún caso presupone superioridad de una con respecto a las otras ya que el resultado de cada actividad educativa está influido por tantas variables independientes y subjetivas presentes en el acto de educar que desafían los modestos objetivos de esta investigación.

1. Mediación humana - Sin mediación humana con módulos y señales
2. Mediación humana - Edad infantil/juvenil
3. Mediación humana - Edad adulta
4. Mediación humana - Sin mediación humana con elementos electrónicos
5. Mediación humana - Grado bajo de interactividad
6. Mediación humana - Grado medio de interactividad
7. Mediación humana - Grado alto de interactividad
8. Mediación humana - Informativos
9. Mediación humana - Lúdicos
10. Mediación humana - Procedimentales
11. Mediación humana - Éticos
12. Sin mediación humana con módulos y señales - Edad infantil/juvenil
13. Sin mediación humana con módulos y señales - Edad adulta
14. Sin mediación humana con módulos y señales - Sin mediación humana con elementos electrónicos
15. Sin mediación humana con módulos y señales - Grado bajo de interactividad
16. Sin mediación humana con módulos y señales - Grado medio de interactividad
17. Sin mediación humana con módulos y señales - Grado alto de interactividad
18. Sin mediación humana con módulos y señales – Informativos
19. Sin mediación humana con módulos y señales – Lúdicos
20. Sin mediación humana con módulos y señales – Procedimentales
21. Sin mediación humana con módulos y señales – Éticos
22. Edad infantil/juvenil- Edad adulta

23. Edad infantil/juvenil- Sin mediación humana con elementos electrónicos
24. Edad infantil/juvenil- Grado bajo de interactividad
25. Edad infantil/juvenil- Grado medio de interactividad
26. Edad infantil/juvenil- Grado alto de interactividad
27. Edad infantil/juvenil- Informativos
28. Edad infantil/juvenil- Lúdicos
29. Edad infantil/juvenil- Procedimentales
30. Edad infantil/juvenil- Éticos
31. Edad adulta-Sin mediación humana con módulos y señales
32. Edad adulta-Grado bajo de interactividad
33. Edad adulta-Grado medio de interactividad
34. Edad adulta-Grado alto de interactividad
35. Edad adulta-Informativos
36. Edad adulta-Lúdicos
37. Edad adulta-Procedimentales
38. Edad adulta-Éticos
39. Sin mediación humana con elementos electrónicos-Grado bajo de interactividad
40. Sin mediación humana con elementos electrónicos-Grado medio de interactividad
41. Sin mediación humana con elementos electrónicos-Grado alto de interactividad
42. Sin mediación humana con elementos electrónicos-Informativos
43. Sin mediación humana con elementos electrónicos-Lúdicos
44. Sin mediación humana con elementos electrónicos-Procedimentales
45. Sin mediación humana con elementos electrónicos-Éticos
46. Grado bajo de interactividad- Grado medio de interactividad
47. Grado bajo de interactividad- Grado alto de interactividad
48. Grado bajo de interactividad- Informativos
49. Grado bajo de interactividad- Lúdicos
50. Grado bajo de interactividad- Procedimentales
51. Grado bajo de interactividad- Éticos
52. Grado medio de interactividad- Grado alto de interactividad
53. Grado medio de interactividad- Informativos
54. Grado medio de interactividad- Lúdicos

55. Grado medio de interactividad- Procedimentales
56. Grado medio de interactividad- Éticos
57. Grado alto de interactividad- Informativos
58. Grado alto de interactividad- Lúdicos
59. Grado alto de interactividad- Procedimentales
60. Grado alto de interactividad- Éticos
61. Informativos- Lúdicos
62. Informativos- Procedimentales
63. Informativos- Éticos
64. Lúdicos- Procedimentales
65. Lúdicos- Éticos
66. Procedimentales- Éticos

7.1.3.4. Nuestra propuesta de clasificación de actividades

Para llevar a cabo esta investigación, además de clasificar todos los parámetros comentados anteriormente, también ha sido necesario establecer una clasificación previa de los posibles tipos de actividades educativas patrimoniales existentes con el fin de ordenar y agrupar todas las actividades analizadas en los Estudios I y II. Así pues, el resultado de nuestra clasificación es el que se presenta en el siguiente esquema: (Véase Tabla 9).

Propuesta de clasificación tipológica de actividades	
Actividad en la escuela	Trabajo en grupo
Actividad deportiva	Multimedia
Actividad teatralizada	Multimedia interactiva
Audición	Vídeo fórum
Audiovisual	Itinerario
Coloquio	Trabajo de campo
Conferencia	Visita guiada o comentada con medios humanos
Espectáculo	Visita guiada o comentada con medios técnicos
Exposición	Visita libre
Proyección	Visita con guión previo preparado para el profesorado
Taller	Otros.....

Tabla 9. Clasificación tipológica de actividades educativas patrimoniales. Ficha D.

7.2. Estudio I: Clasificación y descripción de actividades educativas patrimoniales

7.2.1. Los objetivos del Estudio I

Como se recordará, los objetivos de esta investigación que inicialmente se establecieron fueron cinco, de los cuales los dos primeros (objetivo general 1 y 2) se refieren en concreto a este primer estudio. Así pues, podemos decir que para este Estudio I hemos planteado dos objetivos generales, y sus consiguientes objetivos específicos, y que son los que a continuación se muestran:

Objetivos generales:

1. Conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el ámbito educativo español dentro del marco de las Ciudades Educadoras.
2. Establecer una clasificación tipológica de actividades y los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades españolas.

Objetivos específicos:

- a. Enumerar y alistar las actividades educativas patrimoniales llevadas a cabo por los ayuntamientos miembro de la Red temática Ciudad, educación y valores patrimoniales.
- b. Detectar qué tipo o tipos de patrimonio son los más utilizados en las actividades educativas patrimoniales analizadas.
- c. Conocer quiénes son los usuarios a los que mayoritariamente se ofertan este tipo de actividades desde los programas educativos de los ayuntamientos; haciendo distinción entre el público escolar y el público adulto/general, y dentro del escolar por edades.
- d. Conocer qué actividades de las analizadas ya han sido evaluadas y con qué métodos, y cuáles no han sido sometidas todavía a ningún tipo de evaluación o valoración externa.
- e. Clasificar las actividades educativas patrimoniales según el tipo de mediación que interviene en ellas, sea de tipo humana, con módulos o elementos de señalética, o con elementos electrónicos.
- f. Detectar el nivel de interactividad que se da en las actividades valoradas en el estudio, distinguiendo entre baja interactividad, media o alta.

- g. Conocer los tipos de contenidos que más se trabajan generalmente en las actividades educativas patrimoniales, clasificándolos en contenidos de tipo informativo, lúdico-recreativo, procedimentales o de carácter ético.

7.2.2. Los implicados en el Estudio I

En este primer estudio participaron un total de 20 ciudades españolas miembros de la Red Temática *Ciudad, educación y valores patrimoniales*. *La ciudad educadora, un espacio para aprender y ser ciudadanos. Aprender en, de y para la ciudad*, con el fin de analizar y clasificar las actividades educativas de carácter patrimonial ofertadas por las mismas. Concretamente en esta fase del trabajo participaron las ciudades siguientes: Alcalá de Guadaíra, Alcobendas, Barakaldo, Barcelona, Donostia-San Sebastián, Gandía, Gijón-Xixón, Getafe, Granollers, Mislata, Murcia, Rivas Vaciamadrid, Sabadell, Sagunt, Santiago de Compostela, Sevilla, Tarifa, Valencia, Vic, Vigo.



Figura 3. Ubicación geográfica de las ciudades participantes en el Estudio I

7.2.3. Planificación del trabajo de campo y fases del Estudio I

Una vez perfilados los objetivos para este primer estudio, y conocidos los implicados en el mismo, fue necesario planificar el trabajo de campo estableciendo unas fases y pautas de actuación, y que son las que se muestran a continuación:

Fase 1: Creación del instrumento de investigación de clasificación

- 1.- Construir unos modelos de fichas de análisis, de acuerdo con las clasificaciones propuestas previamente, que permitan conocer la tipología de actividades desarrolladas por los ayuntamientos miembros de la Red Temática, así como las características de las mismas. Elaboración de la denominada Ficha C y Ficha D.¹⁰⁴
- 2.- Proponer las bases para una posterior evaluación de las actividades desarrolladas por la Red Temática.¹⁰⁵
- 3.- Discutir los documentos “bases” con los miembros de la Red Temática con el fin de ajustar y/o cambiar algunos de los parámetros de la clasificación tipológica de patrimonios y de actividades educativas patrimoniales.

Fase 2: Trabajo de campo. Cumplimentación de las fichas de análisis

- 4.- Enviar por correo electrónico a todos y cada uno de los ayuntamientos de la Red Temática los modelos de fichas de evaluación (ficha C y Ficha D), elaboradas conjuntamente, con el fin de que puedan ser debidamente cumplimentadas por los responsables de las ciudades receptoras.

Fase 3: Recopilación, análisis y valoración de la información

- 5.- Recopilar y procesar la totalidad del material remitido por los ayuntamientos miembros de la Red Temática para poder conocer y hacer un diagnóstico de los tipos de actividades de patrimonio que se desarrollan y las principales características de las mismas.

¹⁰⁴ Aunque estas fichas ya se presentan y describen en este capítulo de la investigación, pueden consultarse en el Anexo III.

¹⁰⁵ Nos estamos refiriendo a la clasificación de patrimonios y de actividades educativas patrimoniales que fue necesario establecer de antemano para poder desarrollar posteriormente este Estudio I. Concretamente, esta información, que conforma las “bases” de esta investigación, es la que hemos expuesto ya en los apartados 7.1.2 y 7.1.3 de este capítulo.

Fase 4: Presentación de los resultados y de las conclusiones

6.- Elaborar un informe final que exponga los resultados y conclusiones obtenidas en el estudio en torno a la clasificación y descripción de actividades educativas patrimoniales desarrolladas en las ciudades educadoras participantes en el estudio.¹⁰⁶

7.2.4. Los instrumentos de la investigación. Estudio I

Los instrumentos fundamentales para este primer estudio fueron dos Fichas, las denominadas “Ficha C” y “Ficha D”. La primera, la Ficha para la Clasificación de actividades educativas patrimoniales (Ficha C), se diseñó con el objetivo de enumerar y clasificar las actividades educativas de patrimonio; mientras que la segunda, la Ficha para la Descripción de actividades educativas de patrimonio, se diseñó para la descripción más detallada y en profundidad de algunas actividades educativas de patrimonio.

Ambas Fichas se crearon con un procesador de textos sencillo y muy común, informáticamente hablando, –nos referimos a un documento Word—, que permitiría un fácil manejo y cumplimentación por parte de las personas participantes en el estudio. Este formato también facilitaría su envío a través del correo electrónico.

La Ficha para la Clasificación de actividades educativas patrimoniales (Ficha C)

El instrumento de investigación pensado para obtener una clasificación tipológica y cuantitativa de las actividades se materializó, como hemos comentado, en una ficha de análisis con los apartados e ítems evaluativos siguientes:

- A.** Datos básicos de identificación de los responsables de la actividad
- B.** Datos básicos de identificación de la actividad
- C.** Tipo de patrimonio tratado en la actividad
- D.** Tipo de usuario al que se dirige la actividad
- E.** Método de evaluación de la actividad (en caso de haber sido evaluada)
- F.** Tipo de mediación existente en la actividad

¹⁰⁶ Como ya hemos comentado, por las características “naturales” de nuestra investigación y por tratarse de una investigación viva desarrollada en el seno de un grupo de trabajo activo y dinámico, era necesario publicar y dar a conocer los resultados de este estudio.

G. Tipo de interactividad existente en la actividad

H. Tipo de contenidos trabajados en la actividad

Cada uno de estos apartados se descompone en distintos descriptores, los cuales fueron consensuados con todos los miembros de la Red Temática, y que son los que a continuación se presentan de forma esquemática:

A. Datos básicos de identificación de los responsables de la actividad

- Ayuntamiento
- Área, concejalía, instituto...
- Entidad / institución organizadora de la actividad

B. Datos básicos de identificación de la actividad

- Nombre de la actividad
- Breve descripción de la actividad

C. Tipo de patrimonio tratado en la actividad

Como ya hemos comentado anteriormente, para la identificación tipológica patrimonial establecimos un cuadro clasificatorio que diferencia un total de 19 tipologías de patrimonio.

			P. arquitectónico	P. vernáculo	P. arqueológico	P. industrial y tecnológico	P. histórico	P. etnográfico	P. bibliográfico y documental	P. artístico
Patrimonio natural			1							
Patrimonio cultural	Intangible			2				3		4
	Tangible	Mueble	5	6	7	8	9	10	11	12
		Inmueble		13	14	15	16	17	18	

Tabla 1. Clasificación de patrimonios

D. Tipo de usuario al que se dirige la actividad

Como hemos comentado en el apartado anterior (7.1.3.), para identificar el perfil de los usuarios de las actividades, se procedió a elaborar el siguiente esquema clasificatorio:

USUARIOS				
Adultos/Familias	Escolares			
	0-6 años	6-12 años	12-14 años	14-18 años

Tabla 2. Clasificación de los usuarios según el tipo de público y la edad. Ficha C.

E. Método de evaluación de la actividad

Para identificar qué métodos y técnicas se habían utilizado para evaluar la actividad, en el caso de haber sido evaluada, establecimos el siguiente cuadro clasificatorio:

MÉTODOS	TÉCNICAS
Cualitativos	a.1) Entrevistas a usuarios a.2) Entrevistas a expertos a.3) Observación directa de la actividad
Cuantitativos	b.1) Formularios de satisfacción del usuario b.2) Cuantificación de usuarios de la actividad b.3) Informaciones enviadas por usuarios a través de formularios, correo electrónico, web, etc.
Otros	c

Tabla 10. Métodos y técnicas de evaluación

F. Tipo de mediación existente en la actividad

Tal y como hemos expuesto anteriormente en el apartado 7.1.3., para clasificar las actividades según el parámetro de “mediación”, se estableció la pauta que se muestra a continuación:

MEDIACIÓN	
1	Humana
2	Con módulos y señales
3	Con elementos electrónicos

Tabla 5. Clasificación tipológica de mediación. Ficha C.

G. Tipo de interactividad existente en la actividad

Para medir de alguna forma el grado o nivel de interactividad existente en las actividades establecimos tres niveles: interactividad baja, media y alta. El resultado de ello se observa en la siguiente tabla:

INTERACTIVIDAD	
1	Baja
2	Media
3	Alta

Tabla 6. Clasificación según el nivel de interactividad. Ficha C.

H. Tipo de contenidos trabajados en la actividad

Finalmente, establecimos un cuadro clasificatorio para distinguir los distintos tipos de contenidos trabajados en cada actividad en función del objetivo pretendido.

CONTENIDOS	
1	Informativos
2	Lúdico - recreativo
3	Procedimentales
4	Éticos

Tabla 7. Clasificación según el tipo de contenidos. Ficha C.

A continuación exponemos el modelo de “Ficha C” que se utilizó a lo largo del desarrollo del Estudio I (véase Figura 4).¹⁰⁷

¹⁰⁷ Véase también en el Anexo II este documento.

RED TEMÁTICA

CIUDAD, EDUCACIÓN Y VALORES PATRIMONIALES

Ficha para la clasificación de actividades educativas de patrimonio (Ficha C)

IDENTIFICACIÓN

Ayuntamiento:

Área, concejalía, instituto...:

Entidad / institución organizadora de la actividad	Nombre Actividad	Tipo de patrimonio (indicar códigos tabla I)*	Breve descripción de la actividad	Número de usuarios				Método de evaluación (en el caso de haber evaluado, indicar códigos tabla II)*	Tipo de actividad (indicar códigos tabla-III)*				
				Adultos/Familias	Escolares				Mediación	Interactividad	Contenidos	Edad	
					0-6 años	6-12 años	12-14 años						14-18 años

* Se pueden indicar varios códigos separados por comas

Figura 4. Ficha de clasificación (Ficha C)

ANEXO Ficha C.

Figura 4. Ficha de clasificación (Ficha C)

			P. arquitectónico	P. vernáculo	P. arqueológico	P. industrial y tecnológico	P. histórico	P. etnográfico	P. bibliográfico y documental	P. artístico
Patrimonio natural		1								
Patrimonio cultural	Intangible			2				3		4
	Tangible	Mueble	5	6	7	8	9	10	11	12
		Inmueble		13	14	15	16	17	18	

Tabla I. Tipo de patrimonio

MÉTODOS	TÉCNICAS
Cualitativos	a.1) Entrevistas a usuarios a.2) Entrevistas a expertos a.3) Observación directa de la actividad
Cuantitativos	b.1) Formularios de satisfacción del usuario b.2) Cuantificación de usuarios de la actividad b.3) Informaciones enviadas por usuarios a través de formularios, correo electrónico, web, etc.
Otros	

Tabla II. Métodos de evaluación

MEDIACIÓN		INTERACTIVIDAD		CONTENIDOS		EDAD	
1	Humana	1	Baja	1	Informativos	1	Infantil / juvenil
2	Con módulos y señales	2	Media	2	Lúdico - recreativo	2	Adulta
3	Con elementos electrónicos	3	Alta	3	Procedimentales		
				4	Éticos		

Tabla III. Tipo de actividades de patrimonio

La Ficha para la Descripción de actividades educativas de patrimonio (Ficha D)

Para la elaboración de la Ficha D, necesaria en este Estudio I para conocer en profundidad algunas de las actividades educativas patrimoniales presentadas por los municipios de la Red Temática, se establecieron los siguientes ítems o apartados:

- A. Identificación del responsable de la actividad
- B. Aspectos generales de la actividad
- C. Relaciones curriculares y objetivos didácticos
- D. Descripción de la actividad
- E. Medios para la inscripción y la información de la actividad
- F. Evaluación de la actividad

Cada uno de estos apartados se descompone en distintos descriptores, los cuales fueron consensuados con todos los miembros de la Red Temática, y que son los que a continuación se presentan de forma esquemática:

A. Identificación del responsable de la actividad

- Ayuntamiento
- Área, Concejalía, Instituto...

B. Aspectos generales de la actividad

- Nombre de la actividad
- Organización (entidad o institución)
- Explicación de la actividad
- Lugar donde se realiza (tipología, nombre, accesibilidad, adaptaciones...)

C. Relaciones curriculares y objetivos didácticos

- Tipo de patrimonio trabajado en la actividad (Véase Tabla 1)
- Destinatarios (Véase Tabla 3)
- Relaciones curriculares
- Objetivos didácticos

D. Descripción de la actividad

- Tipo de actividad (véase Tabla 9)
- Metodología de trabajo
- Forma de trabajo del alumnado durante la actividad
- Duración aproximada de la actividad
- Recursos y tareas previas y posteriores a la realización de la actividad
- Materiales didácticos complementarios y documentación pedagógica para el profesorado
- Recursos y enlaces on-line vinculados con la actividad

E. Medios para la inscripción y la información de la actividad

- Opciones existentes para realizar las inscripciones
- Medios de información acerca la actividad
- Gratuidad o no de la actividad

F. Evaluación de la actividad

- Existencia o no de una evaluación realizada de la actividad
- Técnicas evaluativas
- Desarrollo de la evaluación
- Resultados de la evaluación
- Descripción de los resultados

Del mismo modo que en la Ficha C, en esta ficha descriptiva se establecieron preguntas de respuesta libre (abiertas), otras de opción múltiple y algunas otras de respuesta libre. El resultado de esta Ficha D concluyó en un documento (Word) de siete páginas, y es el que a continuación se muestra: (véase Figura 5).¹⁰⁸

¹⁰⁸ Véase también en el Anexo II este documento.

RED TEMÁTICA
CIUDAD, EDUCACIÓN Y VALORES PATRIMONIALES
Ficha para la descripción de actividades educativas de patrimonio (ficha D)

IDENTIFICACIÓN

Ayuntamiento:
Área, concejalía, instituto...:

ASPECTOS GENERALES

Nombre de la actividad
.....

Organización (entidad o institución)
.....

Explicación de la actividad
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Lugar donde se realiza:

- en el centro educativo
- fuera del centro educativo:
 - museo
 - edificio singular:
 - fábrica
 - iglesia
 - fortificación
 - otros
- espacio arqueológico
- espacio natural
- espacio urbano al aire libre

Indicar nombre del lugar:
.....

Accesibilidad equipamiento (acceso para discapacitados físicos)

Sí

No

¿Cómo es el acceso para discapacitados físicos?

.....

Adaptación para discapacitados sensoriales

Sí

No

Tipo de adaptación

.....

RELACIONES CURRICULARES Y OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Tipo de patrimonio donde se incluye la actividad que proponéis: (Consultar tabla 1)

.....

Destinatarios:

Ciclos educativos:

- Educación Infantil. Primer ciclo (0-3 años)
- Educación Infantil. Segundo ciclo (3-6 años)
- Educación Primaria. Ciclo inicial (6-8 años)
- Educación Primaria. Ciclo medio (8-10 años)
- Educación Primaria. Ciclo superior (10-12 años)
- Educación Secundaria Obligatoria. 1er ciclo (12-14 años)
- Educación Secundaria Obligatoria. 2º ciclo (14-16 años)
- Educación Secundaria Postobligatoria (16-18 años)
- Educación Especial

Adultos y familias

Relaciones curriculares:

.....
.....
.....

Objetivos didácticos: Se entienden por objetivos didácticos las capacidades que los y las alumnas tendrían que adquirir al realizar las actividades educativas propuestas.

.....
.....
.....

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Tipo de actividad: (Se puede seleccionar más de una opción)

Actividad en la escuela	Trabajo de campo
Actividad deportiva	Trabajo en grupo
Actividad teatralizada	Multimedia
Audición	Multimedia interactiva
Audiovisual	Vídeo fórum
Coloquio	Itinerario
Conferencia	Visita guiada o comentada con medios humanos
Espectáculo	Visita guiada o comentada con medios técnicos
Exposición	Visita libre
Proyección	Visita con un guión previo preparado para el profesorado
Taller
.....

Metodología de trabajo: (Se puede seleccionar más de una opción)

Actividad de motivación	Manipulación estructurada
Presentación de una situación problemática	Consulta de fuentes de información
Exposición o comunicación de contenidos	Trabajo de laboratorio
Diálogo educador/a-alumnado	Selección y clasificación de datos
Respuestas intuitivas o suposiciones	Elaboración de conclusiones
Debate o contraste de puntos de vista	Generalización de conclusiones
Explicitación de problemas o preguntas	Comunicación de conclusiones
Exposición del concepto o algoritmo	Aplicación
Búsqueda de soluciones	Ejercitación – Práctica
Elaboración de hipótesis	Lúdica
Observación estructurada	Actividad teatralizada
.....

Forma de trabajo del alumnado durante la actividad: (Se puede seleccionar más de una opción)

Grupo pequeño (de 2 a 10 alumnos)
Grupo medio (de 11 a 20 alumnos)
Gran grupo (más de 20 alumnos)
Grupo-clase
.....

Duración aproximada de la actividad:

< 30'

< 60 '

< 90'

< 120'

Media jornada escolar

Una jornada escolar

Más de una jornada escolar

Más de una jornada fuera de horario escolar

¿Se desarrolla alguna tarea antes de realizar la actividad?

Sí. Indicar tareas:

No

¿Existe algún recurso que permita preparar la actividad?

(Se puede seleccionar más de una opción)

Sí ¿De qué tipo?

En línea (a través de la pág. Web del Ayuntamiento, con un código de acceso, ...)

En papel

Presenciales

.....

¿En qué consisten?

Material documental informativo

Material audiovisual

Guía didáctica para el profesorado

Propuesta didáctica para el alumnado

Materiales para el alumnado

Esquema de la visita



Propuesta de itinerario
 Reunión previa con el profesorado
 Desarrollo de actividades previas con el profesorado

No

¿Se ofrece algún recurso durante el desarrollo de la actividad?
 (Se puede seleccionar más de una opción)

Sí ¿De qué tipo?

Auto guía (palms o aplicaciones multimedia)
 Personas de soporte por grupo-clase (monitores o profesionales de la institución)
 Propuestas de actividades
 Hojas de observaciones
 Cuestionarios
 Encuestas
 TIC – aplicaciones
 Maletas o kits didácticos

No

¿Se desarrolla alguna tarea después de realizar la actividad?
 (Se puede seleccionar más de una opción)

Sí. Indicar tareas:

No

¿Se ofrece algún recurso después de realizar la actividad?
 (Se puede seleccionar más de una opción)

Sí ¿De qué tipo?

Material documental informativo
 Material audiovisual
 Guía de trabajo para el profesorado
 Propuesta didáctica para el alumnado
 Otros materiales para el alumnado
 Hojas de síntesis
 Cuestionarios valorativos

No

¿Se ofrecen materiales complementarios relacionados con la actividad?

Sí. Indicar materiales:
 (enviar al Institut Municipal d'Educació de Barcelona por email o por correo postal)

No

¿Se ofrece documentación pedagógica relacionada con la actividad?

Sí. Indicar tipos de documentación:

No

¿Se ofrecen enlaces de Internet relacionados con la actividad?

Sí. Indicar enlaces:

No

MEDIOS PARA LA INSCRIPCIÓN Y LA INFORMACIÓN DE LA ACTIVIDAD

¿Cómo se realiza la inscripción de la actividad?:

(Se puede seleccionar más de una opción)

Por teléfono

Por fax

Por correo electrónico

Por correo ordinario

Por un sistema de inscripción a través de Internet

.....

¿Existe algún medio que ofrezca información sobre la actividad?

(Se puede seleccionar más de una opción)

Teléfono

Fax

Correo electrónico

Correo ordinario

Folletos

Web del Ayuntamiento

.....

¿La actividad es gratuita?:

Sí

No

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

¿Se ha evaluado la actividad?

7.3. Estudio II: Análisis y valoración de las actividades educativas patrimoniales

7.3.1. Los objetivos del Estudio II

Como se recordará, los objetivos de esta investigación que inicialmente se establecieron fueron cinco, de los cuales los objetivos generales 3 y 4 se refieren en concreto a este segundo estudio. Así pues, podemos decir que para este Estudio II hemos planteado dos objetivos generales, y sus consiguientes objetivos específicos, y que son los que a continuación se muestran:

Objetivos generales:

3. Conocer la opinión personal y la valoración que hacen los usuarios (escolares de primaria y secundaria; profesorado de primaria y secundaria, público general) de las actividades educativas patrimoniales.
4. Establecer un diagnóstico de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios.

Objetivos específicos:

- a. Conocer la satisfacción o valoración general de los usuarios sobre la actividad desarrollada: ¿aburrida o divertida?
- b. Conocer el nivel de implicación y participación de los usuarios en la actividad.
- c. Detectar en los usuarios si la duración de las actividades es la adecuada, o por el contrario si debería modificarse, ya sea habiéndola más corta o más larga.
- d. Descubrir la asimilación de lo que se explica a lo largo de la actividad.
- e. Clasificar las actividades según tengan o no material didáctico complementario (guías, cuadernos, fichas,...).
- f. Conocer la opinión y la valoración que hacen los usuarios de las actividades en torno a temas diversos como el personal (monitores, mediadores culturales,...), los recursos materiales utilizados, el espacio o escenario donde se desarrolla la actividad, la organización de la misma y el tema tratado en la actividad, entre otros.

- g. Tomar nota de las mejoras o cambios que los usuarios realizarían en la actividad, es decir, saber qué les ha gustado más y qué menos de la actividad, y en definitiva, saber si volverían a repetir en otra ocasión la actividad.

7.3.2. Los implicados en el Estudio II

Las ciudades miembros de la Red Temática que participaron en el Estudio II, es decir, en la evaluación de sus actividades mediante la aportación de cuestionarios fueron un total de 14, aunque finalmente fueron procesadas 13 ciudades por contener una de ellas errores en sus cuestionarios. Concretamente se trata de las ciudades de: Alcalá de Guadaíra, Alcobendas, Barakaldo, Barcelona, Gandía, Getafe, Gijón-Xixón, Granollers, Murcia, Sabadell, Santiago de Compostela, Sevilla y Vigo.



Figura 6. Ubicación geográfica de las ciudades participantes en el Estudio II

7.3.3. Planificación del trabajo de campo y fases del Estudio II

Del mismo modo que se ha actuado en el Estudio II, después de perfilar los objetivos generales y específicos para este segundo estudio, y conocidos los implicados en el mismo, fue necesario planificar el trabajo de campo estableciendo unas fases y pautas de actuación que fueran coherentes y de acorde con las tareas realizadas en el Estudio I, pues ambos estudios están directamente relacionados. Así pues, las fases previstas para este segundo estudio son las que a continuación se relacionan:

Fase 1: Discusión y creación del instrumento de investigación

- 1.- Una vez clasificadas y descritas en el Estudio I las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio, es necesario proponer un instrumento operativo simple, que permita valorar el grado de satisfacción de los usuarios de las actividades.
- 2.- Diseñar tantos modelos de cuestionarios como sectores de público de las actividades. El resultado son cuatro cuestionarios adaptados y dirigidos a: escolares de Educación Primaria, escolares de Educación Secundaria Obligatoria, profesorado de Primaria y Secundaria, y público general (adultos, familiar, etcétera).¹⁰⁹

Fase 2: Trabajo de campo. Cumplimentación de los cuestionarios

- 3.- Enviar por correo electrónico a todos y cada uno de los Ayuntamientos de la Red Temática los modelos de cuestionarios, elaborados conjuntamente, con el fin de que puedan ser debidamente cumplimentados por los usuarios participantes de las actividades.

Fase 3: Recopilación, análisis y valoración de la información

- 4.- Estudiar la totalidad del material remitido por los Ayuntamientos miembros de la Red Temática. Hacer un diagnóstico y proponer, si fuere el caso, medidas para mejorar la calidad de las ofertas educativas de las ciudades de la Red Temática.

¹⁰⁹ Aunque estos cuestionarios ya se presentan y describen en este capítulo de la investigación, pueden consultarse también en el Anexo III.

Fase 4: Presentación de los resultados en un informe

5.- Una vez establecidos y estudiados los distintos ítems para cada uno de los apartados de los cuestionarios, presentar los resultados obtenidos más relevantes con gráficas de síntesis, y exponer las conclusiones y reflexiones derivadas del estudio.

7.3.4. Los instrumentos de la investigación. Estudio II

En primer lugar, hay que decir que valorar la calidad de una actividad o acción educativa es una cuestión susceptible a la subjetividad de aquél o aquella que la organiza, participa o evalúa. Consecuentemente, realizar una evaluación externa de las actividades patrimoniales desarrolladas en las ciudades españolas miembros de la Red Temática es una tarea compleja que conlleva necesariamente tiempo para discutir e intentar llegar a un consenso acerca de los ítems que deben verificar la existencia o ausencia de calidad en cada una de las actividades. Es por ello que en las sesiones iniciales de trabajo de este Estudio II se concluyó que era necesario discutir y crear un instrumento de evaluación específico y común que permitiera conocer la opinión y valoración que hacían los distintos públicos participantes en algunas de las actividades ofertadas por los municipios miembros de nuestra Red.¹¹⁰

Por otro lado, comentar que de lo que se trata en este Estudio II, una vez conocidas las actividades objeto de estudio –tarea esta realizada en el Estudio I—, es proponer un modelo de instrumento operativo y simple que permita valorar de algún modo la satisfacción de los usuarios de las actividades. Para ello se han creado cuatro cuestionarios, debatidos y discutidos por todos y cada uno de los miembros de nuestra Red Temática, los cuales que se acordó enviar a todos y cada uno de los Ayuntamientos de la Red Temática con el fin de que puedan ofrecerlos para su cumplimentación a los distintos usuarios de las actividades. (Véase Figuras 7, 8, 9 y 10).

Hay que puntualizar que dichos cuestionarios estaban categorizados mediante modelos distintos según el perfil de los usuarios; así se diferenciaban dos perfiles para la enseñanza reglada, Primaria y Secundaria; otro para el colectivo de profesores y conductores de curso; y un cuarto para el público adulto o familiar (público general) que también realiza alguna actividad al entorno del patrimonio urbano.

¹¹⁰ Los modelos de cuestionarios pueden consultarse en el Anexo III.

Comentar finalmente que las actividades evaluadas mediante los cuestionarios fueron las mismas que se analizaron en el Estudio I, y más concretamente, las que se definieron en la denominada Ficha D. De este modo conseguimos enlazar los Estudio I y II, además de continuar profundizando en las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio de esta investigación.

Dicho esto, y entrando ya en materia, estructuralmente los cuestionarios diseñados se dividen en dos bloques. El primero, se destina a conocer información general sobre la entidad organizadora de la actividad, así como también de la propia actividad, además de algunos datos relativos al usuario. Nos estamos refiriendo concretamente a los siguientes apartados o ítems del cuestionario:

A. Datos de la entidad y de la actividad (igual para los cuatro modelos de cuestionario)

- Nombre de la entidad organizadora
- Municipio
- Nombre de la actividad
- Tipo de actividad
- Duración de la actividad
- Lugar donde se desarrolla la actividad

B. Datos del usuario

Para el colectivo escolar (alumnado y profesorado de Ed. Primaria y Secundaria):

- Nombre de la escuela
- Titularidad de la escuela (pública / privada / concertada)
- Curso

Para el colectivo de público general:

- Asistencia individual o en grupo organizado

El segundo bloque del cuestionario se corresponde estrictamente a la evaluación de la satisfacción del usuario, ya sea mediante preguntas de respuesta múltiple, de respuesta escalar (del 1 al 10) y/o preguntas abiertas.

Los temas o ítems a valorar por el usuario acerca de la actividad realizada son los que a continuación se relacionan:¹¹¹

C. Preguntas de respuesta múltiple referentes a:

- El motivo por el cual se eligió la actividad
- La manera de conocer la existencia de la actividad
- La adecuación de la duración de la actividad
- La participación e implicación del usuario en la actividad
- La existencia o ausencia de materiales auxiliares, y su adecuación e utilidad
- La satisfacción general sobre la actividad

D. Preguntas de respuesta escalar (del 1 al 10) referentes a:

- El trato recibido
- El espacio en el que se ha desarrollado la actividad
- La organización de la actividad
- La metodología y los recursos empleados durante la actividad
- El interés sobre el tema tratado
- La adecuación del tratamiento del tema
- La valoración general de la actividad

E. Preguntas de respuesta abierta referentes a:

- La duración de la actividad
- El material auxiliar
- La metodología empleada para el desarrollo de la actividad
- El tipo de elementos lúdicos implicados en la actividad
- Las vivencias personales que se lleva el usuario después de realizar la actividad
- La apetencia y posibilidad de repetir la actividad
- Observaciones y sugerencias

¹¹¹ Es evidente que todas estas cuestiones se presentan de forma distinta en cada uno de los modelos de cuestionarios, adaptándose al perfil del usuario. Por ejemplo, en el cuestionario dirigido a Educación Primaria las preguntas se formularon de forma más sencilla, con un vocabulario más cercano a los niños de esta edad, e incluso se incluyeron “emoticonos” para facilitar a los niños y niñas su nivel de satisfacción ante la actividad realizada.

FICHA DE EVALUACIÓN DE UNA ACTIVIDAD EDUCATIVA DE PATRIMONIO. ESCOLARES DE PRIMARIA

DATOS DE LA ENTIDAD	
Entidad organizadora:	
Municipio:	
Nombre de la actividad:	
Tipo de actividad:	
Duración de la actividad:	
Lugar donde se desarrolla la actividad:	

DATOS DE LA ESCUELA	
Nombre de la escuela:	
Curso:	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/> 6° <input type="checkbox"/>
Titularidad:	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Concertada



Los resultados de este cuestionario forman parte de un estudio de evaluación de la Red Temática *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales* de la Red Estatal de Ciudades Educadoras

¿QUIERES EXPLICARNOS QUÉ TE HA PARECIDO LA ACTIVIDAD?

Es muy fácil. Sólo tienes que marcar con una cruz (X) las casillas que te sirvan para responder las siguientes preguntas.

1.- ¿Qué te ha parecido la actividad?

- Ha sido muy aburrida
- Ha sido un poco aburrida
- Ha estado bien
- Ha sido bastante divertida
- Me ha gustado mucho

2.- ¿Cómo participaste en la actividad?

- Sólo miraba y escuchaba lo que explicaba el monitor
- Querían que participara pero no lo conseguieron
- Participé un poco en la actividad
- Tenía muchas ganas de participar y lo hice
- Participé mucho

3.- La duración de la actividad:

- Ha sido demasiado larga
- Debería ser un poco más corta
- Ha estado bien, ni larga ni corta

- Ha durado poco tiempo

- Debería durar mucho más tiempo

4.- ¿Crees que lo que te han explicado lo has entendido bien?

- No, no he entendido nada
- No, faltaban ejemplos
- He entendido algunas cosas
- Sí, he entendido bastantes cosas
- Sí, lo he entendido todo

5.- ¿Te han entregado algún material para realizar la actividad? (guías, cuadernos, fichas para rellenar,...)

- Sí
- No

Ahora, te pedimos que puntúes del 1 al 5 las siguientes preguntas sobre la actividad.

1.- ¿La relación con los monitores ha sido buena?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



2.- ¿Te has sentido cómodo/a en los espacios donde se ha realizado la actividad?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



3.- ¿Te ha gustado lo que te han explicado en la actividad?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



4.- ¿Crees que la actividad ha estado bien organizada?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



5.- *¿Si te han entregado material para hacer la actividad, crees que éstos te han ayudado a entenderla mejor y a aprender más?*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



6. - ¿Repetirías una actividad como esta?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



¿Nos puedes ayudar con tus ideas?

¿Crees que la actividad ha durado mucho o poco tiempo? ¿Por qué?

¿Qué tipo de juegos te gustaría que se realizaran en la actividad? ¿Por qué?

De todo lo que has hecho, ¿qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?

¿Y lo que menos te ha gustado? ¿Por qué?

¿Qué has aprendido de nuevo haciendo esta actividad? Explícalo

¿Repetirías otra vez una actividad como ésta? ¿Por qué?

¿Quieres decirnos alguna cosa más?

FICHA DE EVALUACIÓN DE UNA ACTIVIDAD EDUCATIVA DE PATRIMONIO. ESCOLARES DE SECUNDARIA

DATOS DE LA ENTIDAD

Entidad organizadora:
Municipio:
Nombre de la actividad:
Duración de la actividad:
Lugar donde se desarrolla la actividad:

DATOS DE LA ESCUELA

Nombre de la escuela:
Curso: 1º 2º 3º 4º
Titularidad: Pública Privada Concertada



Los resultados de este cuestionario forman parte de un estudio de evaluación de la Red Temática Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales de la Red Estatal de Ciudades Educadoras

¿QUIERES DARNOS TU OPINIÓN DE CÓMO HA FUNCIONADO LA ACTIVIDAD?

Marca con una X las casillas que te sirvan para responder las siguientes preguntas

1.- ¿Qué te ha parecido la actividad?

- Ha sido muy aburrida
- Ha sido un poco aburrida
- Correcta
- Ha sido bastante divertida
- Me ha gustado mucho

4.- ¿Crees que lo que te han explicado ha sido adecuado para ti?

- No, demasiadas explicaciones
- No, la información era demasiado general
- Ha sido correcto
- Sí, he entendido bastantes cosas
- Sí, lo he entendido todo

2.- ¿Cómo participaste en la actividad?

- Simplemente fui espectador/a
- Me intentaron involucrar pero no lo conseguieron
- Participé un poco en la actividad
- Tenía muchas ganas de participar y lo hice
- Participé mucho. Me gustó tanto que me sentí protagonista

5.- ¿Te han entregado algún material para realizar la actividad? (guías, cuadernos, fichas para rellenar,...)

- Sí
- ¿Te ha sido útil este material?
 Sí No

3.- ¿Crees que la duración de la actividad ha sido la adecuada?

- Ha sido demasiado larga y pesada
- Debería ser un poco más corta
- Correcta, lo justo y necesario
- Sabe a poco
- Debería durar mucho más

¿Crees que hubiera mejorado la actividad utilizando materiales como guías, fichas para rellenar, cuadernos, etc.?

- Sí
- No

Ahora, te pedimos que puntúes del 1 al 10 las siguientes preguntas sobre la actividad (1 puntuación más baja y 10 puntuación más alta)

1.- ¿Te gustó el trato recibido de los monitores?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2.- ¿Cómo valoras los espacios donde se ha realizado la actividad?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.- ¿Te pareció interesante el tema tratado en la actividad?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4.- ¿Crees que ha sido adecuada la organización de la actividad?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5.- *¿En caso de ofrecerse, los materiales utilizados en la actividad te han sido útiles para entender y aprender más?*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. - ¿Ha merecido la pena haber realizado esta actividad?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Nos puedes ayudar con tus ideas?

¿Crees que la duración de la actividad es la adecuada? ¿Por qué?

¿Qué tipo de juegos y ejercicios te gustaría que se realizaran en la actividad?
¿Por qué?

De todo lo que has hecho, ¿qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?

¿Y lo que menos te ha gustado? ¿Por qué?

¿Qué has aprendido de nuevo haciendo esta actividad? Expícalo brevemente

¿Repetirías otra vez una actividad como ésta? ¿Por qué?

¿Quieres decirnos alguna cosa más?

FICHA DE EVALUACIÓN DE UNA ACTIVIDAD EDUCATIVA DE PATRIMONIO. PROFESORADO

DATOS DE LA ENTIDAD

Entidad organizadora: _____
 Municipio: _____
 Nombre de la actividad: _____
 Tipo de actividad: _____
 Duración de la actividad: _____
 Lugar donde se desarrolla la actividad: _____

DATOS DE LA ESCUELA

Nombre de la escuela: _____
 Educación Primaria. Curso: 1º 2º 3º 4º 5º 6º
 Educación Secundaria. Curso: 1º 2º 3º 4º
 Titularidad: Pública Privada Concertada

Los resultados de este cuestionario forman parte de un estudio de evaluación de la Red Temática *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales* de la Red Estatal de Ciudades Educadoras

¿QUIERE VALORAR CÓMO HA FUNCIONADO LA ACTIVIDAD? Le rogamos conteste estas cuestiones marcando las casillas de valoración de cada una de ellas

1.- ¿Por qué motivo eligió realizar esta actividad? (Marcar entre 1 y 3 respuestas)

- Para profundizar temas tratados en la escuela
- Por la relación calidad - precio
- Me interesa este tema de forma especial
- Para ofrecer al alumnado una actividad divertida
- Es una forma de trabajar fuera del entorno escolar y conocer la ciudad
- Para trabajar temas que no se pueden tratar en el aula
- No tenía otra opción. Sólo estaba disponible esta actividad
- Otros motivos: _____

2.- ¿Cómo supo de la existencia de la actividad? (Marcar entre 1 y 3 respuestas)

- Mediante los medios de comunicación: prensa, radio, TV...
- A través del programa de actividades escolares de la ciudad
- Lo encontré a través de Internet
- Me lo dijeron compañeros docentes que antes habían participado
- Mediante Centro de Recursos Pedagógicos, Centro de Profesores...
- Otros: _____

3.- ¿Cree que la duración de la actividad ha sido la adecuada?

- Ha sido demasiado larga y pesada
- Debería ser un poco más corta
- Correcta, lo justo y necesario
- Sabe a poco
- Debería durar mucho más

4.- ¿Cómo le ha parecido la actividad?

- Ha sido muy aburrida
- Ha sido un poco aburrida
- Correcta
- Ha sido bastante divertida
- Contagiaba entusiasmo

5.- ¿Cuál fue el nivel de participación del alumnado?

- Fueron simplemente espectadores
- Les intentaron involucrar pero no lo consiguieron
- Participaron algo en la actividad
- Participaron de forma desigual
- Participaron mucho. Les entusiasmo y se sintieron protagonistas

6.- ¿Han ofrecido material auxiliar a los alumnos/as?

- Sí
 - No
- Valore la adecuación del material para la edad y características de sus alumnos/as

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- No
 - Sí No
- ¿Cree que hubiera mejorado la actividad con material auxiliar?



Ahora, le pedimos que valore del 1 al 10 los siguientes aspectos de la actividad (1 puntuación más baja y 10 puntuación más alta)

1.- ¿Le pareció amable y educado el trato recibido?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2.- ¿Cómo valora los espacios donde se ha desarrollado la actividad?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3.- ¿Cree que el nivel del contenido ha sido adecuado a sus expectativas como docente?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4.- ¿El planteamiento de la actividad y las explicaciones recibidas han sido adecuadas para la edad y características del alumnado?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. - ¿Cómo valora la metodología, los recursos y las estrategias educativas utilizadas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6.- ¿En caso de ofrecerse, los materiales utilizados han facilitado el desarrollo de la actividad?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. - ¿Ha merecido la pena haber realizado la actividad?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Nos puede ayudar con sugerencias?

¿Cree que la duración de la actividad es la adecuada? Justifique su respuesta

¿Cree que hay que proporcionar material auxiliar? Justifique su respuesta

¿Cree que la metodología empleada en el desarrollo de la actividad ha sido la adecuada? Justifique su respuesta

¿Cree necesario introducir elementos lúdicos en la actividad? Justifique su respuesta

¿Podría sugerir alguna otra actividad relacionada con el tema trabajado?

¿Repetiría una actividad como ésta en alguna otra ocasión? Justifique su respuesta

Otras observaciones y sugerencias:

FICHA DE EVALUACIÓN DE UNA ACTIVIDAD EDUCATIVA DE PATRIMONIO. PÚBLICO GENERAL

DATOS DE LA ENTIDAD
 Entidad organizadora: _____
 Municipio: _____
 Nombre de la actividad: _____
 Tipo de actividad: _____
 Duración de la actividad: _____
 Lugar donde se desarrolla la actividad: _____

DATOS DEL VISITANTE
 ¿Viene en un grupo organizado?
 Sí No



Los resultados de este cuestionario forman parte de un estudio de evaluación de la Red Temática Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales de la Red Estatal de Ciudades Educadoras

¿QUIERE VALORAR CÓMO HA FUNCIONADO LA ACTIVIDAD? Le rogamos conteste estas cuestiones marcando las casillas de valoración de cada una de ellas

1.- ¿Por qué motivo eligió realizar esta actividad? (Marcar entre 1 y 3 respuestas)

- Estoy en un grupo organizado que lo decidió
- Me interesa este tema de forma especial
- Me pareció que podría ser divertido
- Es una forma conocer la ciudad
- Está relacionada con mi trabajo
- Otros motivos: _____

2.- ¿Cómo supo de la existencia de la actividad? (Marcar entre 1 y 3 respuestas)

- Mediante los medios de comunicación: prensa, radio, TV...
- Lo encontré a través de Internet
- Me lo dijeron personas que antes habían participado
- No sabía que existiera: el grupo en el que estoy ha decidido acudir a ella
- Otros: _____

3.- ¿Cree que la duración de la actividad ha sido la adecuada?

- Ha sido demasiado larga y pesada
- Debería ser un poco más corta
- Correcta, lo justo y necesario
- Sabe a poco
- Debería durar mucho más

4.- ¿Cómo le ha parecido la actividad?

- Ha sido muy aburrida
- Ha sido un poco aburrida
- Correcta
- Ha sido bastante divertida
- Contagiaba entusiasmo

5.- ¿Cómo ha sido su participación durante la actividad?

- Fui simplemente espectador/a
- Me intentaron involucrar pero no lo conseguieron
- Participé algo en la actividad
- No me pude resistir a participar
- Participé tanto que me sentí protagonista

6.- ¿Le han ofrecido material auxiliar?

- Sí

Valore la utilidad y adecuación del material proporcionado

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- No

¿Cree que hubiera mejorado la actividad con material auxiliar?

- Sí No

7.4. Estudio III. Análisis *in situ* de las propuestas existentes

Si en el primero de los estudios hemos clasificado y descrito las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio de esta investigación, y en el segundo hemos valorado las mismas actividades desde el punto de vista del usuario, ahora, en este tercer estudio se ha procedido a observar *in situ* cada una de las actividades para contrastar de alguna manera la información obtenida en los Estudios I y II.

Así pues, en este Estudio III hemos podido examinar *in situ* las actividades descritas y evaluadas en los Estudios I y II, hablando con los responsables de las mismas, y observando de forma directa la conducta de los usuarios.

Naturalmente, además este tercer estudio ha sido la base para empezar a esbozar posibles modelos o esquemas comunes de trabajo en este grupo de actividades y así poder modelizar las actividades de la Red Temática, que en definitiva constituye el objetivo último de esta investigación.

7.4.1. Los objetivos del Estudio III

Del mismo modo que en los Estudios I y II, para este tercer estudio hemos establecido un objetivo general con sus consecuentes objetivos específicos. En este caso, hemos fijado el objetivo 5 de la lista de objetivos presentada en el capítulo 5.

Objetivos generales:

5. Plantear, previo conocimiento de las actividades educativas realizadas en el conjunto de ciudades objeto de estudio, un proceso de modelización de las mismas.

Objetivos específicos:

- a. Ordenar las actividades educativas de las ciudades analizadas, agrupándolas según modelos preestablecidos.
- b. Definir cada uno de los modelos según sus características más relevantes.
- c. Proporcionar instrumentos a los docentes para implementar en sus respectivos ámbitos de intervención cualquiera de los modelos planteados.

7.4.2. Los implicados en el Estudio III

Las ciudades educadoras inscritas en la Red Temática *Ciudad, Educación y Valores patrimoniales* y que participan en el Estudio III, es decir, en la evaluación de sus actividades mediante entrevistas y la observación *in situ* de las mismas, suman un total de 25. Concretamente, se trata de las ciudades de: Alcalá de Guadaíra, Alcobendas, Barakaldo, Barcelona, Bilbao, Cuenca, Donostia-San Sebastián, Ferrol, Gandía, Getafe, Gijón-Xixón, Granollers, Icod de los Vinos, Málaga, Mérida, Mislata, Murcia, Orihuela, Reus, Rivas Vaciamadrid, Sabadell, Santiago de Compostela, Sevilla, Torrent y Vigo.

Respecto a los estudios anteriores (Estudio I y II) el número de ciudades participantes creció significativamente, hecho que nos muestra el interés cada vez más notable de las ciudades españolas en devenir auténticas Ciudades Educadoras.



Figura 11. Ubicación geográfica de las ciudades participantes en el Estudio III

7.4.3. La planificación del trabajo de campo y fases del Estudio III

En base a la información generada por los Estudios I y II, y de acuerdo con cada uno de los municipios del grupo de trabajo de la Red Temática, fue necesario disponer y acordar las bases previas para organizar las visitas de nuestro equipo de la Universidad de Barcelona a los distintos Servicios Educativos de las ciudades miembros de la Red Temática. Para ello, y con la finalidad explícita de construir modelos de intervención educativa patrimonial, hemos planteado los siguientes criterios y fases que definen las bases del trabajo de campo de este tercer estudio:

Criterio 1: El trabajo de campo prevé que se realice una visita en cada una de las ciudades de la Red Temática con la finalidad de documentar exhaustivamente la actividad propuesta.

Criterio 2: Para organizar las visitas a los distintos Servicios Educativos de las ciudades de la Red Temática hay que utilizar un criterio de racionalidad geográfica, agrupando las ciudades en función de su proximidad.

Criterio 3: Las actividades objeto de análisis para este Estudio III han de ser prioritariamente las que en su momento fueron detalladas en la “Ficha D” para la descripción de actividades educativas de patrimonio (Estudio I). Aquellas ciudades que decidan cambiar la actividad a analizar, se les recomienda volver a cumplimentar la Ficha D. Así mismo, las nuevas ciudades que se incorporan a la Red Temática en esta fase (Estudio III), se les notificará la importancia de cumplimentar dicha ficha con la actividad que elijan para su análisis.

Criterio 4: En el caso que durante la visita no sea posible observar en directo la actividad descrita en la Ficha D, se facilitará el máximo de información al equipo de la Universidad de Barcelona. Aun así, se podrá analizar otra actividad similar que se realice el mismo día de la visita.

Criterio 5: A partir de las actividades observadas *in situ* y de las entrevistas realizadas a los responsables de las mismas, se procederá a las propuestas de intervención educativa patrimonial susceptibles de ser transformadas en modelos.

Criterio 6: Partiendo de las primeras propuestas generadas, fruto de las visitas y observaciones *in situ*, se elaborará una primera propuesta de modelos didácticos de intervención educativa patrimonial.

Criterio 7: Por otro lado, en base al conocimiento propio que tenemos de realidades educativas realizadas por otras ciudades que no componen la Red Temática, propondremos otros modelos didácticos diferentes a los obtenidos a partir del trabajo realizado en el estudio III, y que sin embargo contienen valores, métodos o ejemplos susceptibles de ser incorporados en el conjunto de modelos generados anteriormente.

Estos pues, son los criterios que hay que tener en cuenta para la realización del trabajo de campo del Estudio III, y que en definitiva marcan las pautas o fases que marcan el camino de este tercer estudio.

Por otro lado, partiendo del objetivo básico de las visitas a realizar dentro de este III Estudio, que es el de conocer el funcionamiento y organización de las actividades educativas que se realizan, y observar de forma directa las actividades de patrimonio de las ciudades de la Red Temática y en particular la descrita en la *Ficha para la descripción de una actividad de patrimonio* (Ficha D), se estableció un calendario de visitas a los Servicios Educativos de las ciudades de la Red. Este calendario se elaboró de acuerdo con los criterios elaborados anteriormente, agrupando las ciudades en función de su proximidad geográfica, y con el máximo de flexibilidad teniendo en cuenta la posibilidad de tener que efectuar cambios en las fechas según las necesidades y agendas de todos los implicados en el estudio. En este calendario, además de las fechas de visita, también se introdujeron las actividades que cada ciudad había propuesto para ser analizada. La tabla resumen de este cronograma de actuaciones es el que sigue: (Véase Tabla 11)

CIUDAD	FECHA DE VISITA	ACTIVIDAD A ANALIZAR
Alcalá de Guadaíra	16 de abril de 2010	Taller “Historia del pan”
Alcobendas	9 de marzo de 2010	Arte en la ciudad
Barakaldo	24 de marzo de 2010	Ezaguto Barakaldo
Barcelona	26 de enero de 2010	Patrimonia'm
Bilbao	25 de marzo de 2010	Conciertos en centros escolares
Cuenca	4 de marzo de 2010	Paseo botánico literario. Un paseo por nuestros parques
Donostia-San Sebastián	26 de marzo de 2010	Kalejira 2
Ferrol	9 de abril de 2010	Festa da lectura, do libro e da palabra
Gandía	26 de febrero de 2010	Flora autóctona. Protege tus árboles
Getafe	5 de marzo de 2010	Senda el cerro de los ángeles
Gijón/Xixón	15 de marzo de 2010	Noega, castro de los cilúrnigos
Granollers	29 de enero de 2010	L'olla de Granollers
Icod de los Vinos	31 de marzo de 2010	Rutas culturales y patrimoniales guiadas por el municipio
Málaga	14 de abril de 2010	En busca de la huella musulmana: Alcazaba y Gibralfaro
Mérida	8 de marzo de 2010	Festival Juvenil de Teatro Grecolatino y Ludotium
Mislata	25 de febrero de 2010	Descobrim Mislata
Murcia	22 de febrero de 2010	Visita a la catedral
Orihuela	23 de febrero de 2010	La Orihuela de Miguel

CIUDAD	FECHA DE VISITA	ACTIVIDAD A ANALIZAR
		Hernández
Reus	16 de marzo de 2010	El gótico, una ventana abierta al pasado
Rivas Vaciamadrid	3 de marzo de 2010	Proyecto ciudadan@s Campos internacionales de trabajo “Un río con nombre de batalla”
Sabadell	6 de mayo de 2010	El Vapor Buxeda vell: del vapor a la electricidad
Santiago de Compostela	7 de abril de 2010	Programa municipal de animación a la lectura
Sevilla	15 de abril de 2010	La Sevilla romana-maleta didáctica: exposición de aula itinerante
Torrent	25 de febrero de 2010	Apadrina una escultura
Vigo	8 de abril de 2010	Visita didáctica al centro histórico de Vigo, en el marco del Programa educativo municipal “Vigo por dentro”

Tabla 11. Cronograma completo del Estudio III

Además de este calendario, para facilitar este Estudio III, relativamente extenso en el tiempo y en el espacio, fue necesario establecer unas fichas-resumen de cada ciudad para controlar todas las ubicaciones de las visitas a realizar, sus fechas, la actividad a analizar, así como la persona de contacto con quien desarrollaríamos la visita. A continuación se muestran estas fichas-resumen de la planificación del trabajo de campo desarrollado para este Estudio III.

Día: 26 enero 2010

Localización: Barcelona

Persona de contacto: Júlia Quintela. Cap del Programa de Coneixement de la Ciutat (Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona)

Actividad: PATRIMONIA 'M

Día: 29 enero 2010

Localización: Granollers

Persona de contacto: Albert Soler. Jefe de Área (Área de Educación y Deportes)

Actividad: L'OLLA DE GRANOLLERS

Día: 22 febrero 2010

Localización: Murcia

Persona de contacto: Rosalía Sánchez. Jefa de programas educativos (Concejalía de Educación)

Actividad: VISITA A LA CATEDRAL

Día: 23 febrero 2010

Localización: Orihuela

Persona de contacto: Manuel Ferrer. Jefe de Servicio Educativo / Fuensanta Mazón. Técnica de Educación (Concejalía de Educación)

Actividad: LA ORIHUELA DE MIGUEL HERNANDEZ

Día: 25 febrero 2010

Localización: Mislata

Persona de contacto: Gemma Flors. Jefa de Servicio de Cultura y Educación (Concejalía de Cultura y Educación)

Actividad: DESCOBRIM MISLATA

Día: 25 febrero 2010

Localización: Torrent

Persona de contacto: Mariví Andreu. Jefa de Unidad de Educación (Concejalía de Educación)

Actividad: APADRINA UNA ESCULTURA

Día: 26 febrero 2010

Localización: Gandía

Persona de contacto: Josep Lloret. Técnico Municipal de Educación (Departamento de Educación. Área de Bienestar Social, Igualdad y Cooperación)

Actividad: FLORA AUTÓCTONA. PROTEGE TUS ARBOLES

Día: 03 marzo 2010

Localización: Rivas-Vaciamadrid

Persona de contacto: Carmen Rebollo. Técnica de Gestión Educativa (Concejalía de Educación)

Actividad: PROYECTO CIUDADAN@S / CAMPOS INTERNACIONALES DE TRABAJO “UN RÍO CON NOMBRE DE BATALLA”.

Día: 04 marzo 2010

Localización: Cuenca

Persona de contacto: Luís Julián Torrecilla Sánchez. Técnico Municipal de Educación.

Actividad: PASEO BOTÁNICO LITERARIO. UN PASEO POR NUESTROS PARQUES

Día: 05 marzo 2010

Localización: Getafe

Persona de contacto: M^a Carmen Martín. Técnico Superior de Enseñanza, Coordinadora del Programa Apoyo Municipal para centros educativos (Concejalía de Educación, Infancia y Adolescencia)

Actividad: SENDA EL CERRO DE LOS ÁNGELES

Día: 08 marzo 2010

Localización: Mérida

Persona de contacto: Juan Antonio Romero. Director de Educación. Madalena Nevado (Delegación de Educación)

Actividad: FESTIVAL JUVENIL DE TEATRO GRECOLATINO Y LUDOTIUM

Día: 09 marzo 2010

Localización: Alcobendas

Persona de contacto: Pablo Marcos. Técnico de Educación (Delegación de Educación)

Actividad: ARTE EN LA CIUDAD

Día: 15 marzo 2010

Localización: Gijón

Persona de contacto: Manuel González. Jefe del Departamento de Educación (Fundación de Cultura, Educación y Universidad Popular del Ayuntamiento de Gijón)

Actividad: NOEGA, CASTRO DE LOS CILÚRNIGOS

Día: 16 marzo 2010

Localización: Reus

Persona de contacto: Jordi Suárez. Técnico de Educación (Área de Educación y Formación)

Actividad: EL GÓTICO, UNA VENTANA ABIERTA AL PASADO

Día: 24 marzo 2010

Localización: Barakaldo

Persona de contacto: Alfonso García Concejal-Delegado de Infraestructuras Municipales. / Luís Choya. Jefe de Sección de Educación (Área de Obras e Infraestructuras Municipales)

Actividad: EZAGUTU BARAKALDO

Día: 25 marzo 2010

Localización: Bilbao

Persona de contacto: Elvira Etxebarria. Subdirectora de Innovación Pedagógica y Servicios Educativos (Área de Cultura y Educación)

Actividad: CONCIERTOS EN CENTROS ESCOLARES

Día: 26 marzo 2010

Localización: Donastia- San Sebastián

Persona de contacto: Artemis Olaizola. Jefe Negociado de Educación (Dirección de Juventud, Educación, Cooperación y Derechos Humanos)

Actividad: KALEJIRA 2

Día: 31 marzo 2010

Localización: Icod de los Vinos

Persona de contacto: M^a Isabel García Luis. Concejala de Educación y Cultura (Concejalía de Educación y Cultura)

Actividad: RUTAS CULTURALES Y PATRIMONIALES GUIADAS POR EL MUNICIPIO

Día: 07 abril 2010

Localización: Santiago de Compostela

Persona de contacto: Xosé M. Rodríguez-Abella. Jefe del Departamento de Educación y Juventud (Concejalía de Educación y Juventud)

Actividad: PROGRAMA MUNICIPAL DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

Día: 08 abril 2010

Localización: Vigo

Persona de contacto: Rafael Ojea. Jefe del Servicio de Educación (Concejalía de Educación)

Actividad: VISITA DIDÁCTICA AL CENTRO HISTÓRICO DE VIGO, EN EL MARCO DEL PROGRAMA EDUCATIVO MUNICIPAL “VIGO POR DENTRO”

Día: 09 abril 2010

Localización: Ferrol

Persona de contacto: Emilia Seoane. Técnica de Educación / Mercedes Carbajales. Concejal de Educación, Universidad y Cultura (Concejalía de Educación, Universidad y Cultura)

Actividad: FESTA DA LECTURA, DO LIBRO E DA PALABRA

Día: 14 abril 2010

Localización: Málaga

Persona de contacto: Isabel Bernal. Jefa de Sección de Educación (Área de cultura, Educación y Fiestas)

Actividad: EN BUSCA DE LA HUELLA MUSULMANA: ALCAZABA Y GIBRALFARO

Día: 15 abril 2010

Localización: Sevilla

Persona de contacto: Andrés Iglesias. Jefe Sección Planificación, Promoción y Actividades Educativas (Delegación de Educación)

Actividad: LA SEVILLA ROMANA-MALETA DIDÁCTICA: EXPOSICIÓN DE AULA ITINERANTE

Día: 16 abril 2010

Localización: Alcalá de Guadaíra

Persona de contacto: Rosario Jiménez. Técnica Superior de Educación (Delegación Municipal de Educación)

Actividad: TALLER "HISTORIA DEL PAN"

Día: 06 mayo 2010

Localización: Sabadell

Persona de contacto: Carme Pallès. Técnica de Educación (Concejalía de Educación y Convivencia)

Actividad: EL VAPOR BUXEDA VELL: DEL VAPOR A LA ELECTRICIDAD

7.4.4. Los instrumentos de la investigación. Estudio III

Las herramientas fundamentales para la visita y entrevista a los responsables de las actividades, así como para la observación *in situ* de las mismas, fueron sobre todo herramientas o instrumentos de registro; por ello nos servimos del diario del trabajo de campo, de guiones flexibles para las entrevistas, y de medios fotográficos y de audio para registrar el máximo de información referente a las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio.¹¹²

Aun establecer inicialmente un guión para la realización de las entrevistas y para las observaciones de las actividades, la experiencia nos demostró que para ambas tareas era más fácil y más útil recopilar la información con guiones abiertos y flexibles, tal y como ya hemos comentado en el Capítulo 6 (apartado 6.3).

Por ello, por un lado, desarrollamos la denominada observación no estructurada de carácter no participativo de las actividades, utilizando el diario de campo para la anotación de la información y la cámara fotográfica para capturar imágenes e instantáneas interesantes de recopilar.

Por otro lado, por lo que a las entrevistas se refiere, se marcó un guión muy flexible y abierto para guiar a los entrevistados, y se utilizó en este caso el cuaderno de notas y a sistemas de registro de audio que permitieran revisarlas posteriormente, en caso de ser necesario. De forma resumida, el guión seguido en las entrevistas se ajustaba a los siguientes parámetros:

1. Explicación del **motivo de la reunión** y visita por parte del entrevistador.
2. **Presentación y explicación**, por parte de los entrevistados, **de la actividad propuesta** como modelo ejemplar.
 - Quien organiza o es el responsable de la actividad
 - Descripción (de qué trata): contenidos (relación con el currículum), objetivos, cómo se desarrolla, dónde, tiempo-duración, ...
 - Los destinatarios
 - Los recursos: materiales antes, durante y después
 - Tareas: antes, durante y después

¹¹² Para el reportaje fotográfico y el registro en audio de algunas entrevistas véase el Anexo IV. Véase también en el Anexo X una copia del diario de trabajo de campo.

- Relación con los centros escolares (desde que piden realizar la actividad hasta que la desarrollan), documentos o folletos informativos, guías didácticas para el profesorado, realización de reuniones informativas, ...

3. Turno de preguntas para esclarecer cuestiones sobre la dinámica y el funcionamiento de la actividad.

7.4.5. Las fichas de las visitas

En este apartado se correlacionan las veinticinco fichas de las visitas realizadas en cada uno de los municipios participantes en el Estudio III. Este material forma parte del trabajo de campo realizado durante tres meses, concretamente entre el 26 de enero al 6 de mayo del 2010, y que sirve como base documental para la elaboración posterior de modelos educativos patrimoniales.

Cada una de estas fichas contiene información básica de la actividad, además de fotografías que la ilustran. La información recopilada en esta ficha se basaba en los siguientes parámetros:

- Ciudad visitada
- Nombre de la actividad
- Los objetivos de la actividad
- El desarrollo de la actividad
- Los destinatarios de la actividad
- Más información (webs, teléfonos de contacto, etcétera)

Las fichas fueron elaboradas a partir de las anotaciones realizadas en el diario de campo y en el cuaderno de notas. Es evidente que el volumen de información recopilada para cada visita es mucho más del que en estas fichas se muestra, pero era necesario realizar una síntesis de este trabajo tan extenso para poder continuar desarrollando la investigación según los objetivos previstos inicialmente. A continuación pues, se muestran las veinticinco fichas elaboradas durante el trabajo de campo del Estudio III.

VIGO. VISITA DIDÁCTICA AL CENTRO HISTÓRICO DE VIGO

La actividad: La Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Vigo, en el marco del programa educativo municipal *Vigo por Dentro*, ofrece a los escolares un itinerario didáctico a pie siguiendo el trazado de las históricas calles del casco viejo de la ciudad de Vigo. Durante el recorrido se tienen en cuenta la evolución histórica, la valoración histórico-patrimonial y la importancia de algunos edificios, plazas y equipamientos culturales de la ciudad.

Los objetivos: Los objetivos didácticos planteados para este itinerario son de tipo conceptual, procedimental y actitudinal; por ello, durante el recorrido se trabaja desde cuestiones históricas en torno al origen de la actual ciudad de Vigo y el desarrollo de la antigua villa marinera, hasta actividades de carácter práctico como la observación, el análisis y la comparación de elementos arquitectónicos, pasando por el trabajo de valores y actitudes de identidad, respeto y conservación del patrimonio.

El desarrollo: Siempre que sea necesario, los educadores van en autocar al centro escolar a recoger al alumnado. Durante el viaje hacia el punto de partida, los educadores aprovechan el tiempo para presentarse ante los chicos, para hacer una breve introducción de la actividad, para conocer un poco más de ellos y para saber qué conocen y qué piensan del patrimonio de su ciudad. El itinerario por el casco viejo de Vigo parte y finaliza en la plaza Princesa, y consta de diversas fases en las que se hace especial hincapié en dos conceptos u elementos. Por una parte, se trabaja con el alumnado la evolución y crecimiento de la ciudad desde sus orígenes, ayudándose de un gran mapa para ubicar las murallas y las puertas de acceso al corazón de la ciudad, y, por otra, los edificios más antiguos aún existentes ubicados en las calles principales.

Los destinatarios: La visita didáctica al centro histórico de Vigo se dirige fundamentalmente a les escolares de educación primaria (ciclo medio y superior), de educación secundaria obligatoria y posobligatoria.

Más información: 986449358 / www.vigopordentro.eu



Foto 1, 2 y 3. Grupo de escolares de Primaria atendiendo a las explicaciones del educador cultural, durante la visita al centro histórico de Vigo.

Foto 1



Foto 2



Foto 3

GIJÓN. NOEGA, CASTRO DE LOS CILÚRNIGOS

La actividad: El Parque Arqueológico-Natural de la Campa Torres de Gijón (Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular) nos abre las puertas a un mundo pasado para que los escolares conozcan las características y vida cotidiana de un castro costero, el castro de Noega. En él descubrirán quiénes y cómo eran sus pobladores, cómo era su castro, cuáles eran sus recursos, cómo su vida cotidiana, con quiénes y para qué se relacionaban...

Los objetivos: Los objetivos específicos que sustentan esta actividad son de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Por ello, además de iniciar a los niños en el uso de un vocabulario apropiado para el conocimiento histórico, se pretende ayudarlos a ser conscientes de la relación entre el espacio geográfico y el modo en que viven las gentes que lo habitan en un momento histórico, así como facilitarles la comprensión de los restos arqueológicos y su consideración como resultado de un proceso humano de búsqueda y conocimiento. Los objetivos basados en actitudes van desde fomentar una actitud sensible y atenta al paisaje como fuente de disfrute estético y de información acerca de las actividades humanas, hasta transmitir la concepción de la historia como una disciplina en construcción y de la arqueología como una herramienta de investigación.

El desarrollo: La visita al yacimiento arqueológico de la Campa Torres tiene dos partes. La primera consiste en hacer un recorrido a pie por el yacimiento, partiendo del exterior del castro hasta llegar a su interior; los escolares pueden ir conociendo así las características propias de este cabo que los cilúrnigos eligieron para construir su castro. La segunda parte del recorrido, que se inicia con la visita a las ruinas de viviendas y pozos, sirve para ir detallando a los escolares algunas actividades cotidianas importantes que se realizaban intramuros, con especial atención a la cerámica y, sobre todo, a la metalurgia, principal actividad económica de este castro. Este recorrido por el yacimiento finalizada con la visita al museo; en él se exponen numerosos objetos que ayudan a conocer con más detalle, y a hacer visibles, cuestiones ya tratadas durante el recorrido por el yacimiento.

Los destinatarios: La visita al yacimiento arqueológico de la Campa Torres y al museo asociado a él se ofrece al público escolar, concretamente a niños de educación primaria.

Más información: <www.gijon.es>; <<http://museos.gijon.es>>.



Foto 4 y 5. Grupo de escolares de Primaria disfrutando y aprendiendo en el Castro de Noega, Gijón.

Foto 4



Foto 5

CUENCA. PASEO BOTÁNICO LITERARIO

La actividad: *El Paseo Botánico Literario: un Paseo por Nuestros Parques* es una actividad que consiste en un itinerario guiado por los parques de la ciudad de Cuenca para conocer sus especies arbóreas. Pero no solamente se trata de una actividad de reconocimiento de las zonas verdes de la ciudad, sino que también se trabajan cuestiones literarias y poéticas relacionadas con la vegetación, los árboles y arbustos de los parques visitados. Una combinación realmente original.

Los objetivos: Los objetivos marcados para esta actividad botánico-literaria son fundamentalmente de tipo conceptual y actitudinal, y entre ellos destacan los siguientes:

- Ayudar a que la ciudadanía, tanto pequeños como mayores, conozca mejor sus parques y las especies arbóreas que en ellos crecen.
- Apreciar las relaciones de los parques con el entorno urbano en que se localizan, favoreciendo un compromiso personal ante los problemas ambientales y unos modelos de conducta respetuosos con el medio ambiente.
- Promover la conservación y valoración del patrimonio natural de la ciudad involucrando a los ciudadanos en la resolución de problemas que les afecten.
- Propiciar espacios intergeneracionales

El desarrollo: El itinerario por los parques de Cuenca es una actividad organizada desde la Concejalía de Educación y Cultura del Ayuntamiento, con la colaboración de la Asociación de Mujeres Lectoras, quienes se encargan de hacer las visitas. Los asistentes a estos itinerarios son grupos de escolares y personas mayores, que realizan conjuntamente la actividad experimentando el intercambio de conocimientos. Así pues, la visita a los parques se convierte en una muy buena oportunidad para propiciar espacios y momentos de trabajo intergeneracionales. Ésta es sin duda una peculiaridad muy especial de esta actividad, como también lo es el hecho de introducir poemas y lecturas comentadas de autores literarios para cada una de las especies arbóreas observadas y estudiadas.

Los destinatarios: Los itinerarios botánico-literarios por los parques de Cuenca se ofrecen fundamentalmente a niños escolarizados —de ciclo medio y superior de educación primaria, y de primer ciclo de educación secundaria obligatoria— y a personas de la tercera edad. Aun así, los itinerarios también están abiertos a las familias o público adulto general.

Más información: <www.cuenca.org>; <<http://educacionycultura.cuenca.es>>.



Foto 8. Detalle del módulo informativo botánico-literario.

Foto 6 y 7. Durante el Paseo botánico-literario es fundamental la relación entre jóvenes escolares y las personas mayores, tal y como se observa en estas imágenes.

ORIHEULA. LA ORIHUELA DE MIGUEL HERNÁNDEZ

La actividad: *La Orihuela de Miguel Hernández* es una actividad que consiste precisamente en un conjunto de itinerarios didáctico-educativos por las calles de Orihuela que permiten conocer mucho sobre la vida y obra de Miguel Hernández. En las calles, plazas y ciertos edificios de Orihuela aún se respira la poesía de este personaje ilustre y no se puede desperdiciar la oportunidad de pisar y conocer estos escenarios.

Los objetivos: Los itinerarios perfilados alrededor de la vida y obra del poeta oriolano buscan fundamentalmente unos objetivos basados en actitudes y valores en pro del conocimiento y respeto del patrimonio inmaterial de esta ciudad, en este caso reflejado en un personaje ilustre del siglo XX: Miguel Hernández. Entre todos los objetivos planteados destacan los siguientes:

- Enseñar cuáles son los espacios de Orihuela en los que se desarrolló la vida de Miguel Hernández y qué influencia tienen sobre su obra;
- Comprender la influencia de las ciudades en la vida de las personas en general y en concreto cómo se refleja Orihuela y sus gentes en la obra de Miguel Hernández;
- Desarrollar el sentido de respeto hacia el patrimonio y de pertenencia a las ciudades en las que vivimos, conociendo su historia y algunos lugares y personajes emblemáticos.

El desarrollo: El Ayuntamiento de Orihuela y el Centro de Formación de Profesorado y Recursos de Orihuela han diseñado diversos itinerarios por la ciudad que muestran aspectos y etapas concretas de la vida y obra del poeta; especialmente en ellos se tratan temas como las personas y personajes importantes en la vida de Miguel Hernández; el paisaje de la Orihuela de Miguel Hernández; la infancia y casa museo del poeta, etcétera. Cada uno de los itinerarios cuenta con material informativo diverso y con cuadernos didácticos para los visitantes, que ayudan a entender y profundizar en algunas de las cuestiones planteadas a lo largo del recorrido.

Los destinatarios: Los itinerarios en *La Orihuela de Miguel Hernández* están abiertos a todos los públicos, escolar, familiar o de la tercera edad. En cuanto al público escolar, los itinerarios están preparados para todos los niveles educativos, desde los más pequeños de educación infantil, hasta los adolescentes de educación secundaria posobligatoria.

Más información: <www.oriuela.es>; <www.miguelhernandezvirtual.es>.



Foto 9. Grupo de jóvenes en el patio de la casa del poeta M. Hernández.



Foto 10. Durante el recorrido los jóvenes visitan la casa natal del poeta.



Foto 11. Imagen de recuerdo al finalizar la visita. En la foto: grupo escolar, monitores, responsables del Ayuntamiento y yo misma.

MURCIA. VISITA A LA CATEDRAL DE MURCIA

La actividad: Esta actividad consiste en una visita guiada en un espacio patrimonial cerrado y monumental. En este caso, se trata de una visita guiada o recorrido por la catedral de Murcia, dando a conocer los distintos estilos que forman parte de su construcción y resaltando la importancia histórica de este edificio en la ciudad. La Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Murcia es la encargada de organizar la actividad, así como los materiales didácticos complementarios a la visita, que son entregados a cada uno de los visitantes.

Los objetivos: Entendiendo por objetivos didácticos las capacidades que los alumnos tendrían que adquirir al realizar la actividad educativa propuesta, la visita a la catedral pretende conseguir en sus participantes fundamentalmente dos objetivos: conocer los estilos artísticos que conviven en la construcción de la catedral (gótico, renacentista y barroco) y potenciar actitudes de valoración y conservación del patrimonio histórico-artístico. Vemos, así, que los objetivos previstos son de naturaleza tanto conceptual como actitudinal.

El desarrollo: La actividad se inicia con una recepción adecuada del grupo y una breve presentación o explicación sobre el elemento patrimonial a visitar, es decir, la catedral de Murcia. A continuación viene la observación y análisis de la fachada principal del edificio, para después hacer el recorrido por su interior. Con la ayuda del educador y de material didáctico, los visitantes van observando y haciendo ejercicios de análisis y de comparación de los elementos arquitectónicos y de la construcción de la catedral. En el interior se hacen diversas paradas con el objetivo de presentar y dar a conocer lo más característico de la catedral, así como las cuestiones y detalles que a simple vista pasan desapercibidas a los ojos de los visitantes. La etapa final de la visita ocurre nuevamente en el exterior: la vuelta entera al edificio da la posibilidad a los visitantes de seguir observando detalles tanto de los elementos arquitectónicos como de los decorativos de la catedral. La visita termina siempre con una puesta en común y un pequeño ejercicio recordatorio de la información más relevante aprendida a lo largo de la visita (esta última tarea se desarrolla fundamentalmente cuando el grupo es escolar).

Los destinatarios: La visita guiada a la catedral de Murcia se ofrece fundamentalmente al primer y segundo ciclo de educación secundaria obligatoria. La visita a la catedral también está abierta al público general.

Más información: <www.murcia.es>; <www.murciaeducadora.net/ofertaeducativa>.



Foto 12 y 13. Grupo de escolares de secundaria atendiendo a las explicaciones realizadas durante la visita a la Catedral de Murcia.



Foto 14. Imagen parcial de la fachada principal de la Catedral de Murcia, analizada con detalle durante la visita.

DONOSTIA-SAN SEBASTIAN. *KALEJIRA 2*

La actividad: Desde el Museo San Telmo-Donostia Kultura se organizan diversos itinerarios urbanos por la ciudad de Donostia – San Sebastián; destacando entre todos ellos el que se desarrolla en el ensanche de la misma ciudad. Un ejemplo de ello son los itinerarios denominados *Kalejira*.

Los objetivos: Para esta actividad, se han planteado distintos objetivos clasificados en objetivos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. De todos ellos se pueden destacar los siguientes:

Conceptuales

- Identificar los diversos edificios de servicio público y su ubicación en el plano.
- Conocer la función social o utilización de diversos edificios.
- Conocer brevemente la Historia del ensanche de la ciudad y de la sociedad de la época.
- Saber cuál es la función del museo.

Procedimentales

- Saber ubicar diversos edificios en el plano.
- Describir los edificios mediante la observación, a través de cuestionarios determinados.
- Leer textos referentes a la ciudad y entenderlos.

Actitudinales

- Mostrar interés por conocer la ciudad y valorar el del patrimonio adquirido.
- Darse cuenta de las modificaciones experimentadas durante la historia y del significado que tienen respecto a nuestra sociedad.

El desarrollo: Se trata de un recorrido, de entre noventa y ciento veinte minutos, por las calles del ensanche durante el cual se realizan aproximadamente unas diez paradas en puntos estratégicos. El itinerario empieza frente el Teatro Victoria Eugenia y termina en la plaza Guipúzcoa. Al grupo de visitantes se lo hace parar, a poder ser, en todos estos puntos con el fin de que puedan observar con detalle el elemento patrimonial en cuestión, o bien para que puedan ir rellenando las fichas didácticas de las que disponen, en caso de que las lleven. Este itinerario no sólo busca dar a conocer los edificios, plazas y monumentos, sino también trabajar procedimientos (lectura de mapas, orientación, interpretación de imágenes, etcétera) y actitudes en favor de la conservación, valoración y respeto hacia al patrimonio.

Los destinatarios: el itinerario urbano por el ensanche de Donostia para grupos escolares básicamente de educación primaria (ciclo medio y superior), aunque el programa también puede adaptarse a niños de educación infantil (segundo ciclo) y secundaria

Más información: <www.donostia.org>; <www.santelmomuseoa.com>.



Foto 15. Grupo de Primaria analizando una fachada modernista de Donostia.

MÁLAGA. EN BUSCA DE LA HUELLA MUSULMANA:**ALCAZABA Y GIBRALFARO DE MÁLAGA**

La actividad: El Servicio de Educación del Área de Cultura, Educación y Fiestas del Ayuntamiento de Málaga ofrece a todos sus ciudadanos y ciudadanas, grandes y pequeños, la posibilidad de recorrer su ciudad en “busca de la huella musulmana”; concretamente, la visita se realiza en la alcazaba y en el castillo de Gibralfaro.

Los objetivos: En esta actividad, los objetivos planteados son principalmente cuatro: conocer la estructura urbana de la Málaga musulmana; reconocer la importancia del complejo monumental alcazaba/castillo de Gibralfaro; valorar y respetar el patrimonio cultural, histórico y artístico, y comprender el territorio como resultado de las interacciones de las sociedades sobre el medio en el que se desenvuelven y organizan. De este modo, vemos cómo se trata de una actividad muy completa que no sólo trabaja aspectos técnicos de las construcciones, sino que también fomenta actitudes positivas en torno al patrimonio.

El desarrollo: Durante la visita guiada se contemplan aspectos de situación urbanística, histórica y arquitectónica de la alcazaba y del castillo, así como un acercamiento general al conocimiento social y cultural de la Málaga musulmana. Por otro lado, a lo largo de los recorridos se visitan *in situ* las diferentes construcciones protagonistas de la visita, ya sea la alcazaba o el castillo de Gibralfaro. Esta actividad, suele desarrollarse en media jornada escolar, generalmente por las mañanas. El alumnado se organiza en grupos para facilitar el desarrollo de la actividad dirigida siempre por un educador cultural que además de realizar explicaciones teóricas, dialoga e interactúa con los chicos y chicas ofreciéndoles así la oportunidad de sentirse participes de la misma. Durante el recorrido el alumnado no precisa de ningún dossier o material de trabajo, justamente para asegurarse de que su participación sea el máximo de libre y espontánea. Es en las actividades previas y posteriores a la visita que el alumnado cuenta con una guía didáctica y diversos materiales educativos para trabajar los contenidos de esta actividad.

Los destinatarios: Esta actividad está destinada a los escolares, principalmente de educación secundaria obligatoria, así como a todo tipo de público, ya sea de tipo adulto o familiar.

Más información: <www.malaga.eu>.



Foto 16 y 17. Grupo de escolares durante la visita al Castillo de Gibralfaro (Málaga).

Foto 16



Foto 17

SABADELL. EL VAPOR BUXEDA VELL: DEL VAPOR A LA ELECTRICIDAD

La actividad: Son muchos los distintos tipos de itinerarios existentes, unos se desarrollan en escenarios urbanos, otros en escenarios rurales, y otros dentro de instituciones museísticas como es en el caso de la ciudad de Sabadell que ofrece la visita guiada al *Vapor Buxeda Vell*.

Los objetivos: Para la visita guiada que se ofrece en el Museo de Historia de Sabadell, se han planteado los siguientes objetivos:

- Conocer las características arquitectónicas del núcleo energético del vapor textil.
- Conocer el funcionamiento de una máquina de vapor.
- Conocer diferentes aspectos de la evolución tecnológica y más específicamente de la fuerza motriz generada por el vapor a la generada por la electricidad.
- Acercarse a los diferentes aspectos de la historia de la industria textil lanera de la ciudad de mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX.
- Conocer un edificio histórico y el emplazamiento en el ensanche de la ciudad espacio relevante del Sabadell industrial.

El desarrollo: En la visita guiada que el Museo de Historia de Sabadell ofrece a la fábrica textil de la familia Buxeda, se pueden observar la máquina de vapor y otras dependencias como el sótano, el taller, las carboneras, la chimenea, etcétera.

La visita se inicia con un audiovisual que ayuda a entrar en contacto con el ambiente de la industrialización en Cataluña y Sabadell, para después visitar los diferentes espacios de la casa hasta llegar a la máquina de vapor propiamente dicha, una máquina Wolf de fabricación alemana, con el objetivo de comprender cómo funcionaba la instalación industrial.

Los destinatarios: La visita al vapor *Buxeda* está dirigida tanto al público escolar — para el alumnado de educación primaria, secundaria obligatoria y posobligatoria— como al público familiar o adulto en general.

En el caso del público escolar, la visita siempre se adapta a la edad y conocimientos de los niños, pero siempre hay un elemento común para todos los niveles educativos, y es el de visitar el museo sin libretas ni cuestionarios que rellenar, dejando total libertad a los propios alumnos en su ritmo de aprendizaje según los intereses y curiosidades que les inquieten a lo largo de la visita.

Más información: <www.sabadell.cat/Ajuntament>;
<www.sabadell.cat/museus/p/mhsmas_cat.asp>.



Foto 18. Visita a las máquinas de vapor.



Foto 19. Exterior del edificio Vapor Buxeda Vell.



Foto 20. Video-proyección introductorio a la visita guiada al Vapor Buxeda Vell.

MÉRIDA. EL FESTIVAL JUVENIL DE TEATRO GRECOLATINO DE MÉRIDA

La actividad: El Ayuntamiento de Mérida, junto con el I. E. S Santa Eulalia, organiza anualmente un gran festival de teatro grecolatino en el que participan como actores y espectadores miles de jóvenes escolares. Durante unos días, el anfiteatro romano de la ciudad se convierte de nuevo en un escenario teatral vivo en el que se representan obras de la literatura grecolatina dramática.

Los objetivos: El festival persigue fundamentalmente unos objetivos didácticos centrados en conocer y comprender los mitos reflejados en la tragedia griega, así como los seres divinos y míticos que en ellas intervienen, y entender el fenómeno teatral y la literatura dramática como un *continuum* que arranca en la Antigüedad grecolatina y llega hasta nuestros días.

El desarrollo: Antes de subir al escenario del teatro, los chicos y chicas, futuros actores y actrices, deben estudiar y prepararse la obra; para ello se proporciona al alumnado los textos de las obras que se representarán, con el fin de estudiar los géneros, autores, escenas, etcétera. Esto mismo se realiza con el alumnado que asistirá como público, dándole pie a un trabajo previo y posterior a las representaciones teatrales.

El festival juvenil grecolatino se desarrolla durante cuatro días al año en el mes de abril, representándose cada día una media de ocho obras en horario de mañana y tarde. El espectáculo inaugural lo lleva a cabo el Taller de Teatro del propio I. E. S. Santa Eulalia y el de clausura corre normalmente a cargo de otro centro escolar también de Mérida.

Durante el festival, el Ayuntamiento de Mérida ofrece actividades complementarias para ocupar el tiempo de ocio y descanso de los jóvenes, con visitas guiadas gratuitas al anfiteatro, talleres de baile al aire libre, de percusión, de grafitis, malabares, etcétera, todo ello a cargo de la organización *Ludotium*.

Los destinatarios: La organización de espectáculos teatrales en este festival va dirigida al público juvenil escolarizado, principalmente de educación secundaria obligatoria y posobligatoria.

Más información: <www.merida.es>; <<http://iessantaetulalia.juntaextremadura.net>>.



Foto 21 y 22. Escolares de todas las edades representando obras clásicas de teatro en el mismo teatro greco-latino de Mérida.

Foto 21



Foto 22



Foto 23. Inauguración del *Ludotium*.

ALCOBENDAS. ARTE EN LA CIUDAD

La actividad: *Arte en la Ciudad* es una actividad educativa patrimonial que ofrece el Área de Cultura del Ayuntamiento de Alcobendas. Responde al esquema de itinerario o visita guiada de las instalaciones monumentales y esculturas ubicadas en las calles, parques y avenidas de la ciudad. Pero la peculiaridad que hace distinta y que enriquece sin duda alguna esta actividad es la incorporación de una acción teatralizada, en la que un educador conocedor del tema se hace pasar por actor.

Los objetivos: El objetivo principal de esta actividad educativa teatralizada, común para todos los niveles educativos, es asentar ideas, conceptos y visiones que el alumnado haya experimentado durante su acercamiento a las esculturas de Arte en la Ciudad. Por otro lado, existen unos objetivos específicos según el nivel educativo y lo establecido en el currículo escolar oficial:

- Educación Infantil: combinar la habilidad manual con el recuerdo y consiguiente asentamiento de las visiones de las esculturas, estimulando la memoria visual del alumnado.
- Educación Primaria: trabajar la memoria visual y la expresión tanto escrita como oral, sin olvidar la adquisición de vocabulario específico.
- Educación Secundaria: adquirir mecanismos de apreciación mínimos indispensables para reflexionar sobre el aporte que el arte hace a la ciudad en que ellos viven.

El desarrollo: La actividad se inicia en el aula del centro escolar con la visita de los educadores que guiarán el recorrido, con el objetivo de dar la bienvenida al grupo y de empezar a trabajar cierto vocabulario técnico del mundo del arte para poder después analizar bien las esculturas o monumentos visitados. Finalizada esta introducción, empieza el recorrido a bordo de un autocar que hará las paradas pertinentes en los lugares donde se hallan las esculturas más representativas o importantes. Es justamente en la primera parada donde, mientras analizan la escultura, aparece por sorpresa un personaje que hace llamarse Cincelín.

Se trata de un educador, que actúa como actor, que se presenta ante el alumnado como un visitante más interesado en las esculturas que alberga Alcobendas. Los chicos, sorprendidos por el personaje en cuestión y por lo mucho que sabe de arte, lo reciben con los brazos abiertos y comparten con él toda la actividad, de inicio a fin.

Los destinatarios: Esta actividad, que responde a un modelo teatralizado y de itinerario al mismo tiempo, se dirige al público escolar en todos sus niveles: desde Educación Infantil (segundo ciclo) y Educación Primaria hasta Educación Secundaria Obligatoria y Posobligatoria.

Más información: <www.alcobendas.org>;
<http://nuevo.alcobendas.org/portalAlcobendas/estaticos/arte_en_la_ciudad/index.html>



Foto 24 y 25.
Escolares escenificando con sus cuerpos una de las esculturas visitadas durante el recorrido.



Foto 26. Grupo de escolares atendiendo a las explicaciones del personaje Cincelín.

ICOD DE LOS VINOS. RUTAS CULTURALES Y PATRIMONIALES

La actividad: En el municipio tinerfeño de Icod de los Vinos se organizan distintas rutas guiadas y senderos que abarcan un amplio abanico de entornos destacables tanto por su valor artístico y cultural como natural, ya sean espacios protegidos o lugares declarados como patrimonio histórico artístico. Estas rutas están organizadas desde la Concejalía de Turismo (Escuela Taller Turistycod) y en colaboración con la Concejalía de Educación y Cultura.

Los objetivos: Los objetivos planteados en las Rutas Culturales y Patrimoniales guiadas por el municipio son los que a continuación se indican:

- Conocer y apreciar el patrimonio cultural y artístico del municipio.
- Valorar el patrimonio natural del municipio.
- Reconocer las singularidades de nuestro patrimonio, tanto natural como cultural.
- Aprender a respetar nuestro patrimonio identificando las peculiaridades del mismo.

El desarrollo: Esta actividad se clasifica en varias rutas guiadas por el municipio:

- **Ruta del Vino.** Esta ruta nos hace recorrido por la historia y evolución que ha tenido el cultivo del vino en el municipio.
- **Ruta Casco Histórico:** Dentro de este apartado se engloban varias rutas en las que se hace un recorrido por los principales edificios simbólicos dentro del municipio así como por el Parque del Drago.
- **Sendero de Ruiz Blas:** Ruta que nos muestra un entorno natural de singular belleza, y en el que se puede conocer la variada muestra de especies autóctonas con las que cuenta el lugar.
- **Ruta Redondo-Cueva del Viento:** Esta ruta cuenta con talleres previos en el propio centro educativo, así como proyección de diapositivas y charla explicativa. Dicha ruta hace un recorrido por los antiguos caminos reales y en la que se puede observar diferentes especies vegetales, pasando por La Cueva del Viento (uno de los tubos volcánicos más largos del mundo).

Los destinatarios: Las rutas se plantean tanto para grupos escolares como para particulares. De todos los itinerarios que se ofrecen, debe destacarse la gran cantidad de actividades y recursos paralelos que se ofrecen a los visitantes como teatralizaciones, talleres, cuadernillos didácticos, material audiovisual, etcétera.

Más información: <www.icodtesa.es>; <www.parquedeldrago.es>;
gerencia@icodtesa.com; tlf.: 922 81 22 26.



Foto 27. Para las rutas dirigidas a escolares es fundamental un toque de “divertimento” con la mascota “Mo”.



Foto 28. En las rutas dirigidas al público general también se incorporan elementos de teatralización para dinamizar la visita.

REUS. EL GÓTICO, UNA VENTANA ABIERTA AL PASADO

La actividad: La colección de tablas góticas del Museu d'Art i Història de Reus se presenta al público visitante como una magnífica ventana abierta de par en par a la época medieval; y la actividad-taller que en este museo se desarrolla *El Gòtic, una Finestra Oberta al Passat* (El gótico, una Ventana Abierta al Pasado) es una propuesta, ofrecida por el Institut Municipal de Museus de Reus, concebida como un «material de interpretación» del arte de los retablos góticos y de la época en que se construyeron. No se trata tanto de una actividad descriptiva como de descubrimiento y comprensión desde los planteamientos de la pedagogía activa.

Los objetivos: Dado el carácter práctico de los talleres, éste evidentemente persigue unos objetivos fundamentalmente procedimentales, aunque no descuida cuestiones conceptuales y de vocabulario técnico del mundo del artista y de la historia del arte. Es por ello por lo que los objetivos de este taller van desde conocer el oficio de pintor medieval, qué es un retablo, cuál es su función, su estructura, el proceso y las técnicas de confección, hasta analizar la iconografía de santos, analizar las formas de vida de la época medieval a partir de la observación de las tablas góticas o valorar este patrimonio artístico como un bien que hay que conocer y preservar.

El desarrollo: Justo antes de entrar a la sala del gótico del museo se recibe a los chicos y se les pide que se imaginen que son personas que viven en el año 2500 y que han realizado un viaje en el tiempo hasta la actualidad. Hecho este viaje al pasado, tienen que pensar cómo, a través de la publicidad, los pósters y los cómics, podrían descubrir cómo es el mundo actual, nuestra sociedad, las ideas, los gustos, etcétera.

A continuación se les propone hacer un viaje en el tiempo hasta los siglos XIV y XV para descubrir el mundo de la época medieval mediante la colección de tablas góticas del museo. Situados ya en la sala, se les dice que a partir de ahora se han convertido en unos pintores que reciben un encargo para elaborar la pieza central de un retablo de dimensiones considerables. Divididos en grupos, los chicos tienen que averiguar cosas sobre el retablo que deberán construir y resolver diferentes enigmas para descubrir el mundo medieval.

El encargo se convierte en el hilo conductor de las diferentes actividades que se les propone hacer y se les ofrecen información y pistas que les servirán de ayuda en el descubrimiento y la construcción de su retablo. Durante el desarrollo de la actividad se combinan experimentos con explicaciones técnicas y la observación de algunas de las tablas góticas de la exposición.

Los destinatarios: El Gótico, una Ventana Abierta al Pasado es una actividad de tipo taller que está pensada principalmente para escolares, concretamente para alumnado de educación primaria (ciclo medio y superior) y de educación secundaria obligatoria y posobligatoria. Aun así, la actividad también está abierta al público familiar o adulto, haciendo sus adaptaciones pertinentes.

Más información: <www.reus.cat/museus>; <www.codoeducacio.com>.



Foto 29 y 30. Imágenes ilustrativas de algunas de las tareas que se realizan durante la actividad en torno al arte gótico en el Museo de Historia y Arte de Reus.

ALCALÁ DE GUADAÍRA. TALLER HISTORIA DEL PAN

La actividad: La Delegación de Educación del Ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), municipio con larga tradición panadera, ofrece a las escuelas la oportunidad de hacer un taller del pan muy completo, donde la historia local también toma protagonismo.

Los objetivos: En el taller no sólo el proceso de elaboración del pan es importante, sino que también se trabajan cuestiones más teóricas sobre la historia panadera de este municipio y de los molinos harineros. Así pues, los objetivos didácticos marcados en este taller, entendiendo por *objetivos* las capacidades que los alumnos tendrían que adquirir al realizar las actividades educativas propuestas en el mismo, son los siguientes:

- Conocimiento de la historia panadera de su pueblo.
- Proceso de elaboración del pan.
- Tipología y funcionamiento de un molino harinero.

El desarrollo: El taller *Historia del Pan* se desarrolla durante dos jornadas escolares. El primer día se trabaja con los niños en el aula; se empieza con una presentación del taller y se esbozan las ideas principales acerca de la tradición panadera del municipio, para terminar, entre otras actividades, con la elaboración de forma artesanal de un pan típico de Alcalá, que después ellos mismos y sus familias podrán comer. En la segunda jornada escolar los alumnos visitan uno de los muchos molinos harineros que hay cerca del río Guadaira; allí se les enseña a analizar y comprender tanto la tipología existente de molinos harineros como su funcionamiento.

Los destinatarios: En el taller del pan se imparte conocimiento teórico-práctico sobre la historia de la industria panadera en Alcalá de Guadaira al alumnado de educación primaria (ciclo medio).

Más información: <www.ciudadalcala.org>; tlf.: 954 97 92 07.



Foto 31. Escolares de Primaria elaborando pan en sus aulas.



Foto 32. Grupo de escolares visitando uno de los molinos harineros de Alcalá de Guadaíra.



Foto 33. Vista general de los molinos harineros cerca del río Guadaíra, algunos de los cuales se visitan durante el Taller *Historia del Pan*.

SEVILLA. LA SEVILLA ROMANA. MALETA DIDÁCTICA

La actividad: El Ayuntamiento de Sevilla, desde la Delegación de Educación y Gobierno Interior (Departamento de Programas Educativos), ofrece a todas las escuelas la posibilidad de tener durante dos semanas en sus aulas una maleta didáctica llena de objetos que invitarán a los niños a viajar en el túnel del tiempo, concretamente hasta la época de la Sevilla romana. La maleta contiene varias copias y maquetas de piezas romanas, fotos, libros, CD-ROM, vídeos y cuadernos de trabajo para el uso en el aula.

Los objetivos: La maleta didáctica en el aula, combinada con las visitas a Itálica o al Museo Arqueológico de Sevilla, ofrece al profesorado y alumnado la posibilidad de acercarse de una forma diferente al mundo romano para su estudio y comprensión.

El desarrollo: La adquisición de esta maleta didáctica comporta el desarrollo de un programa estructurado en dos fases fundamentalmente: la primera consiste en un curso de formación del profesorado para el uso de la maleta y la segunda está centrada en la práctica y uso de la maleta con el alumnado.

La maleta didáctica sobre la Sevilla romana está concebida como un recurso educativo más que permite un uso autónomo por parte del profesorado, y consta de varias propuestas de trabajo para los alumnos. Además, sus contenidos, sus objetos y elementos ofrecen la posibilidad a los escolares de crear una exposición que podrá ser visitada por el resto del alumnado del centro educativo, aunque no participen directamente en las actividades.

Las posteriores visitas a Itálica o al Museo Arqueológico servirán para profundizar los nuevos conocimientos adquiridos por los alumnos y para ver los restos arqueológicos in situ respectivamente en una colección museística.

Los destinatarios: La maleta didáctica de la Sevilla romana ha sido diseñada fundamentalmente para escolares de educación primaria (ciclo superior), educación secundaria y posobligatoria.

Más información: <www.sevilla.org>; programas.educacion@sevilla.org;



Foto 34. Imagen ilustrativa de la maleta didáctica y de todo su contenido que puede ser expuesto en un aula.



Foto 35. Grupo de escolares muy atentos a las explicaciones del profesor en torno a uno de los objetos extraídos de la maleta didáctica.



Foto 36. Algunos de los objetos y elementos que pueden encontrarse los alumnos y alumnas dentro de la maleta didáctica de la Sevilla Romana.

GETAFE. LA SENDA DEL CERRO DE LOS ÁNGELES

La actividad: El Ayuntamiento de Getafe ofrece diversos recorridos por la senda ecológica estable en el cerro de los Ángeles, como actividad de educación patrimonial, acompañados de material didáctico diverso y un kit didáctico muy especial. Esta actividad, coordinada por la Concejalía de Educación y financiada por la de Medio Ambiente, es organizada y desarrollada por el colectivo educativo Apachas.

Los objetivos: Según el programa de educación ambiental al que pertenece esta actividad, los objetivos didácticos específicos recaen tanto en conceptos como en procedimientos y actitudes. Con la realización de los recorridos por el cerro de los Ángeles no sólo se pretende identificar la flora y la fauna que en él habitan, sino también conocer la localidad desde una perspectiva medioambiental, fomentar el aprendizaje de valores y actitudes positivas hacia el entorno inmediato y potenciar la valoración y el respeto hacia el patrimonio natural.

El desarrollo: Esta actividad consta de diversos recorridos a realizar por el cerro. En cada uno de ellos los visitantes encontrarán el recorrido debidamente señalizado y paneles informativos que les explicarán con detalle el tipo de vegetación y la fauna autóctona del lugar. En el caso de ser un grupo escolar, se podrá disponer de materiales didácticos de carácter voluntario de apoyo al profesorado (documentación, cuaderno de campo, carteles informativos del ecosistema del cerro, etcétera) para facilitar su aprovechamiento pedagógico en este espacio natural. Entre este material destaca altamente el kit didáctico creado a base de fichas plastificadas con ilustraciones de los animales que habitan en el cerro, y una caja sorpresa que esconde elementos que ayudarán a entender de forma clara y evidente la vida existente en este espacio natural, como nidos, esqueletos de animales, plumas y hasta excrementos animales.

Los destinatarios: Los recorridos por el cerro de los Ángeles están abiertos a todo el público, sea familiar, adulto, de la tercera edad o escolar (para todos los niveles educativos).

Más información: <www.getafe.es>; <www.apachas.org>.



Foto 37. Grupo de escolares en una de las cimas del Cerro de los Ángeles estudiando el paisaje de Getafe.



Foto 38. Uno de los caminos posibles a seguir dentro del Cerro de los Ángeles durante su visita.



Foto 39. Ejemplo de algunos de los materiales didácticos utilizados para aprender sobre la fauna del Cerro de los Ángeles.

BILBAO. BILBAO MÚSICA. CONCIERTOS DIDÁCTICOS EN EL AULA

La actividad: La Escuela de Música de Bilbao ofrece a los escolares la oportunidad de dar conciertos de estilos distintos dentro de sus centros escolares, en los que aprenderán muchas cosas, además de pasar un buen rato y de charlar con los músicos.

Los objetivos: Los conciertos didácticos tratan de incentivar el conocimiento y el disfrute de la música en edades tempranas, reforzando de esta manera el valor que la ciudad de Bilbao concede y ha concedido históricamente a la música. Lo que se busca es fomentar el contacto de los más pequeños y los adolescentes con la música en directo mediante un programa y una dinámica divertida, variada y entretenida.

El desarrollo: Los conciertos didácticos que entran en las aulas de los escolares bilbaínos son ofrecidos por la Escuela de Música —dependiente del Área de Cultura y Educación del Ayuntamiento de Bilbao—, en colaboración con los *berritzegunes* de Bilbao B01-B02 (Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa impulsados por el Gobierno vasco). Son muy variados los conciertos que se ofrecen: desde conciertos con instrumentos sinfónicos, pasando por conciertos de música popular, hasta conciertos de música moderna. Los conciertos se celebran en los mismos colegios, si disponen de las facilidades técnicas y de espacio necesarias, en riguroso directo, y en horario matinal entre semana. Normalmente se realizan dos pases, con una duración entre noventa y ciento veinte minutos. Al iniciar los conciertos, los propios músicos y el «director de orquesta» hacen una introducción a los alumnos para presentarse como grupo, para explicar qué estilo de música tocarán y cuáles son los instrumentos básicos que sonarán a lo largo del concierto. Luego todo discurre con naturalidad, como en cualquier otro concierto: los chicos disfrutan con la música, aprenden con ella y se animan a bailar al ritmo de la música.

Los destinatarios: Los conciertos didácticos que ofrece la Escuela de Música de Bilbao acogen como público a todos los alumnos de educación primaria, secundaria obligatoria y posobligatoria.

Más información: <www.bilbao.net>; <www.bilbaomusika.net>.



Foto 40. Un músico enseñando a tocar la pandereta a los niños.



Foto 41. Imagen de un concierto en directo dentro de un aula escolar.



Foto 42. Los escolares también son los protagonistas de los conciertos de música en sus escuelas.

GRANOLLERS. L'OLLA DE GRANOLLERS

La actividad En la ciudad de Granollers cada año se celebra, por navidad, una popular fiesta culinaria en plena calle en la que toda la ciudadanía está invitada. Pero lo mejor es que durante un día las aulas de los escolares de Primaria de la ciudad se convierten en cocinas improvisadas.

Los objetivos: L'Olla de Granollers («la olla de Granollers») apuesta por dar a conocer a niños de Primaria una de las fiestas populares en fechas navideñas, en la que se reparten miles de raciones de *escudella* (potaje): es la fiesta de L'Olla de Nadal. Con esta fiesta lo que se pretende es, además de conocer el ciclo festivo de la ciudad, en general, y el origen, rituales y tradiciones de la fiesta de L'Olla de Nadal, en particular, fomentar la cercanía de los escolares a distintas entidades ciudadanas municipales, así como desarrollar en los niños procesos de creación culinaria.

El desarrollo: El Ateneu de Granollers, la Asociación de Vecinos de Granollers Centro y el Servicio de Educación del Ayuntamiento son los encargados de hacer entrar en las aulas de los centros escolares una parte de esta fiesta popular culinaria. Los centros de Primaria que lo solicitan reciben a los cocineros en sus aulas, y son éstos quienes explican a los niños cuál es el origen de la fiesta, qué ingredientes se utilizan para hacer la *escudella*, además de contarles un cuento y cantarles una canción vinculada con la festividad. Asimismo, ese día les invitan a que preparen ellos mismos unas recetas muy originales que deben ilustrar: *escudella* para hacer reír, para la paz, para aprobar las matemáticas... Pero la actividad no termina en la escuela, sino que después los niños salen a la calle el último sábado antes del día de Navidad para celebrar, en la plaza de Les Olles de la ciudad, la fiesta popular de L'Olla de Nadal. Ese día los escolares acuden acompañados de sus familias a la plaza para celebrar la fiesta y para ver lo que les han contado días antes en clase y saludar a los cocineros que ya conocen. Además, las recetas ilustradas inventadas por los niños son expuestas en la misma plaza. Ese día se celebra, pues, una gran fiesta popular, en la que el Ateneu y la Asociación de Vecinos del Centro preparan una gran *escudella* que se va cocinando durante todo el día y de la que se sirven más de cuatro mil raciones.

Los destinatarios: Aunque la fiesta culinaria y navideña denominada «L'Olla de Nadal» está abierta a toda la ciudadanía, solamente son los alumnos de Ciclo Medio de Primaria quienes tienen la suerte de recibir a los cocineros en clase y de realizar la actividad L'Olla de Granollers.

Más información:

<www.granollers.cat/educacio/guia-dactivitats-i-recursos-als-centres-educatius-granollers>



Foto 43. Grupo de escolares de Primaria atentos a las recetas de la “Escudella”.



Foto 44. Los niños y niñas pueden compartir lo aprendido en el aula con sus familiares en una fiesta popular.

SANTIAGO DE COMPOSTELA.

PROGRAMA MUNICIPAL DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

La actividad: La lectura, los libros y los cuentos toman gran protagonismo en la ciudad de Santiago de Compostela los días que se celebra el Programa Municipal de Animación a la Lectura, durante los cuales los escolares tienen la oportunidad de conocer la ciudad, su patrimonio, su historia, sus tradiciones y fiestas a través de la lectura, y todo ello de una forma amena y divertida.

Los objetivos: El Programa Municipal de Animación a la Lectura pretende promocionar la lectura como uno de los elementos básicos en la formación integral de las personas en aspectos como la información, la comunicación, el conocimiento de los diferentes espacios educativos y culturales de Compostela, el ocio, etcétera. Se trata, pues, de un programa que tiene marcados unos objetivos muy claros, sobre todo de tipo procedimental y actitudinal; por un lado, se trabajan procedimientos basados en la lectura, la escritura y la ilustración y, por otro, cuestiones actitudinales tales como la adquisición de una sensibilidad estética, valorando el arte de la ilustración y el cómic, la estimación de producciones literarias como un bien cultural, o bien la puesta en valor del patrimonio construido y heredado histórico, artístico y cultural de Santiago.

El desarrollo: El programa nace del Departamento de Educación del Ayuntamiento de Santiago de Compostela en colaboración con la editorial Kalandraka, la Galería Sargadelos y la red de librerías y bibliotecas de la ciudad.

Tomando la Galería Sargadelos como escenario principal de los actos y actividades del programa, durante más de una jornada escolar se llevan a cabo distintas acciones para acercar a los más pequeños y a los jóvenes escolares al hábito de la lectura y al conocimiento de su ciudad. Entre otras, algunas de las actividades que se realizan son: Visita guiada y sesiones de animación a la lectura para los más pequeños a través de las exposiciones de ilustraciones originales de la editorial Kalandraka y con la presencia de cuentacuentos; Talleres de ilustración y de cómic; Sesiones formativas para familias (Animar a Leer en Casa) y para educadores y familias con niños discapacitados

(Animar a Leer desde la Diversidad); Actividades en las librerías; Encuentros con escritores; Talleres de arte creativo en las escuelas infantiles.

Los destinatarios: El Programa Municipal de Animación a la Lectura desarrollado en Santiago de Compostela está abierto a toda la ciudadanía; no sólo los escolares y docentes —de todos los niveles educativos— pueden participar en las actividades y talleres de este programa, sino que las familias y el público general también está invitado a participar.

Más información: <www.santiagodecompostela.org>; <www.kalandraka.com>; <www.kalandraka.com/blog>.



Foto 45 y 46. Un grupo de niños y niñas atentos a los cuentos, historias y canciones durante una de las jornadas del Programa Municipal de Animación a la lectura.

Foto 45



Foto 46

RIVAS VACIAMADRID. PROYECTO CIUDADAN@S

La actividad: La Concejalía de Infancia y Juventud de Rivas Vaciamadrid, en colaboración con la Escuela Municipal de Animación de Rivas (EMAR), intenta trabajar temas de integración e identidad con los jóvenes de este municipio mediante la ejecución del Proyecto Ciudadan@s.

Los objetivos: Este proyecto, enmarcado en la educación para la ciudadanía, tiene dos objetivos generales:

- Proporcionar a los alumnos de los IES de Rivas Vaciamadrid estímulos y referentes formativos para el desarrollo y adquisición de las actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para su integración en el contexto sociocomunitario del municipio y el pleno ejercicio de su condición ciudadana;
- Reforzar el papel de las comunidades educativas de los IES de Rivas Vaciamadrid en las actividades formativas dirigidas a la capacitación ciudadana de sus alumnos, implicándolas en los procesos de planificación, actuación, evaluación y toma de decisiones concernientes a los mismos.

Así pues, el proyecto pretende conseguir fundamentalmente que los adolescentes y jóvenes de la localidad conozcan el lugar donde viven, desde sus principios en la historia, hasta la actualidad, pues será ese conocimiento el motor que active en ellos el deseo de participar de forma activa en la definición de su futuro.

El desarrollo: El Proyecto Ciudadan@s se traduce en un conjunto de diversas actividades, visitas y talleres dirigidos al alumnado de secundaria y de bachillerato de la localidad. Ciudadan@s pretende ser más que una iniciativa de educación ciudadana en enseñanzas medias, para llegar a constituir un verdadero puente entre los servicios de juventud y los IES del municipio. Fundamentalmente, consta de tres ejes o líneas de intervención, que son el desarrollo sociopersonal, la identidad y vínculo comunitario y la orientación y estímulo cívicos. Dentro del proyecto, una de a las actividades más importantes es la visita educativa a los escenarios de la batalla del Jarama, realizada con el apoyo de la asociación Gefrema (Grupo de Estudios del Frente de Madrid), donde aún se conservan restos de este episodio de la guerra civil.

Los destinatarios: El Proyecto Ciudadan@s se dirige exclusivamente al público escolar, y en concreto al alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Más información: <www.rivas-vaciamadrid.org>; <www.losmiguelos.org>; <www.tuqueli.org>; emarescuela@rivas-vaciamadrid.org; tlf. de la Concejalía de Infancia y Juventud del Ayuntamiento de Rivas-Vaciamadrid: 916 66 69 07/08.



Foto 47. Visita guiada por las trincheras de la batalla del Jarama.



Foto 48. Grupo de jóvenes implicados en el Proyecto Ciudadan@s con sus educadores.

FERROL. LA FESTA DA LECTURA, DO LIBRO E DA PALABRA

La actividad: La Festa da Lectura, do Libro e da Palabra, celebrada anualmente en Ferrol, es un proyecto de animación y puesta en valor de la lectura y de la palabra como vehículo patrimonial; como patrimonio de los pueblos y de las culturas para el desarrollo de las personas y de la sociedad en general.

Los objetivos: Esta campaña de animación a la lectura y la palabra cuenta con unos objetivos muy bien definidos vinculados tanto en la consecución de objetivos conceptuales, procedimentales como actitudinales. Algunos de ellos son:

- Enseñar la palabra, la lectura, la conversación y el libro como un recurso de disfrute, acompañamiento y generador de sueños en las personas.
- Animar a la lectura al colectivo de niñas y niños, y a jóvenes de Ferrol.
- Promover el acercamiento al libro y a la lectura desde los diferentes escenarios en los que se mueve y actúa la persona – familia, escuela, asociacionismo, biblioteca, instituto, universidad,...—.
- Recoger y valorar la cultura de transmisión oral como la semilla para la construcción de libros que hacen lectores y como elemento favorecedor de las relaciones intergeneracionales.
- Presentar y entender la conversación y la lectura como un elemento y recurso clave para el desarrollo y crecimiento de las personas, de las culturas y de las sociedades.

El desarrollo: La lectura, los libros y los cuentos toman gran protagonismo en la ciudad de Santiago de Compostela los días que se celebra el Programa Municipal de Animación a la Lectura, durante los cuales los escolares tienen la oportunidad de conocer la ciudad, su patrimonio, su historia, sus tradiciones y fiestas a través de la lectura, y todo ello de una forma amena y divertida.

En esta campaña participan y se implican los centros de enseñanza de Ferrol, animados por el profesorado, quienes actúan a su vez como motores para la participación y convivencia de las familias y amigos de los alumnos.

Los destinatarios: Aunque la campaña está dirigida principalmente al sector educativo formal, no sólo los escolares pueden disfrutar de las actividades y talleres que se realizan durante la semana que ocupa esta fiesta, sino que toda la ciudadanía, y el amplio tejido asociativo ciudadano, pueden participar en las diferentes actividades programadas para las diferentes edades.

Más información: <www.ferrol.es/educacion>; tecnicapedagogica@ferrol.es;
tlf.: 981 94 42 70



Foto 49 y 50. Ciudadanos y ciudadanas, grandes y pequeños, de Ferrol expectantes ante las historias narradas por las cuentacuentos.

Foto 49



Foto 50

GANDÍA. FLORA AUTÓCTONA. PROTEGE TUS ÁRBOLES

La actividad: El programa *Flora Autóctona. Protege tus Árboles*, impulsado por el Departamento de Educación del Ayuntamiento de Gandía, ofrece la oportunidad a los escolares de cuidar dentro del aula pequeños árboles autóctonos durante casi todo un curso escolar..

Los objetivos: Los objetivos didácticos de este programa, entendidos como las capacidades que los alumnos tendrían que adquirir al realizar las actividades educativas propuestas, son fundamentalmente de carácter procedimental, aunque los de tipo conceptual y actitudinal también tienen lugar. Así pues, los objetivos didácticos generales planteados para este programa van desde conocer y observar las características generales del árbol (su crecimiento y las condiciones idóneas para éste) hasta conocer y analizar las características de la zona en la que replantar los árboles, haciendo hincapié en la fauna y flora del lugar, pasando por la reflexión y valoración sobre cómo y por qué replantar y la valoración en el conocimiento y la conservación de la vegetación autóctona y su papel en las actividades ganaderas y agrícolas locales.

El desarrollo: El programa Flora Autóctona. Protege tus Árboles tiene una duración de un año (de febrero a febrero) dentro del calendario del curso escolar. Durante este año, los alumnos plantan uno o más árboles autóctonos —según elija la escuela— que tendrán que cuidar, observar su crecimiento y analizar con detalle sus hojas, tallos, la luz y agua que necesitan, etcétera. De este modo, el aula se convierte en un laboratorio experimental en el que deberán estudiar los árboles. Para este trabajo, los alumnos cuentan con un dossier de trabajo con fichas de observación y análisis —uno para cada especie de árbol—; el profesorado también tiene una guía didáctica de trabajo. Durante todo el año que dura el programa, los educadores encargados de él visitan entre dos y tres veces los centros para ver cómo evolucionan los árboles y para solucionar los problemas que puedan surgir. El programa finaliza en el mes de febrero del año siguiente con la plantación en espacios naturales protegidos de la localidad de los árboles que han cuidado en la escuela. Ese día se convierte en una pequeña fiesta en la que centenares de niños se encuentran para replantar sus árboles.

Los destinatarios: Este programa se dirige exclusivamente a niños en edad escolar, concretamente al ciclo inicial y medio de educación primaria, y al primer ciclo de educación secundaria obligatoria.

Más información: <www.gandia.org>; arbresaula@gmail.com.



Foto 51 y 52. Los escolares reciben instrucciones muy atentamente de cómo hay que plantar sus árboles en el bosque.



Foto 53 y 54. Recibidas las instrucciones, y con la ayuda de monitores, los niños y niñas pueden plantar en los bosques de Gandía los árboles que han visto crecer en sus aulas.

BARAKALDO. EZAGUTU BARAKALDO

La actividad: *Ezagutu Barakaldo* («Conoce Barakaldo») es un proyecto semanal para jóvenes escolares en el que se desarrollan diferentes actividades, con todo el material y equipamiento necesario, orientadas a un conocimiento completo de la ciudad, en sus vertientes histórica, medioambiental, de servicios y patrimonial.

Los objetivos: Fundamentalmente, los objetivos didácticos planteados responden a objetivos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales. Por un lado, el proyecto pretende enriquecer la cultura de todo joven escolar de Barakaldo mediante el conocimiento más completo de su municipio, y, por otro, trabajar con los escolares del municipio los siguientes aspectos:

- Formar la identidad, personalidad y pertenencia al municipio de Barakaldo mediante el conocimiento del entorno;
- Aportar información sobre el pueblo que motive a los jóvenes a participar en el desarrollo de su barrio y municipio;
- Fomentar valores y actitudes que refuercen un modelo de sociedad respetuosa, crítica y consciente de su realidad social, histórica y medioambiental.

El desarrollo: El proyecto *Ezagutu Barakaldo*, realizado desde el Área de Cultura del Ayuntamiento de Barakaldo y del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, tiene una semana de duración. Se trata de un proyecto repleto de actividades, talleres y visitas en las que los escolares tienen la oportunidad de conocer de cerca y con detalle su ciudad: su entorno natural, sus equipamientos y servicios, sus orígenes y su historia, así como todo el patrimonio que posee. Todo ello se realiza mediante distintos itinerarios por la ciudad y alrededores, acompañados de abundante material didáctico basado en carpetas de trabajo, mapas, prismáticos, ejercicios de comprensión, análisis e identificación, probetas, microscopios, etcétera. El proyecto *Ezagutu Barakaldo* se completa con la visita y realización de más actividades en el Centro de Interpretación Histórico y Medioambiental (CIHMA).

Los destinatarios: El proyecto *Ezagutu Barakaldo* se dirige a los alumnos de sexto de Primaria (ciclo superior) y a los del primer ciclo de Secundaria. Las visitas al Centro de Interpretación Histórico y Medioambiental (CIHMA) están abiertas también al público familiar y adulto.

Más información: <www.barakaldo.org/portal/web/educacion>;
<www.ezagutubarakaldo.barakaldo.org>; <<http://blogezagutu.blogspot.com>>;
<www.ezagutubarakaldo.net>.



Foto 55 y 56. Grupo de escolares conociendo el entorno urbano y natural de Barakaldo.



Foto 57 y 58. Visita a la depuradora dentro del programa *Ezagutu Barakaldo*.

BARCELONA. PATRIMONIA'M.

La actividad: El Museu d'Història de Barcelona (MUHBA) ofrece a los centros educativos la oportunidad de apadrinar monumentos de la ciudad. *Patrimoni'am* («patrimóniame») es un programa en el que cada centro educativo que participa «patrimonia» o «apadrina» un vestigio de Barcino, a partir del cual desarrolla una actividad de enseñanza-aprendizaje completa, con un enfoque globalizador y transversal.

Los objetivos: Este proyecto parte del convencimiento de que los museos, como agentes educativos, y las escuelas comparten un mismo «reto» educativo: facilitar, desde el conocimiento de la proximidad y del legado patrimonial, la instalación de cada ser humano en su mundo. Ésta es, pues, la premisa que define esta actividad. En cuanto a los objetivos didácticos generales del proyecto, son los siguientes:

- Facilitar desde el conocimiento de la proximidad y del legado patrimonial la instalación de cada ser humano en su mundo;
- Favorecer la cohesión social y la autonomía personal desde la formación en ciudadanía;
- Aprender a cooperar con otros agentes educativos y no únicamente con los que configuran el estricto marco escolar.

El desarrollo: En el proyecto *Patrimonia'm*, la cooperación entre los centros educativos y el MUHBA se realiza en diferentes fases. Durante la primera, los centros educativos deben diseñar una o varias unidades de programación en torno al vestigio apadrinado, como si se tratara de un centro de interés, que se incluyan dentro del proyecto curricular de centro y que respondan a los intereses y necesidades del alumnado. En esta fase el museo ofrece una formación técnica y de apoyo al profesorado que participa. Esta fase de la cooperación dura un curso escolar, y es durante el curso siguiente (segunda fase) cuando se realiza la implementación de la unidad didáctica con el alumnado. En esta segunda fase el museo ofrece todo el soporte posible en cuanto a recursos materiales, además de facilitar las visitas, itinerarios o talleres para el alumnado «patrimoniador».

Finalmente, con el fin de difundir el trabajo de todos los centros educativos implicados en el proyecto, en el mes de mayo (cerca del Día Internacional de los Museos) se organizan las jornadas de las escuelas «patrimoniadoras» —abiertas a todo el distrito—, en las que se muestran los trabajos de conocimiento, investigación y divulgación que el alumnado ha realizado durante el curso.

Los destinatarios: Éste es un proyecto destinado al alumnado de ciclo superior de educación primaria y al de primer ciclo de educación secundaria, a veces extensible a otros cursos.

Más información: <www.museuhistoria.bcn.es>.



Foto 60 y 61. Jóvenes y adolescentes exponiendo los trabajos realizados en torno al elemento patrimonial “apadrinado” de Barcelona.

Foto 60



Foto 61

TORRENT. APADRINA UNA ESCULTURA

La actividad: En Torrent (Valencia), desde el Cefire (Centro de Formación, Información y Recursos Educativos), dependiente de la Concejalía de Educación, y en colaboración con las delegaciones de Educación y Cultura del Ayuntamiento, se ofrece un programa educativo en el que los escolares pueden apadrinar una escultura y trabajar en torno a la obra y su autor.

Los objetivos: Aunque los objetivos concretos de este programa los perfila cada centro educativo apadrinador, se pueden señalar los siguientes objetivos didácticos generales:

- Conocer al autor y su obra artística;
- Conocer cómo surge una escultura (por encargo, por concurso, con motivo de una conmemoración, por iniciativa del escultor, etcétera);
- Reflexionar en torno a la inspiración artística: ¿qué mueve o inspira a un autor para realizar la obra?
- Conocer y analizar los diversos materiales que pueden emplearse para realizar una escultura.

El desarrollo: El programa *Apadrina una Escultura* consta de dos fases. En la primera, los niños visitan las esculturas existentes en la localidad de Torrent, y en torno a ellas se desarrollan actividades adaptadas a los diferentes niveles educativos y desde los distintos ámbitos de conocimiento que se derivan del estudio de las esculturas (histórico, geográfico, ciudadano, técnico, ético, artístico, estético, etcétera). Después de las visitas, en la segunda fase, cada centro educativo participante escoge una escultura para trabajar sobre ella elaborando distintas actividades dentro de su programación escolar de aula. Finalmente, el programa se cierra con la exposición, en el *hall* del Auditori de Torrent, de los trabajos realizados por el alumnado; al acto inaugural acuden los escultores, hecho que ofrece al alumnado la posibilidad de aproximarse a los autores de las esculturas sobre los que han estado realizando el estudio y posterior trabajo.

Los destinatarios: El público al que se dirige este programa es de tipo escolar y abarca casi todos los niveles educativos, desde educación infantil, primaria y educación secundaria.

Más información: <www.torrent.es>;
<<http://intercentres.cult.gva.es/cefire/46401751>>.



Foto 62. Exposición de los trabajos realizados sobre la escultura apadrinada de Torrent.



Foto 63. Foto de los “padrinos” y sus trabajos manuales realizados.



Foto 64. Uno de los escultores reconocidos de Torrent observa atentamente los trabajos manuales que han realizado los niños y niñas en torno a su obra escultórica.

MISLATA. *DESCUBRIMOS MISLATA*

La actividad: Hay muchas formas de aprender historia y de conocer nuestra ciudad; no tiene por qué ser una tarea aburrida. En Mislata los escolares pueden conocer y descubrir su ciudad, su historia y su patrimonio mediante juegos divertidos; participando en juegos de pistas para saber más cosas del pasado, presente y futuro de su municipio.

Los objetivos: La actividad denominada *Descubrimos Mislata* tiene marcados unos objetivos muy claros en línea con la educación para la ciudadanía, en la que se fomentan valores de integración del alumnado con su municipio o entorno. Concretamente, los objetivos didácticos planteados para esta actividad son los siguientes:

- Conocer la historia y algunos personajes relevantes de Mislata;
- Acercar a los niños a los servicios del municipio;
- Fomentar la participación y el trabajo en grupo en distintas actividades;
- Conocer, valorar y respetar la realidad multicultural del pueblo de Mislata.

El desarrollo: *Descubrimos Mislata* es una actividad educativa que combina muy bien el trabajo escolar con el ocio y la diversión. En ella se trabajan contenidos tales como la historia de Mislata, sus servicios municipales, la participación ciudadana y social, así como cuestiones actitudinales como el respeto y la valoración de distintas culturas que deben convivir en un mismo pueblo. Las distintas actividades se desarrollan en el aula, mediante dinámicas de grupo, adonde acuden dos animadores que proponen a los niños un juego de pistas que les permitirá conocer, descubrir y aprender mucho sobre la vida cotidiana y la historia de Mislata. Durante el juego, que suele durar una hora, el alumnado cuenta con un interesante material didáctico a base de imágenes, fotografías, cuestionarios y juegos interactivos, que les permiten aprender sobre su municipio a la vez que pasar un buen rato.

Los destinatarios: El alumnado del Ciclo Superior de Educación Primaria, concretamente los niños de sexto, son los destinatarios principales de esta actividad que ofrece el Ayuntamiento de Mislata desde la Concejalía de Educación, Deporte y Cultura.

Más información: <www.mislata.es>; <www.esplaimislata.es>; tlf. Centro Cultural: 963 99 03 70



Foto 65. Alumnos atentos a las actividades que se proponen para descubrir Mislata.



Foto 66. El trabajo en el aula puede ser divertido si se hace mediante el juego.

8. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS I, II Y III

8.1. Resultados del Estudio I

Como recordaremos, el objetivo de este primer estudio pretendía clasificar y describir el máximo de actividades educativas patrimoniales ofertadas por los municipios inscritos en la Red Temática, siendo necesario para ello cumplimentar las denominadas Fichas de Clasificación (Ficha C) y Fichas de Descripción (Ficha D) que se remitieron a los responsables de los distintos Ayuntamientos. Ello nos permitiría tener una radiografía general de qué y cómo usamos el patrimonio español desde el punto de vista educativo.

Como resultado del trabajo de campo de este Estudio I, contabilizando todas las actividades descritas en las Fichas C y D, se recibieron un total de **381 actividades educativas patrimoniales**, siendo todas ellas muy representativas de lo que actualmente se hace en España en materia de educación mediante el patrimonio.¹¹³ **De estas actividades solamente se pudieron analizar y procesar 358** ya que un total de

¹¹³ Tal volumen de información puede consultarse en el Anexo V. Este anexo contiene todas las Fichas C y Fichas D que fueron cumplimentadas por los responsables de los Servicios Educativos de los Ayuntamientos participantes en este primer estudio.

veintitrés actividades no pudieron ser incluidas en el estudio por contener errores en su fase de recogida de información.¹¹⁴

Todo este volumen de información sobre las actividades educativas patrimoniales fue debidamente procesado y clasificado mediante tablas Excel, en las que actividad por actividad se clasificaron los siguientes parámetros:¹¹⁵

A. Clasificación según el tipo de patrimonio¹¹⁶

Actividad	Ayuntamiento	Tipo pat. 1	Tipo pat. 2	Tipo pat. 3	Tipo pat. 4	Tipo pat. 5	Tipo pat. 6	Tipo pat. 7	Tipo pat. 8	Tipo pat. 9	Tipo pat. 10	Tipo pat. 11	Tipo pat. 12	Tipo pat. 13	Tipo pat. 14	Tipo pat. 15	Tipo pat. 16	Tipo pat. 17	Tipo pat. 18	Tipo pat. 19

B. Clasificación según el tipo de usuarios¹¹⁷

Actividad	Ayuntamiento	Adultos/familias	Usuarios escolares	Nº adultos/familias	Nº escolares 0-6	Nº escolares 6-12	Nº escolares 12-14	Nº escolares 14-18

...

Actividad	Ayuntamiento	Edad 1	Edad 2

¹¹⁴ Los resultados de este Estudio I, tal y como se ha comentado a lo largo de este trabajo, fueron objeto de un informe presentado y discutido en el encuentro de la Red Temática en Santiago de Compostela los días 5 y 6 de junio del 2008.

¹¹⁵ Véase el Anexo VI las tablas Excel en las que se clasificaron las 358 actividades educativas patrimoniales. Tal volumen de información no ha sido posible mostrarla en la presentación editada de esta investigación, y es por ello que ha sido necesario adjuntarla en formato digital en el Anexo.

¹¹⁶ Véase en la Tabla 1 la clasificación tipológica de patrimonios elaborada *ex profeso* para esta investigación.

¹¹⁷ Véase en la Tabla 2 la clasificación de los usuarios según el tipo de público y la edad elaborada *ex profeso* para esta investigación. Véase para el segundo cuadro de edades la tabla III del Anexo de la Ficha C (de clasificación).

C. Clasificación según el método de evaluación¹¹⁸

Actividad	Ayuntamiento	Método eval.a.1	Método eval.a.2	Método eval.a.3	Método eval.b.1	Método eval.b.2	Método eval.b.3	Método eval. c

D. Clasificación según el tipo de mediación¹¹⁹

Actividad	Ayuntamiento	Mediación 1	Mediación 2	Mediación 3

E. Clasificación según el tipo de interacción¹²⁰

Actividad	Ayuntamiento	Interactividad 1	Interactividad 2	Interactividad 3

F. Clasificación según el tipo de contenidos¹²¹

Actividad	Ayuntamiento	Contenidos 1	Contenidos 2	Contenidos 3	Contenidos 4

¹¹⁸ Véase en la Tabla 10 la clasificación tipológica métodos y técnicas de evaluación elaborada *ex profeso* para esta investigación.

¹¹⁹ Véase en la Tabla 5 la clasificación tipológica de mediación elaborada *ex profeso* para esta investigación.

¹²⁰ Véase en la Tabla 6 la clasificación según el nivel de interactividad existente en la actividad elaborada *ex profeso* para esta investigación.

¹²¹ Véase en la Tabla 7 la clasificación tipológica de contenidos elaborada *ex profeso* para esta investigación.

Una vez procesada toda la información mediante las tablas Excel, y obtenidos así los primeros resultados, se ha procedido a la realización de gráficos y porcentajes para poder interpretar y expresar en un informe¹²² la información recopilada en las tablas. Para simplificar la lectura de tal volumen de información, presentamos a continuación los resultados más relevantes y significativos para este estudio agrupados en los siguientes bloques:

- **Primer bloque:** evaluación de las actividades
- **Segundo bloque:** tipo de mediación
- **Tercer bloque:** tipo de interactividad
- **Cuarto bloque:** tipo de contenidos
- **Quinto bloque:** tipo de patrimonio
- **Sexto bloque:** tipo de usuario de las actividades

Primer bloque: evaluación de las actividades

El primer dato que se obtiene de este estudio es que una buena parte de las actividades de la Red Temática han sido objeto de algún tipo de evaluación por las propias instituciones promotoras.¹²³ En realidad, **un 72% del total de las actividades han sido evaluadas**; aun cuando las no evaluadas suponen un 28%. (Véase Gráfico 1).

El tipo de **métodos evaluativos más utilizados han sido cuantitativos**, con un **65'6%** frente un 34% de métodos cualitativos y un 0'4% clasificados como otros. (Véase Gráfico 2).

A continuación se muestran los gráficos que representan los resultados expuestos anteriormente:

¹²² La totalidad de la información resultante del Estudio I se presenta en el Anexo VI.

¹²³ En la cumplimentación de la Ficha C, para este apartado en concreto, se permitía indicar más de un tipo de evaluación realizada en la actividad; es por ello que a pesar de analizar un total de 358 actividades, se detectaron un total de 255 evaluaciones de tipo cualitativo y 493 de tipo cuantitativo, sumando estas cifras la cantidad de 751 evaluaciones realizadas en las 358 actividades.

Evaluación de actividades		
Actividades evaluadas	259	72%
Actividades no evaluadas	99	28%
Totales	358	100%

Tabla 12. Porcentajes referentes a la realización o no de evaluación de las actividades.

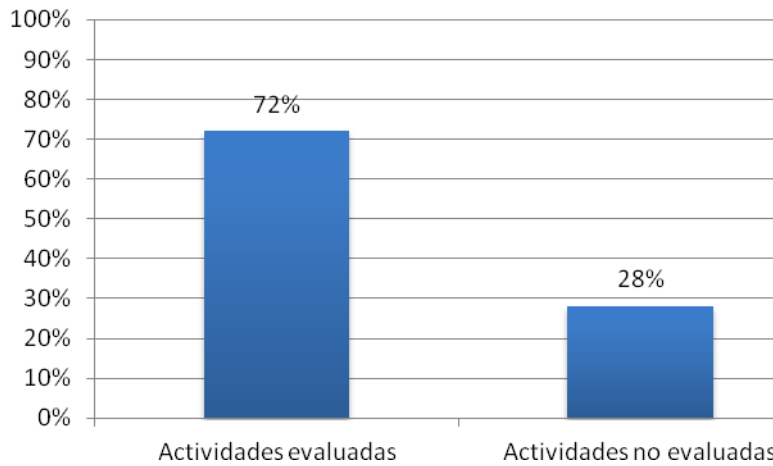


Gráfico 1. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 12.

MÉTODOS	TÉCNICAS
Cualitativos	a.1) Entrevistas a usuarios a.2) Entrevistas a expertos a.3) Observación directa de la actividad
Cuantitativos	b.1) Formularios de satisfacción del usuario b.2) Cuantificación de usuarios de la actividad b.3) Informaciones enviadas por usuarios a través de formularios, correo electrónico, web, etc.
Otros	c

Tabla 10. Métodos y técnicas de evaluación

Metodología evaluativa		
Método de Evaluación A	255	34,0%
Método de Evaluación B	493	65,6%
Método de Evaluación C	3	0,4%
Totales	751	100%

Tabla 13. Porcentajes referentes a la metodología evaluativa de las actividades.

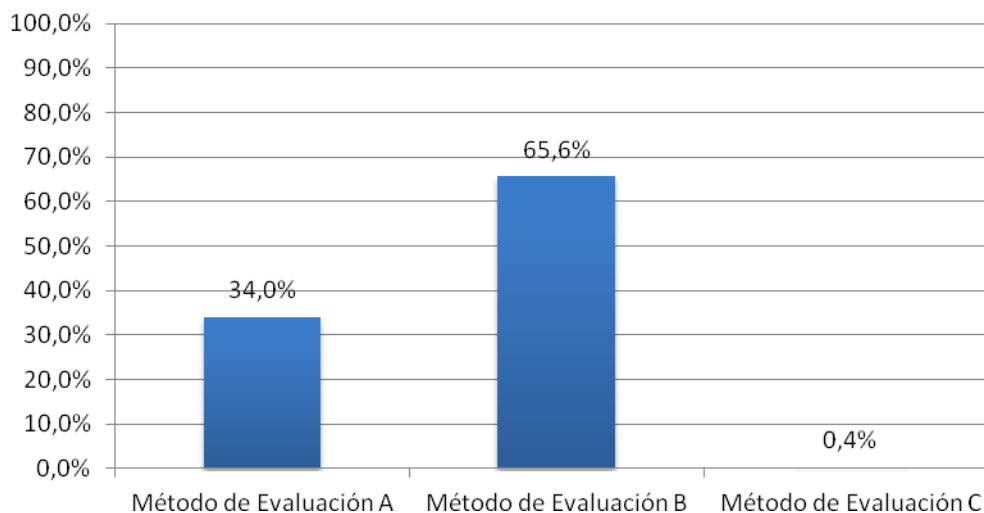


Gráfico 2. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 13.

Analizando las técnicas de evaluación cuantitativa, de entre ellas destacan los **formularios de satisfacción al usuario (47%)**, en segundo lugar la cuantificación de los usuarios (37%) y en menor cantidad las técnicas basadas en Webs y correos electrónicos (16%). (Véase Gráfico 3).

Respecto a las técnicas de evaluación cualitativas, si tenemos en cuenta las tres tipologías establecidas obtenemos los siguientes resultados: un **67% se ha hecho mediante la observación directa de la actividad**, un 24% mediante entrevistas a los usuarios y tan solo un 9% con entrevistas a expertos. (Véase Gráfico 4).

Técnicas evaluativas cuantitativas		
Método de Evaluación b.1	230	47%
Método de Evaluación b.2	183	37%
Método de Evaluación b.3	80	16%
Totales	493	100%

Tabla 14. Porcentajes referentes a las técnicas cuantitativas de evaluación.

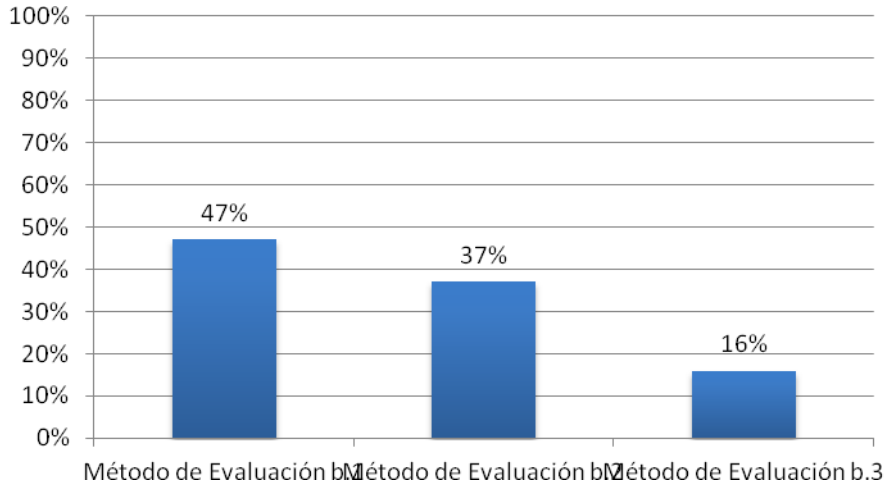


Gráfico 3. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 14.

Técnicas evaluativas cualitativas		
Método de Evaluación a.1	60	24%
Método de Evaluación a.2	22	9%
Método de Evaluación a.3	173	67%
Totales	255	

Tabla 15. Porcentajes referentes a las técnicas cualitativas de evaluación.

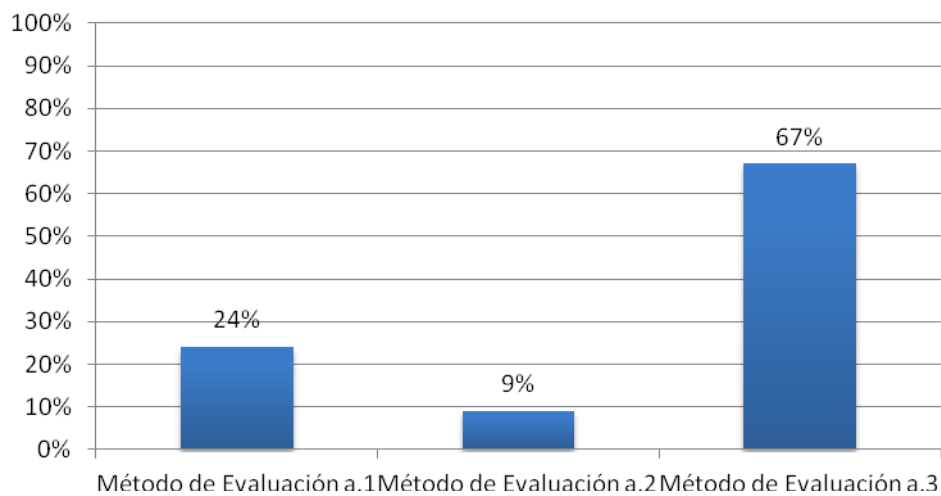


Gráfico 4. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 15.

Si realizamos los porcentajes reales, sin distinguir por categoría cualitativa o cuantitativa, cosa que nos da una radiografía general sobre el tema evaluativo, observamos que normalmente se han utilizado **formularios de satisfacción del usuario (31%)** o bien se ha cuantificado el número de usuarios, presuponiendo que el uso frecuente de la actividad es un indicador de satisfacción (24%). En cuanto a métodos cualitativos predomina la evaluación mediante la **observación directa de la actividad con un 23%** y sólo un 8% de las actividades evaluadas responden a métodos cualitativos con entrevistas a los usuarios o un 3% con entrevistas a los expertos. Hay que destacar también que hay un 10,7% de actividades que se han evaluado a través de la web o del correo electrónico. (Véase Gráfico 5).

Técnicas evaluativas cualitativas y cuantitativas		
Método de Evaluación a.1	60	8,0%
Método de Evaluación a.2	22	3,0%
Método de Evaluación a.3	173	23,0%
Método de Evaluación b.1	230	31,0%
Método de Evaluación b.2	183	24,0%
Método de Evaluación b.3	80	10,7%
Método de Evaluación C	3	0,3%
Totales	751	100%

Tabla 16. Porcentajes referentes a las técnicas cuantitativas, cualitativas y otras de evaluación.

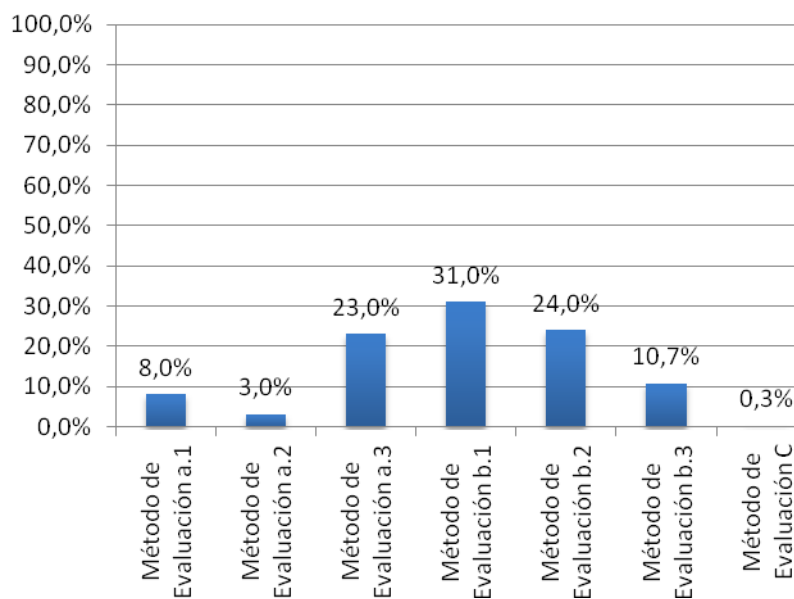


Gráfico 5. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 16.

Segundo bloque: tipo de mediación

El segundo bloque hace referencia al tipo de mediación, es decir, a quienes son los intermediarios entre los usuarios de la actividad y los contenidos patrimoniales tratados.¹²⁴ Respecto a ello, hay que decir que **la intermediación humana es la predominante** ya sea mediante el uso de intérpretes o guías, o personas que hacen las veces de monitores, guías turísticos o guías escolares. Este tipo de intermediación **representa el 72%**, mientras que los sistemas de mediación mediante módulos o señales tan sólo ocupan un 17%; y la mediación de tipo electrónico es casi simbólica, con un 11% del total. (Véase Gráfico 6).

Mediación		
Mediación humana	319	72%
Mediación con módulos y señales	73	17%
Mediación con elementos electrónicos	50	11%
Totales	442	100%

Tabla 17. Porcentajes referentes a la tipología de mediación establecida entre el usuario y los contenidos de la actividad.

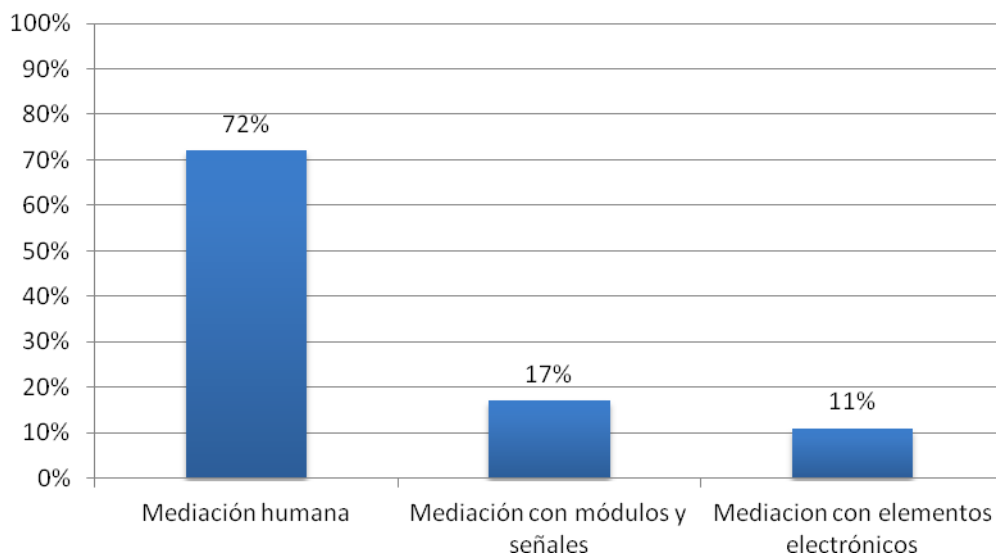


Gráfico 6. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 17.

¹²⁴ En la cumplimentación de la Ficha C, para este apartado en concreto, se permitía indicar más de un tipo de mediación existente en la actividad; es por ello que a pesar de analizar un total de 358 actividades, se detectaron un total de 442 mediaciones distintas existentes en las 358 actividades analizadas.

Tercer bloque: tipo de interactividad

El tercer bloque de información obtenida se refiere a la interactividad que se manifiesta en las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio.¹²⁵ Los resultados nos dicen que, una ligera mayoría se auto clasifican como de **interactividad media (36%)** mientras que **un 33% se considera alta y un 31% baja.**¹²⁶ (Véase Gráfico 7).

Estas cifras hay que tomarlas con mucha cautela, ya que al ser la mediación mayoritaria de tipo humano, es evidente que siempre hay algún tipo de interactividad, pero frecuentemente se trata de simples intercambios de preguntas y respuestas a lo largo de un itinerario.

Nivel de interactividad		
Interactividad baja	128	31%
Interactividad media	147	36%
Interactividad alta	138	33%
Totales	413	100%

Tabla 18. Porcentajes referentes al nivel de interactividad manifestado en la actividad.

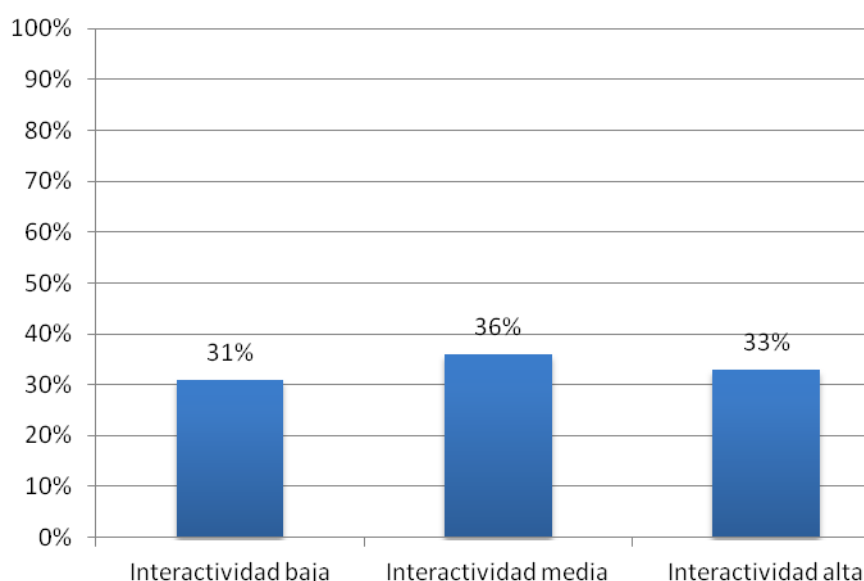


Gráfico 7. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 18.

¹²⁵ En la cumplimentación de la Ficha, muchas ciudades indicaron más de un nivel de interacción para una misma actividad; este hecho se refleja en los resultados pues a pesar de analizar un total de 358 actividades se detectaron un total de 413 indicaciones distintas de niveles de interactividad.

¹²⁶ Esto que comentamos se demuestra en el análisis del bloque siguiente referido a los tipos de contenidos que se muestran en las actividades presentadas por los ayuntamientos miembros de la Red Temática.

Cuarto bloque: tipo de contenidos

El cuarto bloque de información obtenido se refiere al tipo de contenidos que se trabajan en las distintas actividades educativas patrimoniales,¹²⁷ y los resultados obtenidos nos muestran que la gran mayoría de las ciudades manifiestan que **sus actividades son del tipo informativo**; se trata de casi la mitad de ellas **con un 47%**; tan sólo un 14% son contenidos de tipo procedimental. Ello es un indicio claro de baja interactividad entre el público y el elemento que se quiere mostrar. En cambio, las actividades de tipo lúdico-recreativas ocupan tan sólo un 20% y, normalmente suelen ser de tipo participativo con un alto grado de interacción. Un porcentaje similar se refiere a los contenidos “éticos” (19%), hecho que hace pensar en la importancia, aunque no aun suficiente, de trabajar valores y actitudes frente el patrimonio. (Véase Gráfico 8).

Contenidos		
Contenidos informativos	305	47%
Contenidos lúdico-recreativos	127	20%
Contenidos procedimentales	88	14%
Contenidos éticos	119	19%
Totales	639	100%

Tabla 19. Porcentajes referentes al tipo de contenidos tratados en las distintas actividades.

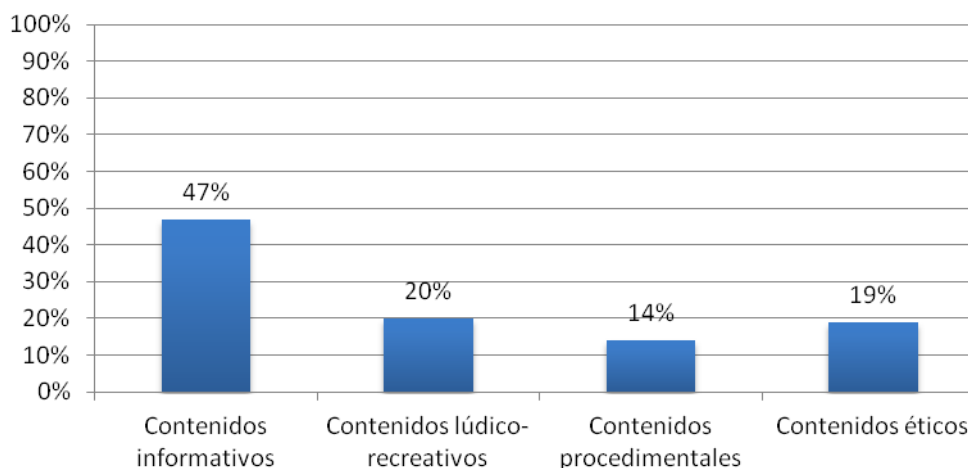


Gráfico 8. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 19.

¹²⁷ En la cumplimentación de la Ficha C, para este apartado en concreto, se permitía indicar más de un tipo de contenidos tratados en la actividad; es por ello que a pesar de analizar un total de 358 actividades, se detectaron un total de 639 contenidos en total tratados en las 358 actividades analizadas.

Quinto bloque: tipo de patrimonio

El quinto bloque ya se refiere al tipo de patrimonio que muestra cada una de las actividades educativas patrimoniales analizadas en este Estudio I.¹²⁸

Lo primero que llama la atención es que al **patrimonio natural ocupa tan sólo el 28%, ante un 72% referido al patrimonio cultural**. Sin duda alguna hay déficit en patrimonio natural, ya que la oferta no se corresponde con el interés que despierta ni con el potencial educador del patrimonio natural. Sin embargo, ello puede deberse al hecho que estamos trabajando en contextos fundamentalmente urbanos y que un parque urbano es considerado patrimonio cultural más que natural. (Véase Gráfico 9).

Por otra parte, dentro del patrimonio cultural, el patrimonio intangible es menos afortunado que el patrimonio tangible, ya que sumados todos los tipos de patrimonio intangible no alcanza más que el 37%. El resto (63%) es **alguna variedad de patrimonio cultural tangible**. (Véase Gráfico 10).

Para la correcta lectura de todos los gráficos de este bloque, recordamos la Tabla 1 referente a la clasificación tipológica elaborada para este Estudio I:

			P. arquitectónico	P. vernáculo	P. arqueológico	P. industrial y tecnológico	P. histórico	P. etnográfico	P. bibliográfico y documental	P. artístico
Patrimonio natural			1							
Patrimonio cultural	Intangible			2				3		4
	Tangible	Mueble	5	6	7	8	9	10	11	12
		Inmueble		13	14	15	16	17	18	

Tabla 1. Clasificación de patrimonios

¹²⁸ En la cumplimentación de la Ficha C, para este apartado en concreto, se permitía indicar más de un tipo de patrimonios tratados en la actividad; es por ello que a pesar de analizar un total de 358 actividades, los patrimonios indicados se han contabilizado en un total de más de 850 .

Tipología de patrimonios		
Patrimonio natural	100	28%
Patrimonio cultural	258	72%
Totales	358	100%

Tabla 20. Porcentajes referentes al tipo de patrimonio presente en las distintas actividades.

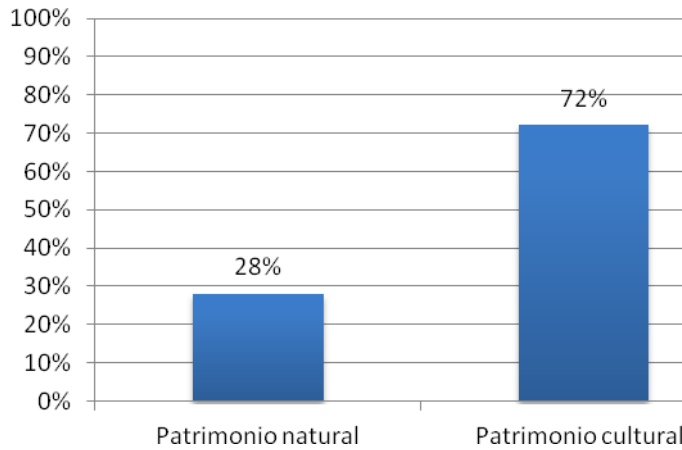


Gráfico 9. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 20.

Patrimonio tangible / intangible		
intangible	95	37%
tangible	163	63%
Totales	258	100%

Tabla 21. Porcentajes referentes al tipo de patrimonio según sea tangible o intangible.

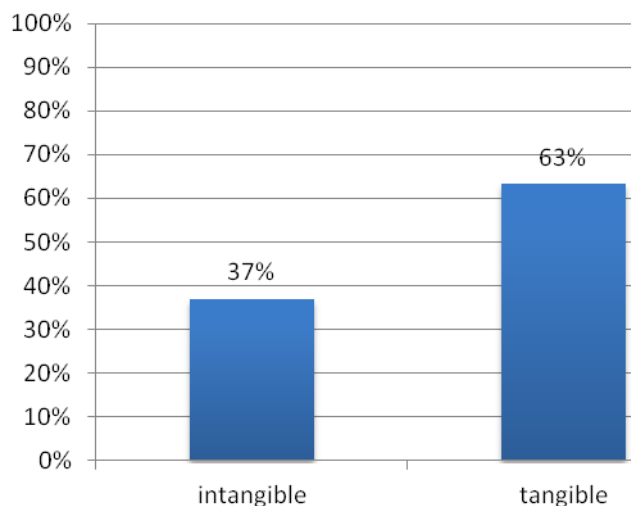


Gráfico 10. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 21.

De este patrimonio tangible, un **46%** es **mueble**, es decir, se trata de museos o archivos, con todas sus variantes (Tipos 5 a 12 de la tabla clasificatoria), y un **54%** está referido al **patrimonio inmueble**, es decir, elementos al aire libre, ya sean edificios o ruinas (Tipos 13 a 19 de la tabla clasificatoria). (Véase Gráfico 11).

Patrimonio tangible mueble /tangible inmueble		
tangible mueble	304	46%
tangible inmueble	359	54%
Totales	663	100%

Tabla 22. Porcentajes referentes al tipo de patrimonio según sea tangible mueble o tangible inmueble.

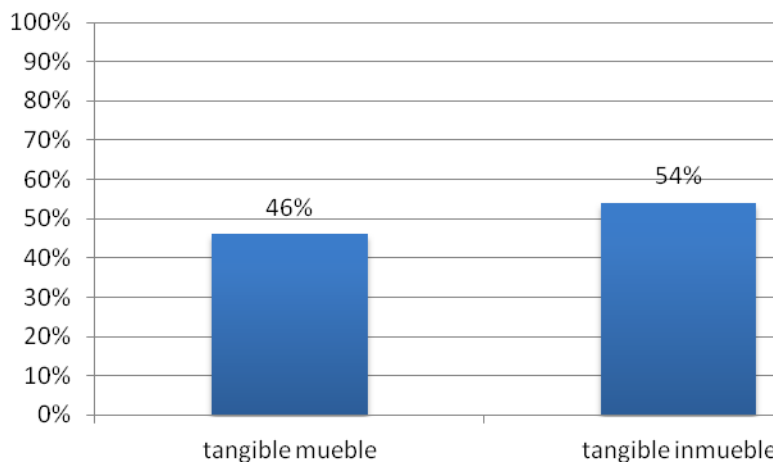


Gráfico 11. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 22.

Del **patrimonio tangible mueble**, el patrimonio estrictamente **histórico domina** por encima de los demás con un **18%** del total, y es el patrimonio vernáculo el menos representativo en este caso con un 5%. (Véase Gráfico 12).

Del **patrimonio tangible inmueble** (al aire libre) domina el **arquitectónico con un 24%** del conjunto y le sigue el histórico con un 21%. El arqueológico representa un 13% de su grupo. El arte en la calle representa tan sólo un 14%. (Véase Gráfico 13).

Por lo que se refiere al **patrimonio intangible**, los porcentajes están bastante **equilibrados** ya que encontramos el patrimonio vernáculo representado con un 42%, el etnográfico con un 37% y en menor volumen el artístico con un 21%. (Véase Gráfico 14).

Patrimonio tangible mueble		
Tipo patrimonio 5	33	11%
Tipo patrimonio 6	15	5%
Tipo patrimonio 7	36	12%
Tipo patrimonio 8	26	9%
Tipo patrimonio 9	56	18%
Tipo patrimonio 10	43	14%
Tipo patrimonio 11	42	14%
Tipo patrimonio 12	53	17%
Totales	304	100%

Tabla 23. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio tangible mueble.

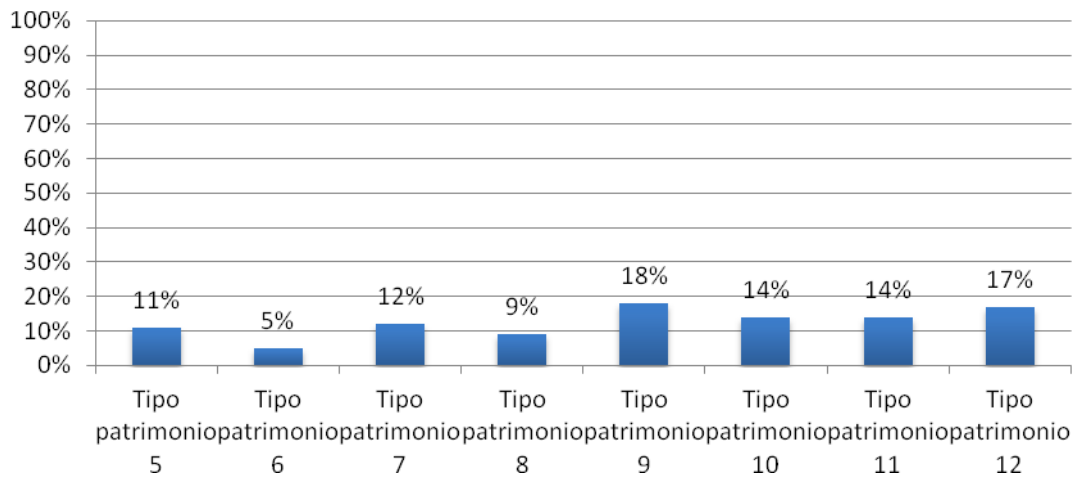


Gráfico 12. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 23.

Patrimonio tangible inmueble		
Tipo patrimonio 13	89	24%
Tipo patrimonio 14	13	4%
Tipo patrimonio 15	46	13%
Tipo patrimonio 16	53	15%
Tipo patrimonio 17	74	21%
Tipo patrimonio 18	33	9%
Tipo patrimonio 19	51	14%
Totales	359	100%

Tabla 24. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio tangible inmueble.

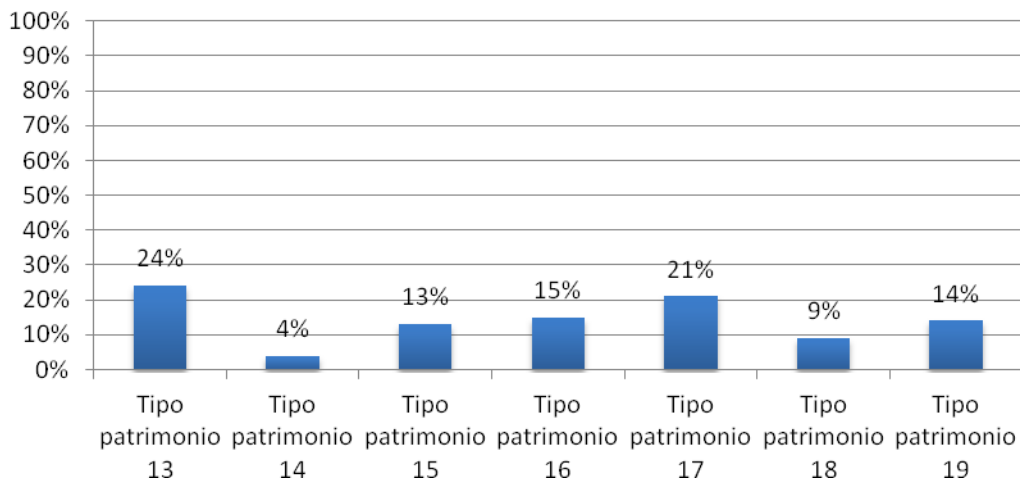


Gráfico 13. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 24.

Patrimonio cultural intangible		
Tipo patrimonio 2	40	42%
Tipo patrimonio 3	35	37%
Tipo patrimonio 4	20	21%
Totales	95	100%

Tabla 25. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio intangible.

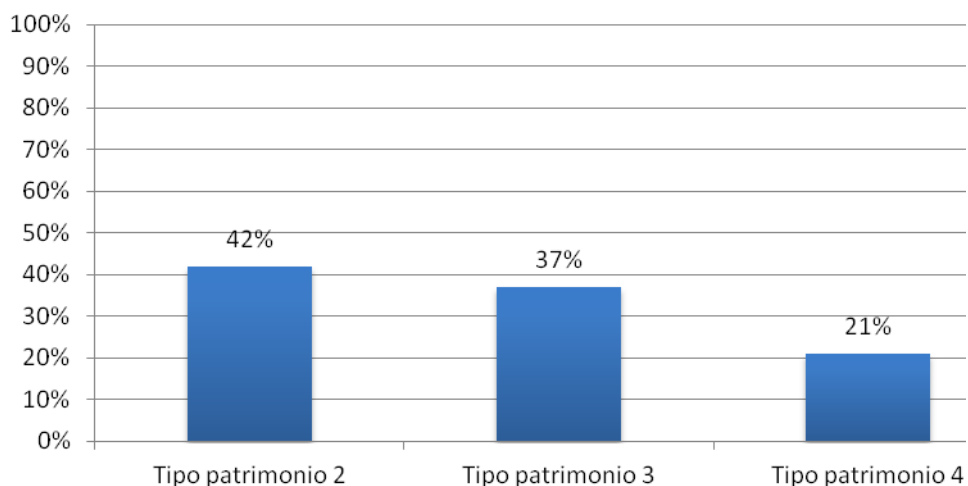


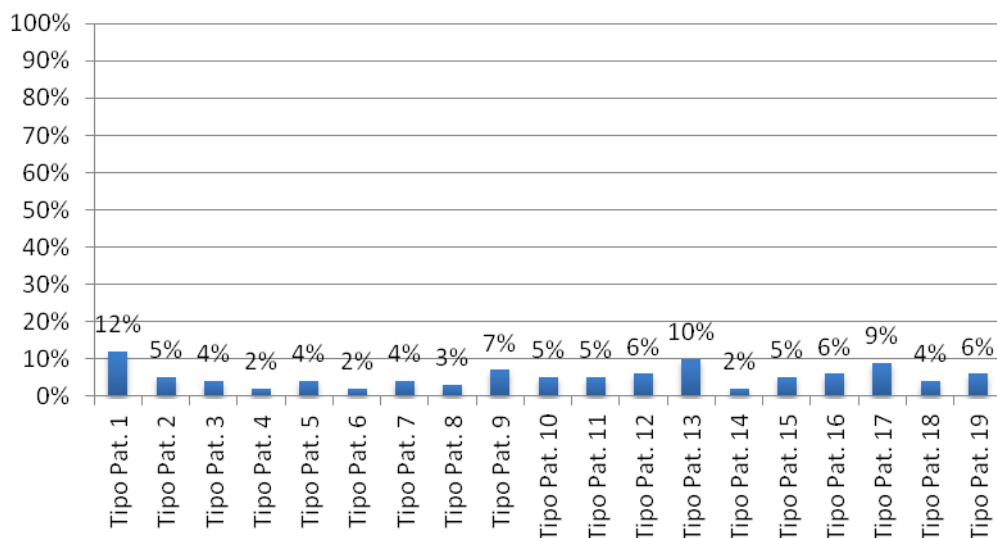
Gráfico 14. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 25.

Finalmente, sin hacer distinciones entre patrimonios, y siguiendo la clasificación de la Tabla 1, los resultados muestran que el **patrimonio arquitectónico (10%) es uno de los más recurrentes en este tipo de actividades educativas patrimoniales, así como también lo es el histórico (9%).**

En este caso, también **destaca que un 12% se refiera al patrimonio natural**, que aunque aparecer como uno de los porcentajes más altos, en realidad no es significativo si lo comparamos con la suma total de los demás patrimonios “no naturales”, es decir, culturales. (Véase Gráfico 15).

Tipología de patrimonios (según tabla 1)		
Tipo Pat. 1	100	12%
Tipo Pat. 2	40	5%
Tipo Pat. 3	35	4%
Tipo Pat. 4	20	2%
Tipo Pat. 5	33	4%
Tipo Pat. 6	15	2%
Tipo Pat. 7	36	4%
Tipo Pat. 8	26	3%
Tipo Pat. 9	56	7%
Tipo Pat. 10	43	5%
Tipo Pat. 11	42	5%
Tipo Pat. 12	53	6%
Tipo Pat. 13	89	10%
Tipo Pat. 14	13	2%
Tipo Pat. 15	46	5%
Tipo Pat. 16	53	6%
Tipo Pat. 17	74	9%
Tipo Pat. 18	33	4%
Tipo Pat. 19	51	6%
Totales	858	100%

Tabla 26. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio (según la clasificación de la Tabla 1).



Gráfi

co 15. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 26.

Sexto bloque: tipo de usuario de las actividades

El sexto bloque de información procesada se refiere al tipo de usuario al que se dirigen las actividades de la Red Temática analizadas, o quizás, al tipo de personas que más frecuentemente las utiliza.

Aquí hay una sorpresa importante: un 75% son públicos familiares ante un 25% de público representante de la escuela reglada. El resultado podría parecer que las ciudades educadoras proyectan muchas más actividades para el público familiar que para la escuela. Ello no es cierto. Cuando se discrimina entre actividades pensadas para escolares y las que han sido pensadas sólo para adultos se obtiene que un **85% son actividades predominantemente escolares y que el 15% sólo para adultos**. Este resultado, aparentemente contradictorio, quizás indica que muchas actividades pensadas para la escuela se ofertan también para adultos indistintamente. (Véase Gráficos 16 y 17).

Tipo de público (sin discriminar)	
Edad 2: Público familiar	320 75%
Edad 1: Público escolar	104 25%

Tabla 27. Porcentajes referentes a los distintos tipos de público (sin discriminar).

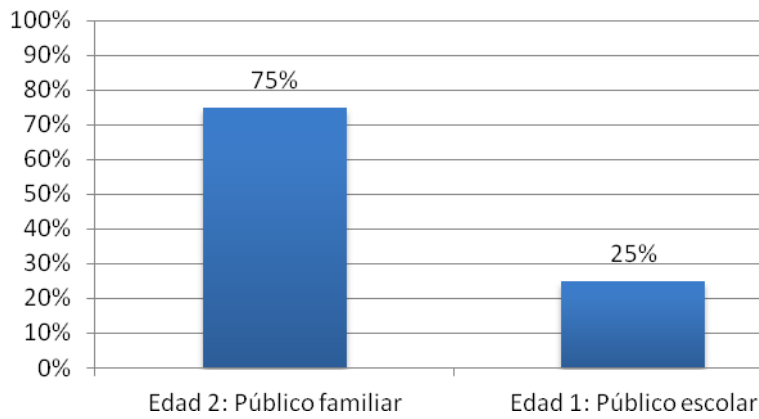


Gráfico 16. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 27.

Tipo de público (discriminando)		
Adultos/Familias	50	15%
Escolares	290	85%

Tabla 28. Porcentajes referentes a los distintos tipos de público (discriminando).

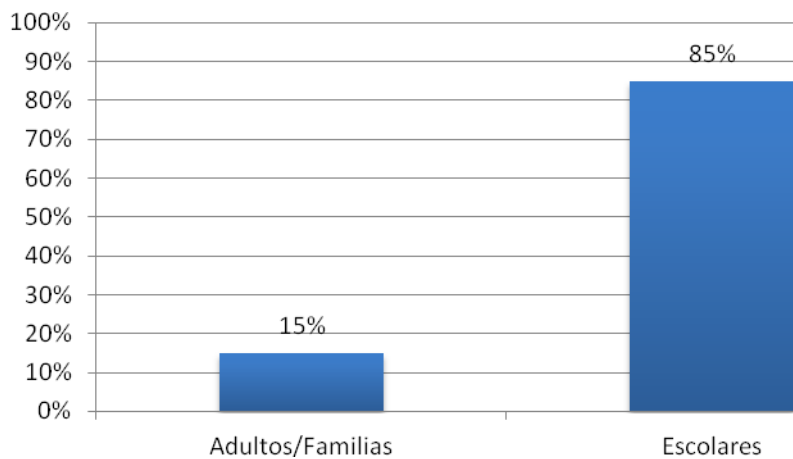


Gráfico 17. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 28.

Dentro del público escolar, **la mayor oferta se concentra entre los 6-12 años de edad;** es decir, en Educación Primaria (**36%**). Contrariamente, la oferta más deficitaria es en la etapa de Educación Infantil con un 11% (de 0 a 6 años). (Véase Gráfico 18).

Público escolar		
Escolares 0-6	63	11%
Escolares 6-12	199	36%
Escolares 12-14	155	27%
Escolares 14-18	147	26%
Totales	564	100%

Tabla 29. Porcentajes referentes a los distintos tipos de público escolar.

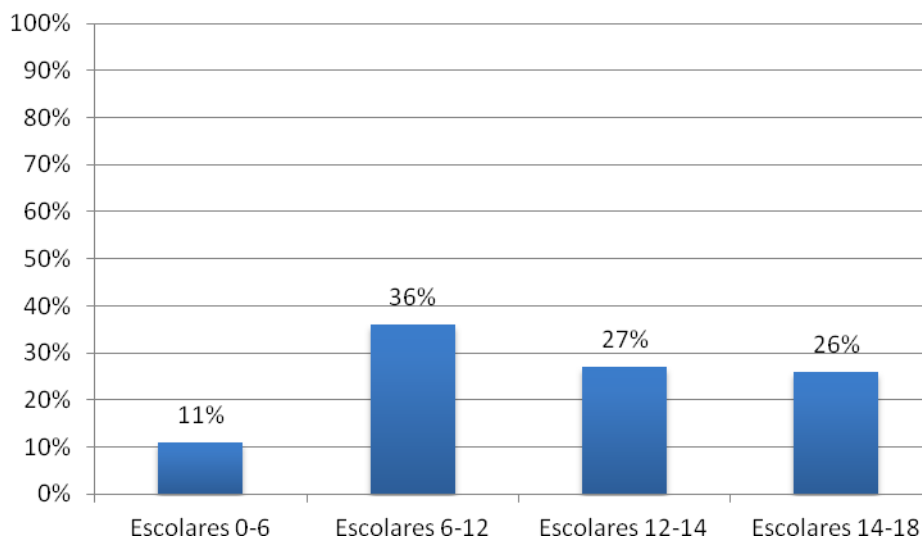


Gráfico 18. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 29.

Cuando cruzamos los usuarios y el tipo de patrimonio nos damos cuenta que el **patrimonio natural y el tangible inmueble histórico es el que más se ofrece a la edad 0 a 6 años, con un 10% y un 5% respectivamente.** De lo contrario, el patrimonio

tangible inmueble vernáculo es el que menos se trabaja en esta edad (1%). (Véase Gráficos 19).

Entre los alumnos de Educación Primaria (6 a 12 años), el patrimonio natural sigue siendo el más ofertado y usado en las actividades de la Red Temática (10%), siguiéndole el tangible inmueble de tipo arquitectónico (9%) y el tangible inmueble de tipo histórico (8%). Al igual que en las edades infantiles, los patrimonios menos trabajados con escolares de estas edades son el patrimonio vernáculo, ya sea tangible mueble o inmueble (2% respectivamente). (Véase Gráficos 20).

Los alumnos de 12-14 años también tienen como oferta **predominante el patrimonio tangible inmueble arquitectónico, con un 12%**, y el tangible inmueble de tipo histórico, que representa un 9% del total. El patrimonio vernáculo sigue siendo el menos ofertado para los escolares de esta edad. (Véase Gráficos 21).

Finalmente, los escolares más adultos (14-18 años) tienen una oferta muy similar ya que de nuevo los patrimonios más ofertados para ellos se refieren al **patrimonio tangible inmueble arquitectónico, con un 11%**, y el tangible inmueble de tipo histórico, con un 9%, en contraposición al de tipo vernáculo (entre un 1% y un 2%). (Véase Gráficos 22).

Patrimonio y escolares de 0 a 6 años		
Tipo Pat. 1	15	10%
Tipo Pat. 2	11	7%
Tipo Pat. 3	9	6%
Tipo Pat. 4	5	3%
Tipo Pat. 5	3	2%
Tipo Pat. 6	5	3%
Tipo Pat. 7	4	3%
Tipo Pat. 8	4	3%
Tipo Pat. 9	10	7%
Tipo Pat. 10	9	6%
Tipo Pat. 11	10	7%
Tipo Pat. 12	10	7%
Tipo Pat. 13	10	7%
Tipo Pat. 14	2	1%
Tipo Pat. 15	5	3%
Tipo Pat. 16	10	7%
Tipo Pat. 17	12	8%
Tipo Pat. 18	9	6%
Tipo Pat. 19	8	5%

Tabla 30. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio más ofrecido en las actividades educativas patrimoniales dirigidas al público de Educación Infantil (de 0 a 6 años).

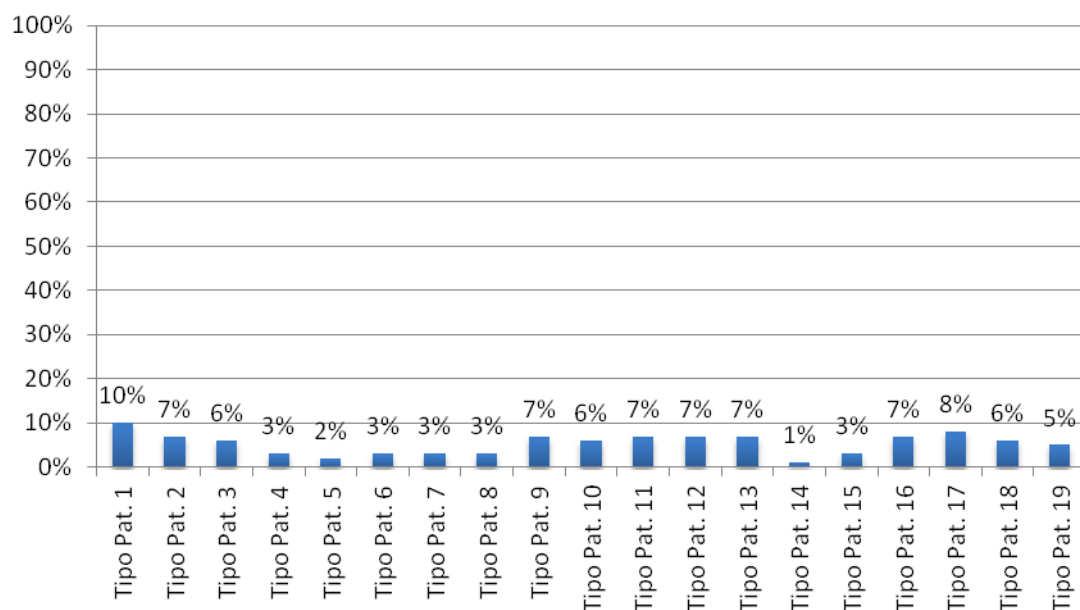


Gráfico 19. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 30.

Patrimonio y escolares de 6 a 12 años		
Tipo Pat. 1	49	10%
Tipo Pat. 2	25	5%
Tipo Pat. 3	21	4%
Tipo Pat. 4	11	2%
Tipo Pat. 5	17	3%
Tipo Pat. 6	8	2%
Tipo Pat. 7	22	4%
Tipo Pat. 8	13	3%
Tipo Pat. 9	35	7%
Tipo Pat. 10	31	6%
Tipo Pat. 11	29	6%
Tipo Pat. 12	31	6%
Tipo Pat. 13	45	9%
Tipo Pat. 14	8	2%
Tipo Pat. 15	26	5%
Tipo Pat. 16	30	6%
Tipo Pat. 17	39	8%
Tipo Pat. 18	24	4%
Tipo Pat. 19	31	6%

Tabla 31. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio más ofrecido en las actividades educativas patrimoniales dirigidas al público de Educación Primaria (de 6 a 12 años).

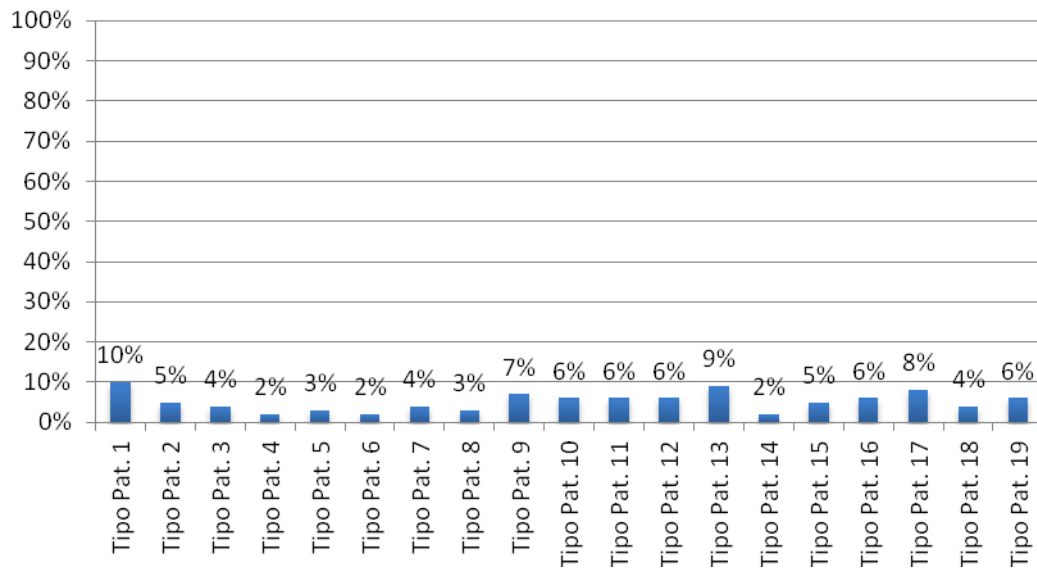


Gráfico 20. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 31.

Patrimonio y escolares de 12 a 14 años		
Tipo Pat. 1	36	8%
Tipo Pat. 2	23	5%
Tipo Pat. 3	18	4%
Tipo Pat. 4	16	4%
Tipo Pat. 5	22	5%
Tipo Pat. 6	7	2%
Tipo Pat. 7	16	4%
Tipo Pat. 8	11	2%
Tipo Pat. 9	34	8%
Tipo Pat. 10	20	4%
Tipo Pat. 11	24	5%
Tipo Pat. 12	31	7%
Tipo Pat. 13	53	12%
Tipo Pat. 14	8	2%
Tipo Pat. 15	16	4%
Tipo Pat. 16	25	6%
Tipo Pat. 17	40	9%
Tipo Pat. 18	16	4%
Tipo Pat. 19	35	8%

Tabla 32. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio más ofrecido en las actividades educativas patrimoniales dirigidas al público escolar de entre 12 y 14 años.

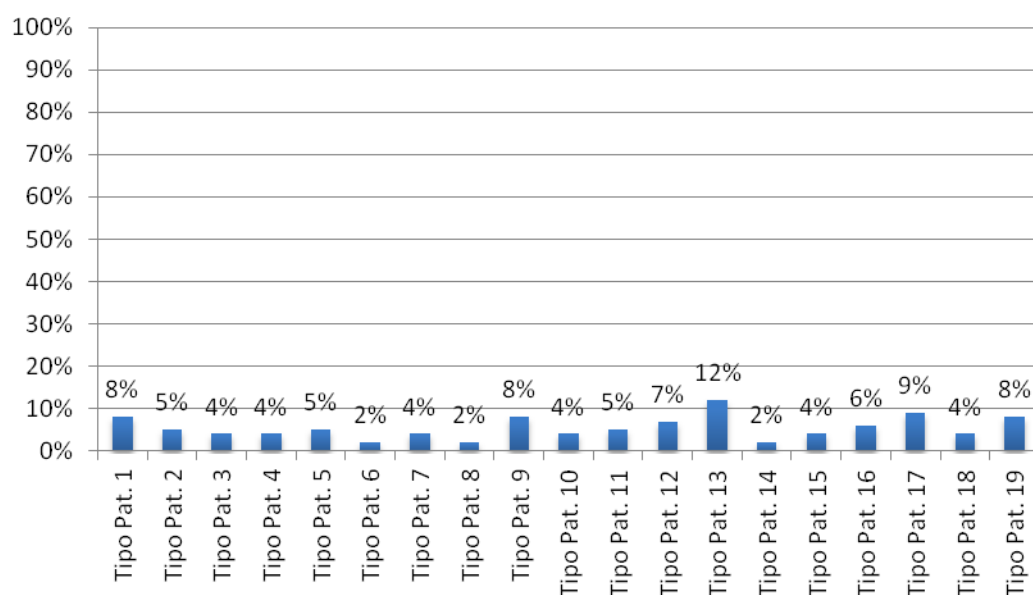


Gráfico 21. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 32.

Patrimonio y escolares de 14 a 18 años		
Tipo Pat. 1	32	8%
Tipo Pat. 2	23	5%
Tipo Pat. 3	20	5%
Tipo Pat. 4	14	3%
Tipo Pat. 5	19	4%
Tipo Pat. 6	6	1%
Tipo Pat. 7	15	4%
Tipo Pat. 8	12	3%
Tipo Pat. 9	32	8%
Tipo Pat. 10	22	5%
Tipo Pat. 11	23	5%
Tipo Pat. 12	28	7%
Tipo Pat. 13	47	11%
Tipo Pat. 14	7	2%
Tipo Pat. 15	17	4%
Tipo Pat. 16	24	6%
Tipo Pat. 17	40	9%
Tipo Pat. 18	14	3%
Tipo Pat. 19	31	7%

Tabla 33. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio más ofrecido en las actividades educativas patrimoniales dirigidas al público escolar de entre 14 y 18 años.

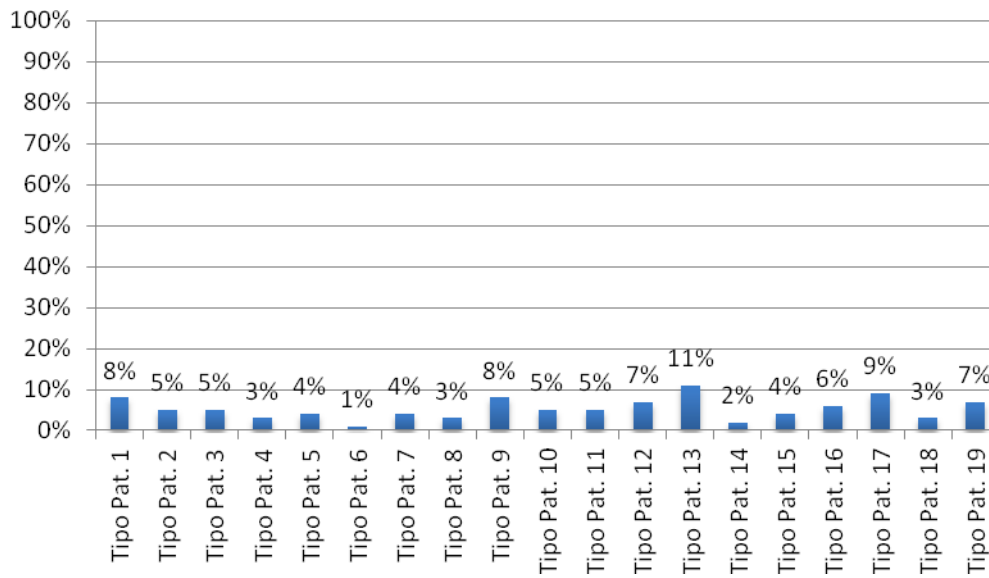


Gráfico 22. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 33.

8.2. Resultados del Estudio II

Como recordaremos, el objetivo de este segundo estudio pretendía conocer la opinión de los usuarios de las actividades educativas patrimoniales ofertadas por los municipios inscritos en la Red Temática, siendo necesario para ello cumplimentar los distintos cuestionarios de satisfacción según fuera el usuario público escolar o público general. Estos cuestionarios, nos permitirían tener una visión general de cómo son recibidas las actividades ante el público usuario y de cómo éstos las valoran.

Así pues, como resultado del trabajo de campo de este Estudio II, contabilizando todos los cuestionarios cumplimentados por los distintos usuarios, **se recibieron un total de 3.190 cuestionarios.**

La recepción de este material por las peculiaridades específicas de la Red Temática fue gradual ya que al tratarse de una Red “viva” el número de ciudades participantes iba oscilando y aumentando con el tiempo. Concretamente, en la reunión del grupo celebrada en Barakaldo en marzo del 2009 el número total de cuestionarios procesados y que figuraron en el informe entregado fue de 1.445.¹²⁹ Entre la reunión de Barakaldo y la subsiguiente realizada en Granollers en mayo del mismo año, el número de cuestionarios aumentó hasta alcanzar la cifra de 1.938.¹³⁰ Si se comparan los resultados de ambos informes, los resultados difieren poco y en realidad, el informe de Granollers confirmaba en todos sus extremos los datos obtenidos en Barakaldo. Con posterioridad a este trabajo, y ya fuera del calendario previsto para el trabajo de campo, algunas ciudades de la Red Temática siguieron mandando cuestionarios hasta alcanzar la presente cifra de 3.190. En este caso, la recepción tardía de estos cuestionarios impidió ya su posterior traducción en gráficas, aunque sí fueron procesados los datos en las tablas Excel.¹³¹ Justamente, al procesarse los nuevos resultados, se comprobó que la información proporcionada y discutida en Granollers podía considerarse suficientemente sólida, y es por ello que **la información que aquí se expone (resultados y gráficos) es la presentada en Granollers y la que se refiere a la totalidad de 1.938 cuestionarios.**

¹²⁹ Véase en el Anexo VII el informe presentado en Barakaldo (marzo 2009).

¹³⁰ Véase en el Anexo VII el informe presentado en Granollers (Mayo 2009).

¹³¹ Véase las tablas de resultados finales referidos a los 3.190 cuestionarios en el Anexo VII.

Aun así, antes de exponer cuáles fueron estos resultados, presentamos de forma breve las tablas resumen de las informaciones obtenidas al procesar los 3.190 cuestionarios.

En este Estudio II **catorce ciudades participaron en la evaluación de actividades** mediante la aportación de cuestionarios, aunque finalmente fueron procesadas trece ciudades por contener una de ellas errores en sus cuestionarios. (Véase Tabla 34).

CIUDAD	CUESTIONARIOS TOTALES POR CIUDAD
Alcalá de Guadaíra	136
Alcobendas	50
Barakaldo	446
Barcelona	212
Gandia	451
Getafe	44
Gijón	297
Granollers	126
Murcia	225
Sabadell	81
Santiago de Compostela	221
Sevilla	766
Vigo	135
TOTAL CUESTIONARIOS	3190

Tabla 34. Cuestionarios remitidos por ciudad participante en el Estudio II.

Si se contabilizan la totalidad de cuestionarios remitidos por las ciudades participantes y las actividades analizadas, y posteriormente se distribuyen según los diversos **niveles educativos y tipos de público**, se obtienen las siguientes tablas. (Véase Tablas 35, 36, 37, 38 y 39).

PÚBLICO / DESTINATARIO	NÚMERO TOTAL DE CUESTIONARIOS
Escolares de Primaria	1656
Escolares de Secundaria	1076
Profesorado	180
Público General	278
TOTAL CUESTIONARIOS	3190

Tabla 35. Cuestionarios remitidos en el Estudio II según el tipo público o destinatario.

CIUDAD	NOMBRE ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	ESCOLARES PRIMARIA	
			CURSO	Nº DE CUESTIONARIOS
Alcalá de Guadaíra	Historia del Pan	Taller	3º y 4º	131
Alcobendas	Arte en la ciudad	Visita Guiada	3º y 4º	45
Barakaldo	Ezagutu Barakaldo	Múltiple	6º	107
Gandia	Arbres a l'aula	Múltiple	3º y 4º	432
Gijón	Noega, Castro de los Cilúrnigos	Visita Guiada	4º	284
Granollers	La ciudad medieval	Itinerario	3º	22
Murcia	Museo Salzillo	Visita Guiada	3º y 4º	146
Santiago de Compostela	Campaña Municipal de Animación á Lectura	Sesión de Cuentacuentos	1º y 2º	20
	Campaña Municipal de Animación á Lectura	Taller	3º, 4º, 5º y 6º	31
Sevilla	La Sevilla Romana: maleta didáctica	Múltiple	5º y 6º	345
Vigo	Vigo por dentro	Itinerario	3º, 4º y 6º	93
TOTALES				1656

Tabla 36. Resultados finales Estudio II. Valoración mediante los cuestionarios de Primaria.

CIUDAD	NOMBRE ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	ESCOLARES SECUNDARIA	
			CURSO	Nº DE CUESTIONARIOS
Barakaldo	Ezagutu Barakaldo	Múltiple	1º	153
Barcelona	El Raval, territori d'Arribada	Itinerario	3º	118
	Recorrido por el barrio de la Ribera	Itinerario	2º y 4º	34
	Visita a los depósitos	Itinerario	2º	21
Getafe	Getafe en tu mochila	Múltiple	3º	42
Granollers	Refugi de la guerra civil	Visita Guiada	1º y 2º	89
Murcia	Visita a la Catedral	Visita Guiada	3º y 4º	68
Sabadell	Itinerario siglo XIX y vapor Boxeda Vell	Itinerario	3º y 4º	77
Santiago de Compostela	Conocer Sargadelos	Visita Guiada	2º y 3º	25
	Evolución de la Música Tradicional	Concierto de música tradicional	2º y 3º	23
Sevilla	La Sevilla Romana: maleta didáctica	Múltiple	1º, 3º y 4º	394
Vigo	Vigo por dentro	Itinerario	1º y 3º	32
TOTALES				1076

Tabla 37. Resultados finales Estudio II. Valoración mediante los cuestionarios de Secundaria.

CIUDAD	NOMBRE ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	PROFESORADO	
			CURSO	Nº DE CUESTIONARIOS
Alcalá de Guadaíra	Historia del Pan	Taller	Primaria	5
Alcobendas	Arte en la ciudad	Visita Guiada	Primaria	5
Barakaldo	Ezagutu Barakaldo	Múltiple	Primaria y Secundaria	14
Barcelona	El Raval, territori d'Arribada	Itinerario	Secundaria	4
	Recorrido por el barrio de la Ribera	Itinerario	Secundaria	1
	Visita a los depósitos	Itinerario	Secundaria	2
Gandia	Arbres a l'aula	Múltiple	Primaria	19
Getafe	Getafe en tu mochila	Múltiple	Primaria	2
Gijón	Noega, Castro de los Cilúrnigos	Visita Guiada	Primaria	13
Granollers	La ciudad medieval	Itinerario	Primaria	2
	Refugi de la guerra civil	Visita Guiada	Secundaria	4
Murcia	Museo Salzillo	Visita Guiada	Primaria	7
	Visita a la Catedral	Visita Guiada	Secundaria	4
Sabadell	Itinerario siglo XIX y vapor Boxeda Vell	Itinerario	Secundaria	4
Santiago de Compostela	Campaña Municipal de Animación á Lectura	Sesión de Cuentacuentos	Primaria	26
	Campaña Municipal de Animación á Lectura	Taller	Primaria	25
	Conocer Sargadelos	Visita Guiada	Secundaria	6
Sevilla	La Sevilla Romana: maleta didáctica	Múltiple	Primaria y Secundaria	27
Vigo	Vigo por dentro	Itinerario	Primaria y Secundaria	10
TOTALES				180

Tabla 38. Resultados finales Estudio II. Valoración mediante los cuestionarios del profesorado.

CIUDAD	NOMBRE ACTIVIDAD	TIPO DE ACTIVIDAD	PUBLICO GENERAL
			Nº DE CUESTIONARIOS
Barakaldo	Ezagutu Barakaldo. Paseo por la Ría	Visita Guiada	172
Barcelona	Visita a los depósitos	Itinerario	32
Granollers	Refugi de la guerra civil	Visita Guiada	9
Santiago de Compostela	Campaña Municipal de Animación á Lectura	Seminario	65
TOTALES			278

Tabla 39. Resultados finales Estudio II. Valoración mediante los cuestionarios del público general.

Antes de presentar los resultados mediante gráficos de los 1.938 cuestionarios remitidos dentro del plazo establecido para el trabajo de campo de este segundo estudio, es necesario comentar un aspecto problemático referente a los cuestionarios diseñados para esta investigación.

El problema que hay que abordar, antes de entrar en el análisis valorativo, es el de la validez de los propios cuestionarios remitidos. En ese sentido se han detectado premisas en los cuestionarios que inducían a error.

La primera de estas premisas que afecta fundamentalmente a los cuestionarios de Educación Primaria es que en el mencionado cuestionario hay algunas cuestiones que excluyen a otras y que obviamente si se contesta la primera queda excluida la segunda; así la cuestión número cinco “*¿Te han entregado algún material para realizar la actividad?*” disponía de dos opciones: la opción “Sí” y la opción “No”, cada una de las cuales tenía a su vez dos subopciones. Sin embargo, no se advertía claramente que según lo que se respondiera en la primera cuestión se excluía la respuesta de la segunda; por ello entre un 10% y un 13% de los niños y niñas de Primaria fueron inducidos a error por algunas de las preguntas de los cuestionarios.¹³²

Por otra parte en el reverso del cuestionario se planteaba un doble ejercicio que implicaba preguntas de respuesta escalar del 1 al 10, y otras cuestiones de respuesta abierta; las dificultades del alumnado de Primaria para contestar las preguntas de respuesta escalar han producido también un cierto porcentaje de contradicciones, que sin embargo no modifican sustancialmente el resultado global de la valoración. Aun así, fue necesario rediseñar este apartado reduciendo la escala del 1 al 5, e incluyendo “emoticonos” para facilitar la interpretación positiva o negativa de la cuestión.

¹³² Los errores en las respuestas de la cuestión quinta ya comentados se agudizan al observar que un porcentaje significativo de personas han valorado con puntuaciones del 1 al 10 los materiales, aun contestando previamente que la actividad realizada no tenía material de apoyo. Así pues, un total de 385 cuestionarios de primaria han respondido “No” o no han contestado (NC) a la pregunta *¿Te han entregado algún material para realizar la actividad?*, de los cuales un 31,69% lo han valorado posteriormente. Esto nos indica que la pregunta inducía error, pues si no se ha entregado material para la actividad no la puedes valorar dada su inexistencia.

8.2.1. Tablas generales de resultados. Estudio II

El total de cuestionarios respondidos y remitidos al equipo responsable del estudio y que pudieron ser procesados fue finalmente de 1.938, de los que 119 pertenecían a profesorado y personal de monitoraje, y el resto, mayoritariamente estaba formado por alumnado de la enseñanza reglada, y por un porcentaje bajo de participantes que provenían de público general. En cifras absolutas los resultados son los siguientes:

- Alumnado de Educación Primaria: 1209 cuestionarios.
- Alumnado de Educación Secundaria: 532 cuestionarios.
- Profesorado: 119 cuestionarios.
- Público general: 78 cuestionarios.

Todos estos cuestionarios fueron debidamente procesados y clasificado mediante tablas Excel, y ante tal volumen de información fue necesario agrupar los resultados según el sector de público.¹³³ De la misma manera hemos organizado los resultados para simplificar su lectura, siguiendo el esquema que se muestra a continuación:¹³⁴

- Alumnado perteneciente a la Educación Primaria
- Alumnado perteneciente a la Educación Secundaria
- Profesorado

Por lo tanto, dado que la información obtenida ha sido clasificada en función de los niveles de usuarios pertenecientes al sector de la educación primaria, secundaria y profesorado, los resultados del trabajo consideramos importante ofrecerlos de forma sectorizada para cada uno de estos segmentos de población.

¹³³ Véase el Anexo VII las tablas Excel en las que se clasificaron los 1.398 cuestionarios de valoración de las actividades educativas patrimoniales. Tal volumen de información no ha sido posible mostrarla en la presentación editada de esta investigación, y es por ello que ha sido necesario adjuntarla en formato digital en el Anexo.

¹³⁴ En esta tabulación de cuestionarios no se tuvieron presentes aquellos cuestionarios presentados por el público general, información ésta muy importante pero que no era relevante para nuestro objetivo en la Red Temática dado que se quería trabajar predominantemente con alumnado de la enseñanza reglada; el motivo de ello es que la gran mayoría de actividades estaban pensadas para este tipo de usuarios.

8.2.1.1. Resultados de valoración de las actividades según el alumnado de Primaria

El grupo mayoritario que aportó más cuestionarios en el Estudio II fue sin duda alguna el de la enseñanza de Primaria, y dentro de ese grupo destaca el **alumnado de tercer y cuarto curso**, es decir, de ciclo medio de primaria, niños y niñas de edades comprendidas entre 8 y 10 años. (Véase Gráfico 23).

Alumnado de Primaria	
Curso 1	0,00%
Curso 2	1,07%
Curso 3	41,02%
Curso 4	80,48%
Curso 5	0,25%
Curso 6	9,26%

Tabla 40. Porcentajes referentes a los cursos de Primaria participantes en las actividades de la Red Temática.

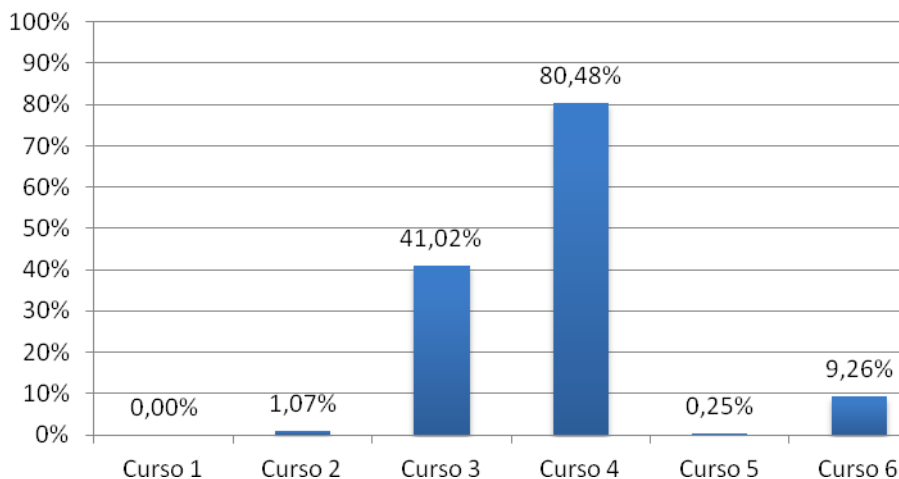


Gráfico 23. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 40.

Las actividades a las que asistieron los alumnos de Primaria y, que por lo tanto, se han valorado en este estudio **fueron básicamente de cinco tipos**; las más numerosas fueron las de tipo **múltiple (42,43%)**, seguidas de las **visitas guiadas**, los **talleres** y los **itinerarios**. Las actividades del tipo **cuenta cuentos** fueron claramente minoritarias. (Véase Gráfico 24). Aun así, teniendo en cuenta que las diferencias existentes entre

visita guiada e itinerario en algunos casos pueden ser muy sutiles, se puede observar que constituyen las propuestas mayoritarias, con un 44,66%, en este estudio de actividades de patrimonio de la Red Temática.¹³⁵

Tipología de actividades ofertadas a Ed. Primaria	
Sesión cuentacuentos	1,07%
Taller	11,83%
Visita guiada	35,15%
Múltiple	42,43%
Itinerario	9,51%

Tabla 41. Porcentajes referentes a la tipología de actividades ofertadas a los cursos de Primaria.

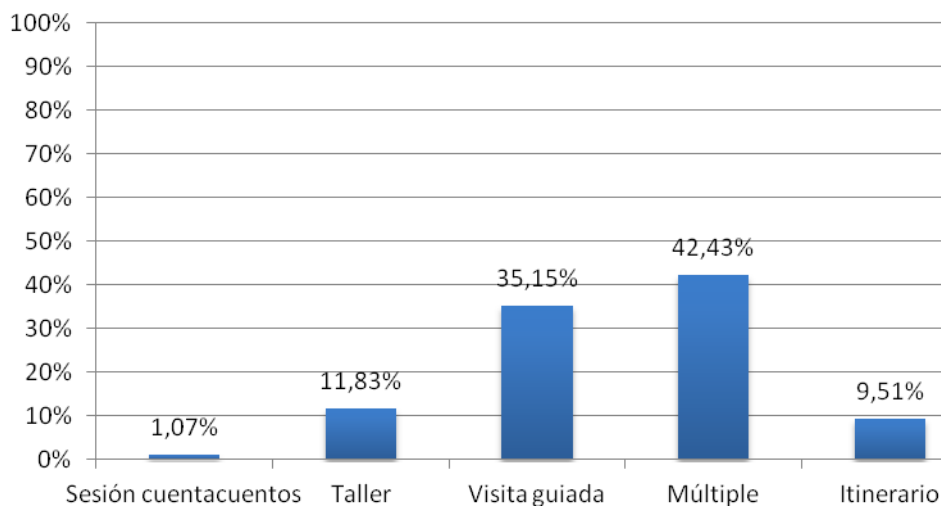


Gráfico 24. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 41.

Las actividades estudiadas además son todas de **larga duración (100%)**, ya que **sobrepasan la hora**; en este caso, no hay actividades propuestas y valoradas por debajo del mínimo de una hora, y esta situación merece ser comentada en el análisis final de este estudio. (Véase Gráfico 25).

¹³⁵ Para la clasificación de actividades véase el punto de partida en el Capítulo 7, concretamente el apartado 7.1.3.4 en el que se exponen los distintos tipos de actividades clasificadas por nosotros. Puede consultarse también esta información en la Tabla 9.

Duración de la actividad	
Larga > 1h	100%
Corta < 1h	0%

Tabla 42. Porcentajes referentes a la duración de la actividad.

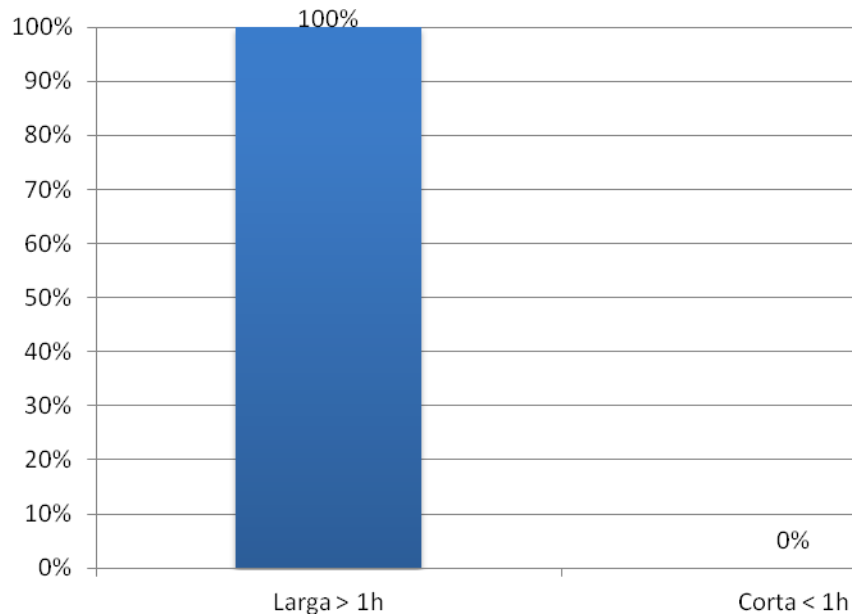


Gráfico 25. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 42.

En cuanto a la existencia o no de material en el conjunto total de las actividades estudiadas, el porcentaje difiere notablemente, siendo estas cifras altamente significativas. Mientras **un 60,30% de las actividades tienen material didáctico complementario**, un porcentaje significativo del 28,20% pertenece a actividades que no contemplan ningún tipo de material para la realización de la actividad. En este caso, hay que destacar que un 11,50% del total no han contestado, dato que nos deja entrever que ésta pregunta inducía a error. (Véase Gráfico 25).

Materiales didácticos complementarios	
Material SI	60,30%
Material NO	28,20%
NC	11,50%

Tabla 43. Porcentajes referentes a la existencia o no de material didáctico complementario a la actividad educativa patrimonial.

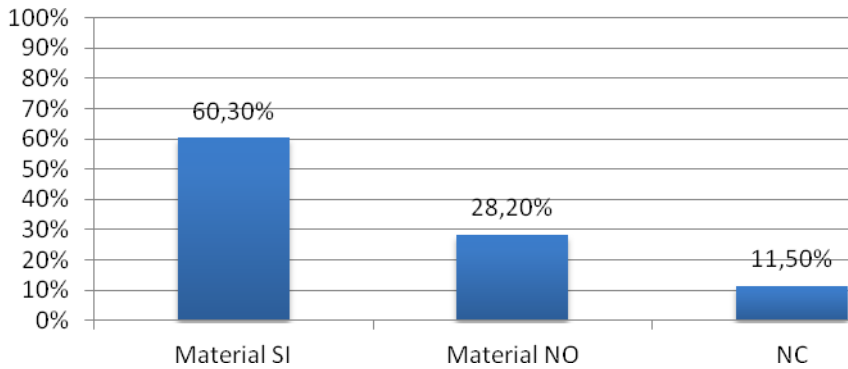


Gráfico 26. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 43.

En cuanto a la satisfacción general acerca de la actividad, **el alumnado de primaria ha valorado muy positivamente las actividades realizadas** como puede observarse en el [Gráfico 27](#); un 95,70% ha dado una puntuación igual o superior a 3 (pregunta de respuesta múltiple de 5).¹³⁶

Por otro lado, como puede observarse en la Tabla Excel de resultados (Véase Anexo VII), según el tipo de actividad, las visitas guiadas y las actividades de tipo múltiple han sido las mejor valoradas a nivel de satisfacción; otras actividades como el cuenta cuentos han sido también positivas por lo que respecta a la valoración, pero el número de encuestas contestadas relativiza muchísimo el valor de este resultado. Los itinerarios son las actividades cuya valoración aún siendo positiva, es quizás más discutida por el alumnado de educación primaria.

Satisfacción del usuario sobre la actividad	
Satisfacción <=2	4,71%
Satisfacción >=3	95,70%

Tabla 44. Porcentajes referentes al grado de satisfacción de los usuarios sobre la actividad realizada.

¹³⁶ De ahora en adelante, los resultados referentes a preguntas de respuesta múltiple (un total de 5 respuestas posibles) se presentaran agrupados en dos bloques: los referentes a puntuaciones <=2 y los referentes a puntuaciones >=3.

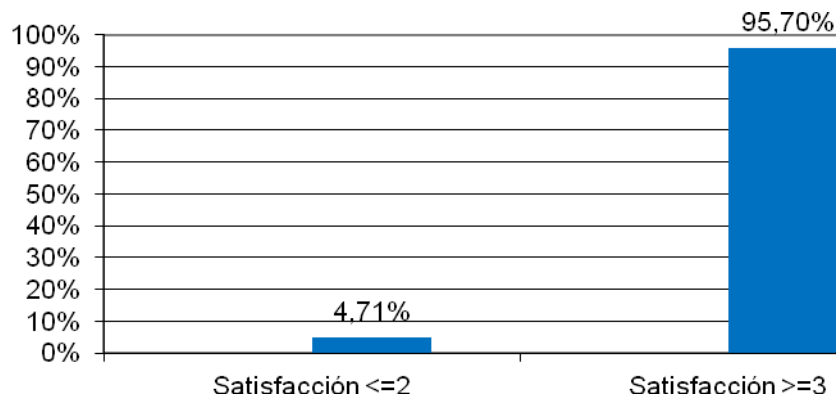


Gráfico 27. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 44.

Por lo que respecta a la participación activa de los usuarios los resultados generales muestran una alta actividad (**79,65%**); **aunque un 20'35% muestra no haber participado nada o muy poco en la actividad.** (Véase Gráfico 28).

Por otro lado, como puede observarse en la Tabla Excel de resultados (Véase Anexo VII), hay grandes diferencias en cuanto a la participación si se analiza según los distintos tipos de actividades. Mientras la visita guiada registra un alto porcentaje de alumnado que manifiesta que sólo miraba y escuchaba, evidenciando una situación de gran pasividad, las actividades de tipo múltiple presentan una mayor participación. Atendiendo al hecho que se trata de actividades diseñadas para alumnado de enseñanza primaria es evidente que las actividades que se ofrecen adolecen de interactividad; en general puede decirse que se trata de actividades que permiten una alta pasividad.

Grado de participación del usuario	
Pasividad <=2	20,35%
Actividad >=3	79,65%

Tabla 45. Porcentajes referentes al grado de participación de los usuarios de Primaria en la actividad realizada.

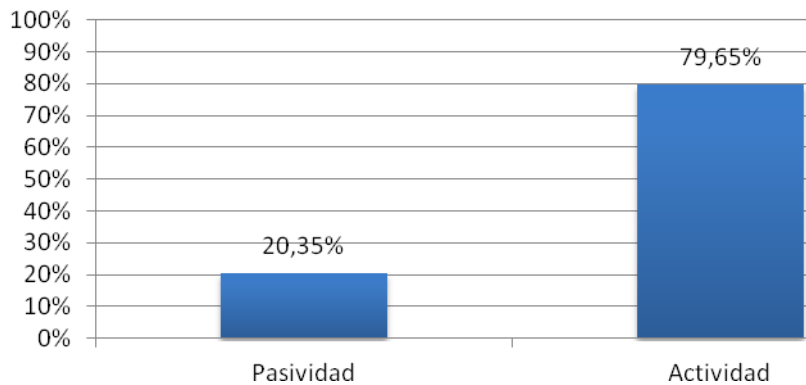
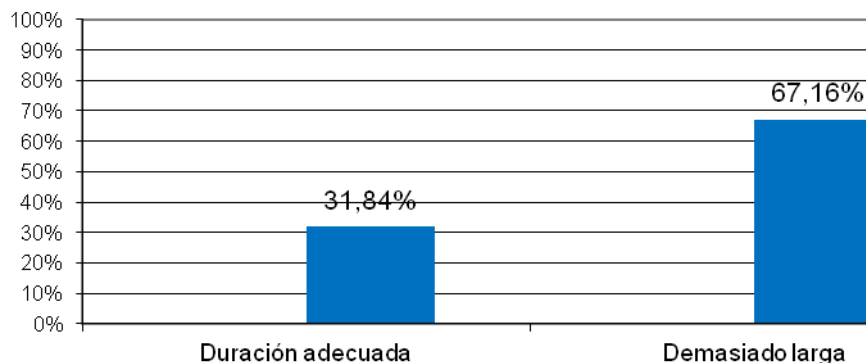


Gráfico 28. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 45.

Es evidente que el rendimiento educativo de una actividad cualquiera está relacionado con la percepción de su duración; cuando nuestra percepción subjetiva indica que algo ha durado mucho hay indicios razonables de que produce cierto aburrimiento. En ese sentido hay que decir que **una mayoría, más de lo deseable, muestra señales de fatiga (67,16%)**, mientras que los porcentajes de usuarios a los que las actividades les parecen de una duración adecuada o que incluso deberían haber durado más es tan sólo de un 31,84%. (Véase Gráfico 29). Este dato nos indica que estamos ante actividades que deberían reducirse en el tiempo.

Percepción de la duración		
Duración adecuada	<=2	31,84%
Demasiado larga	>=3	67,16%

Tabla 46. Porcentajes referentes a la percepción que los usuarios de Primaria han tenido de la duración de la actividad realizada.



Gráfico

o 29. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 46.

En referencia al nivel o grado de comprensión del discurso de las actividades (Véase Gráfico 30), el alumnado de primaria lo valora favorablemente contestando que en general lo han entendido bastante bien (95,53%).

Grado de comprensión del discurso		
Nivel comprensión	≤ 2	4,05%
Nivel comprensión	≥ 3	95,53%

Tabla 47. Porcentajes referentes al grado o nivel de comprensión que el usuario de Primaria tiene del discurso narrado en la actividad realizada.

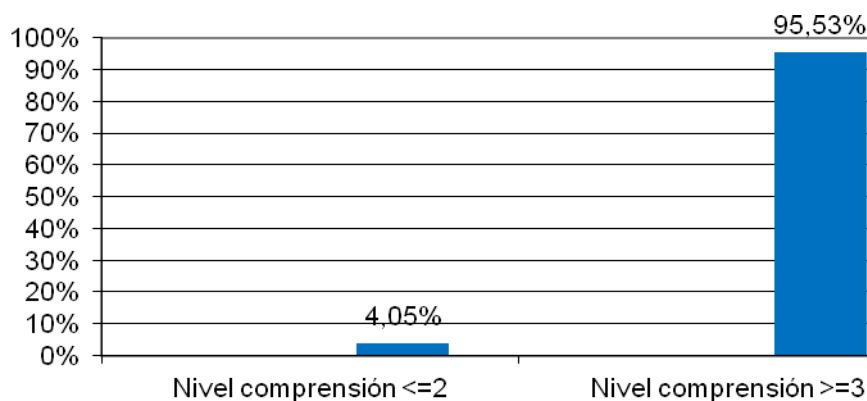


Gráfico 30. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 47.

Finalmente, por lo que respecta a la cuestión del uso de materiales en las actividades de la Red Temática hay unanimidad en señalar su utilidad ya que **la mayoría de usuarios que disponían de material hacen del mismo una valoración positiva (97,12%)**, tal y como se observa en el [Gráfico 31](#). Y aquellos que no pudieron disponer de material didáctico manifiestan que en caso de haberlo tenido hubiese sido mejor (69,21%).
(Véase [Gráfico 32](#)).

Valoración del material didáctico complementario	
Utilidad material entregado	97,12%
No utilidad material entregado	10,28%

Tabla 48. Porcentajes referentes a la valoración que el usuario hace del material didáctico complementario a la actividad educativa patrimonial realizada.

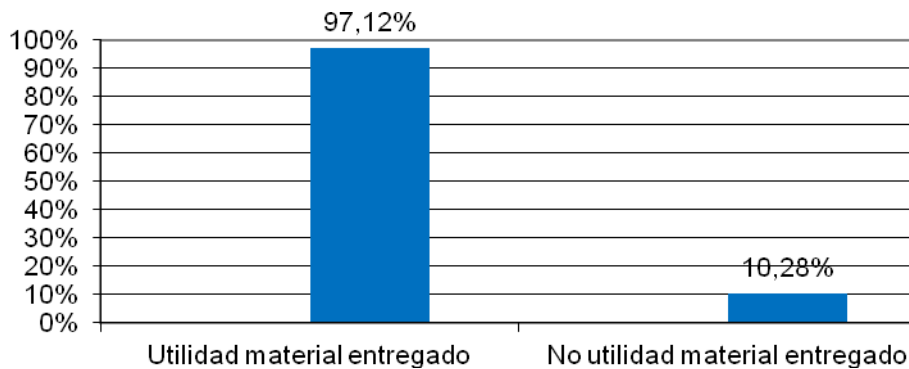


Gráfico 31. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 48.

Necesidad o no de tener material didáctico complementarios	
Con material SI mejoraría la actividad	69,21%
Con material NO mejoraría la actividad	30,79%

Tabla 49. Porcentajes referentes a las opiniones de los usuarios sobre la necesidad o no de tener material didáctico complementario con el fin de mejorar la actividad.

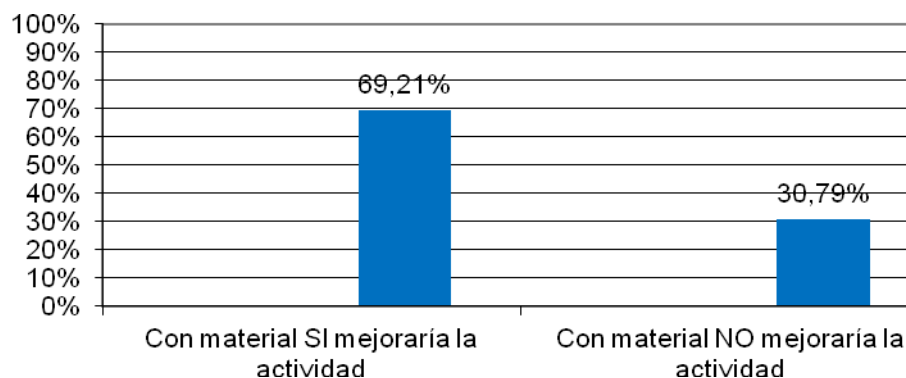


Gráfico 32. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 49.

En relación a las preguntas de respuesta escalar¹³⁷ incluidas en el cuestionario, el alumnado de Primaria manifiesta de forma mayoritaria y abrumadora que su relación con los educadores de las ciudades cuyas actividades se analizan en este estudio ha sido buena (Véase Gráfico 33); **más de un 91,65% consideran que han establecido una buena relación con ellos**. Excepcionalmente, como puede observarse en la Tabla Excel de resultados (Véase Anexo VII), los que han realizado itinerarios, aunque es buena su valoración, se sitúa por debajo de esta cifra. Los talleres y las visitas guiadas son las actividades en las que manifiestan una mayor satisfacción relacionada con los monitores/as.

Relación con los educadores		
Relación positiva con educadores/as	>=6	91,65%
Relación negativa con educadores/as	<=5	5,95%

Tabla 50. Porcentajes referentes a las opiniones de los usuarios sobre la relación que han mantenido con los educadores y educadoras.

¹³⁷ Todas las preguntas de tipo escalar que aquí se muestran se han establecido en un rango del 1 al 10, y al procesar la información para ilustrarla con gráficos se ha valorado la información agrupándola en respuestas puntuadas en: <=5 y >=6.

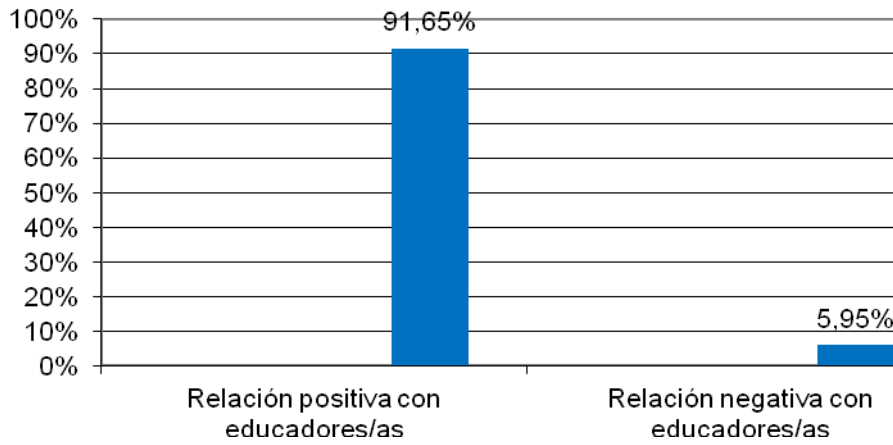


Gráfico 33. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 50.

Respecto a **los espacios** en los que se ha desarrollado la actividad ocurre otro tanto; **la gran mayoría afirman haberse sentido cómodo en ellos (89,66%)** y menos de un 9,84% se declaran haber estado incómodos (Véase Gráfico 34). Según puede observarse en la Tabla Excel de resultados (véase Anexo VII), sigue sobresaliendo en incomodidad las actividades de itinerario.

Valoración del espacio - lugar		
Espacio cómodo	≥ 6	89,66%
Espacio incómodo	≤ 5	9,84%

Tabla 51. Porcentajes referentes a las valoraciones que los usuarios hacen sobre los espacios donde se ha desarrollado la actividad.

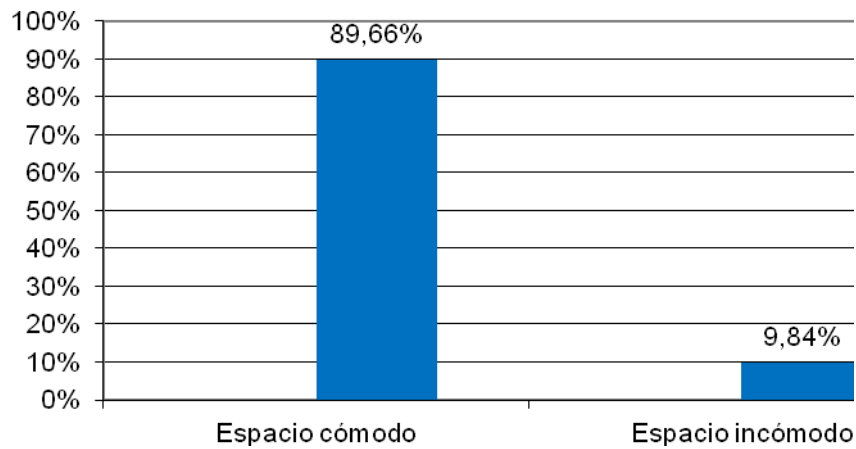


Gráfico 34. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 51.

En referencia al interés del alumnado por lo trabajado en la actividad, se observa que la **mayoría de actividades educativas gustan** (Véase Gráfico 35) ya que son de interés por el alumnado (en un 92'14%), en especial los talleres y las visitas guiadas, con cifras que sobrepasan el 90% del total de asistentes encuestados, con un leve descenso en los itinerarios, tal y como puede observarse detenidamente en la Tabla Excel de resultados (véase Anexo VII).

Interés por la actividad realizada		
SI. Interés actividad	≥ 6	92,14%
NO. Interés actividad	≤ 5	7,44%

Tabla 52. Porcentajes referentes a las opiniones o valoraciones que los usuarios hacen sobre la actividad realizada.

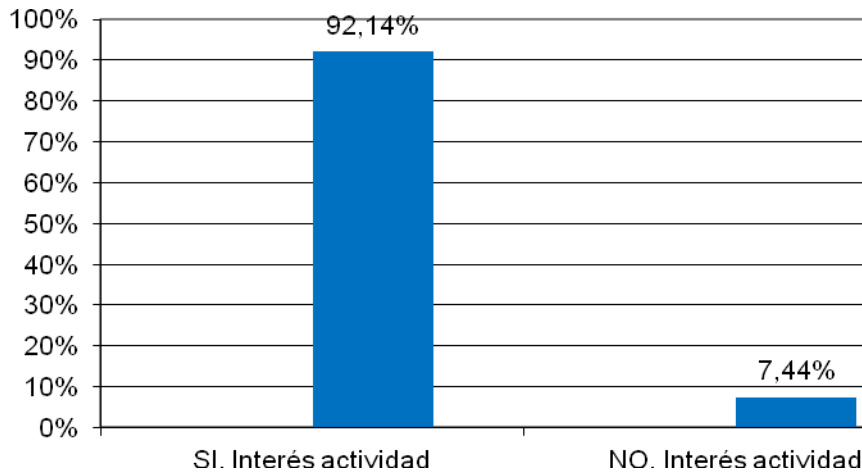


Gráfico 35. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 52.

Además, los alumnos de Primaria consideran que se trata de **actividades bien organizadas**, con altos índices de aceptación en cuanto a este factor, **con un alto porcentaje del 92,31%** (Véase Gráfico 36).

Organización de la actividad		
Actividad bien organizada	>=6	92,31%
Actividad mal organizada	<=5	7,11%

Tabla 53. Porcentajes referentes a las opiniones o valoraciones que los usuarios hacen sobre la organización de la actividad realizada.



Gráfico 36. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 53.

Finalmente, a la pregunta clave sobre si repetirían la actividad, la mayoría de respuestas de los escolares de Primaria confirman los resultados obtenidos; **en general un 90,07% valora positivamente la actividad y dice querer repetirla (Véase Gráfico 37).**

Interés por repetir o no la actividad		
SI repetirían la actividad	≥ 6	90,07%
NO repetirían la actividad	≤ 5	9,35%

Tabla 54. Porcentajes referentes a las valoraciones generales que los usuarios de Primaria hacen sobre la actividad realizada, indicando si la repetirían o no nuevamente.

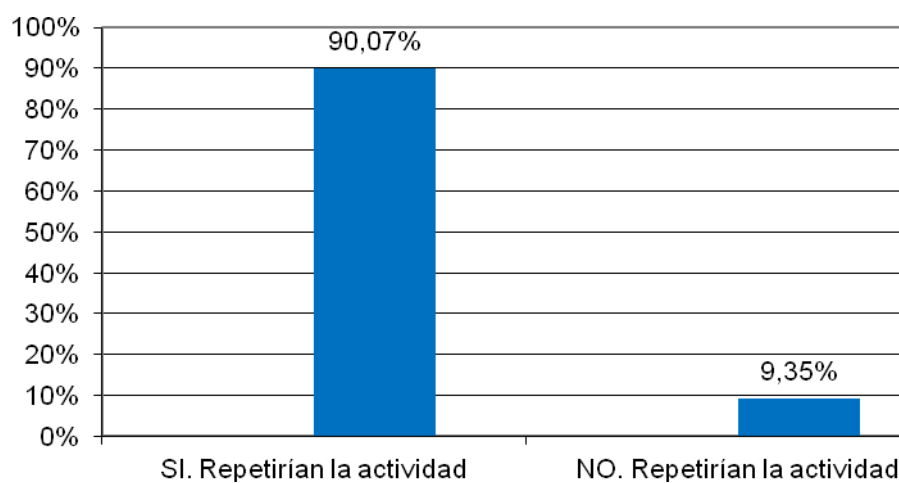


Gráfico 37. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 54.

8.2.1.2. Resultados de valoración de las actividades según el alumnado de Secundaria

Si dejamos las actividades relacionadas con la etapa de Primaria y analizamos las destinadas a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, hallamos una muestra notablemente menor, con un total de 532 encuestas, realizadas **mayoritariamente por alumnado de tercer y primer curso de la ESO**. (Véase Gráfico 38).

Alumnado de Secundaria	
Curso 1	22,93%
Curso 2	13,91%
Curso 3	42,86%
Curso 4	17,29%

Tabla 55. Porcentajes referentes a los cursos de Secundaria participantes en las actividades de la Red Temática.

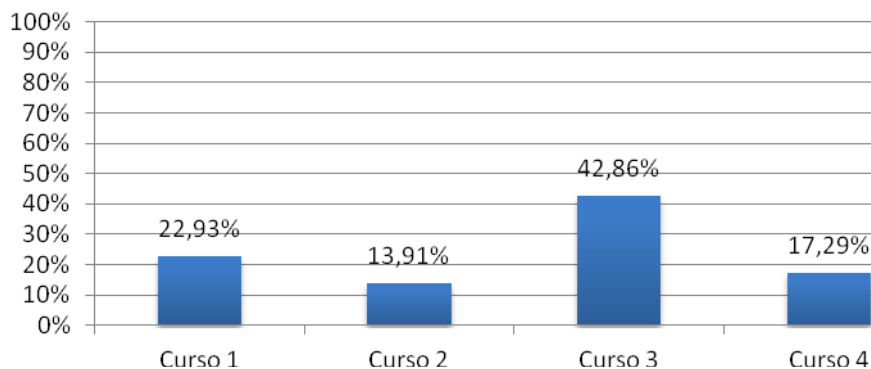


Gráfico 38. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 55.

En cuanto al tipo de actividad, se refieren a cuatro **tipos de actividades: itinerarios, actividades de tipo múltiple, visitas guiadas y conciertos**. De todas ellas, son los itinerarios las actividades más realizadas y por lo tanto valoradas en este estudio (57,11%), seguidos de las visitas guiadas (29,07%), las actividades de tipo múltiple (11,38%) y los conciertos (2,44%). (Véase Gráfico 39).

Tipología de actividades ofertadas a Ed. Secundaria	
Concierto	2,44%
Visita guiada	29,07%
Múltiple	11,38%
Itinerario	57,11%

Tabla 56. Porcentajes referentes a la tipología de actividades ofertadas a los cursos de Secundaria.

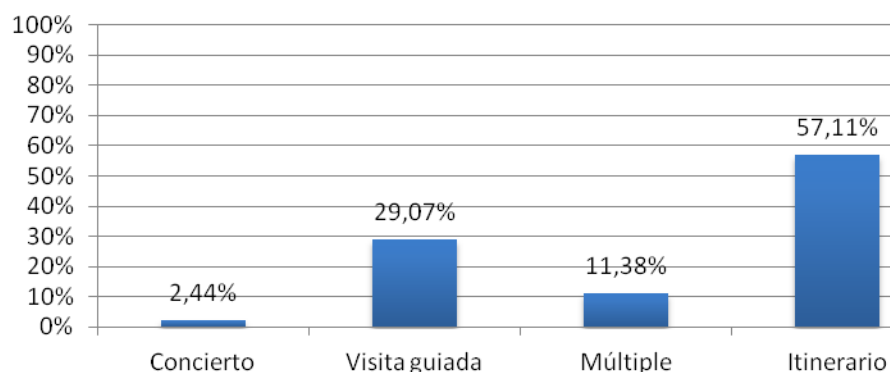


Gráfico 39. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 56.

En general se trata de **actividades de larga duración, y que ocupan más de una hora en el 75,19%** (Véase Gráfico 40). Como puede observarse con detalle en la Tabla de resultados (véase Anexo VII), las visitas guiadas, de tipo múltiple y los conciertos todas sin excepción (100%) son actividades de muy larga duración y tan sólo en los itinerarios hay propuestas de menos de una hora, pero constituyen solamente el 7,83 % del total respecto a este tipo de actividad.

Duración de la actividad	
Duración: más de 1 hora	20,86%
Duración: menos de 1 hora	75,19%

Tabla 57. Porcentajes referentes a la duración de la actividad.

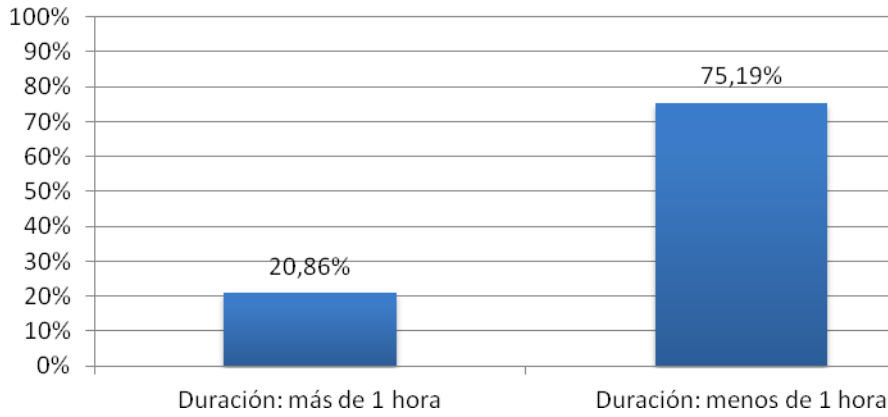


Gráfico 40. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 57.

Al igual que ocurría en las actividades de la etapa de Primaria, aunque con un porcentaje más elevado, en Secundaria **la mayoría de ellas son con materiales didácticos de soporte (67,29 %)**, mientras que un 31,95% no lo proponen (Véase Gráfico 41).

Materiales didácticos complementarios	
Material SI	67,29%
Material NO	31,95%
NC	0,75%

Tabla 58. Porcentajes referentes a la existencia o no de material didáctico complementario a la actividad educativa patrimonial.

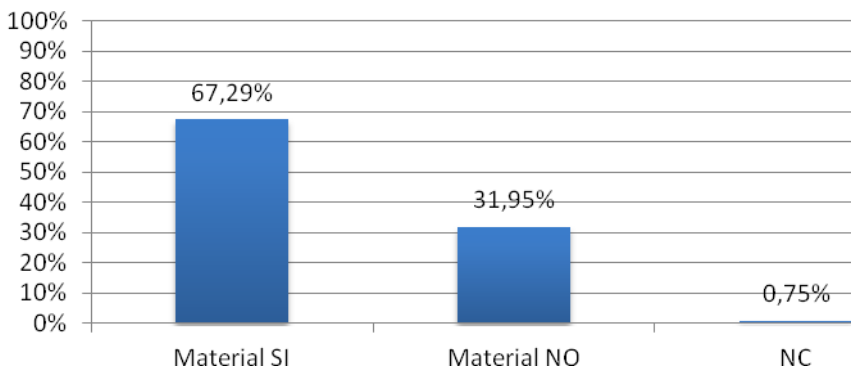


Gráfico 41. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 58.

Cuando se plantea si estas actividades han sido satisfactorias (“aburridas”, “divertidas”, etc.) **un 76,13% en general las “aprueban”, es decir, manifiestan que han sido moderadamente satisfactorias.** Aunque casi un 10% les dan la puntuación máxima, un 23,50% les dan puntuaciones muy bajas, indicando falta de interés, aburrimiento e insatisfacción (Véase Gráfico 42).¹³⁸

Si observamos con detenimiento la Tabla Excel de resultados (véase Anexo VII), si se analiza individualmente según el tipo de actividad, los itinerarios analizados en este estudio son lo que más aburren; también este tipo de actividad es el que obtiene menos puntuaciones máximas.

Satisfacción del usuario sobre la actividad		
Satisfacción	<=2	76,13%
Satisfacción	>=3	23,50%

Tabla 59. Porcentajes referentes al grado de satisfacción de los usuarios sobre la actividad realizada.

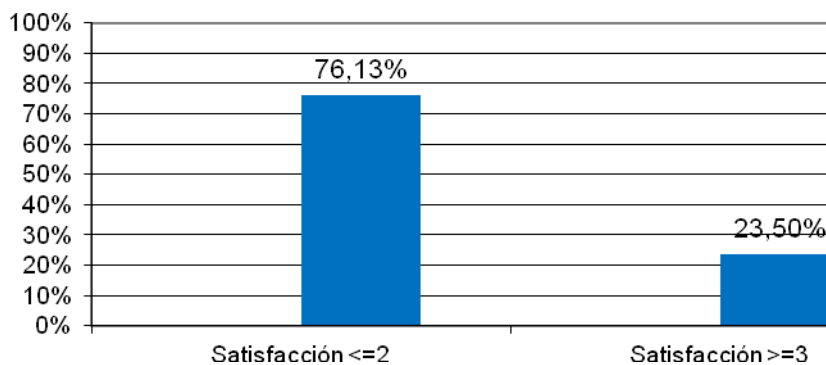


Gráfico 42. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 59.

¹³⁸ De ahora en adelante, los resultados referentes a preguntas de respuesta múltiple (un total de 5 respuestas posibles) se presentaran agrupados en dos bloques: los referentes a puntuaciones <=2 y los referentes a puntuaciones >=3.

Cuando analizamos el grado de participación e interactividad de estas actividades entre los adolescentes, observamos como en general casi el 40% manifiesta haber mantenido una actitud pasiva o haber participado muy poco, frente a un 59,96% que dice haber participado en las actividades de este estudio (Véase Gráfico 43).¹³⁹

Grado de participación del usuario		
Pasividad	<=2	39,47%
Actividad	>=3	59,96%

Tabla 60. Porcentajes referentes al grado de participación de los usuarios de Secundaria en la actividad realizada.

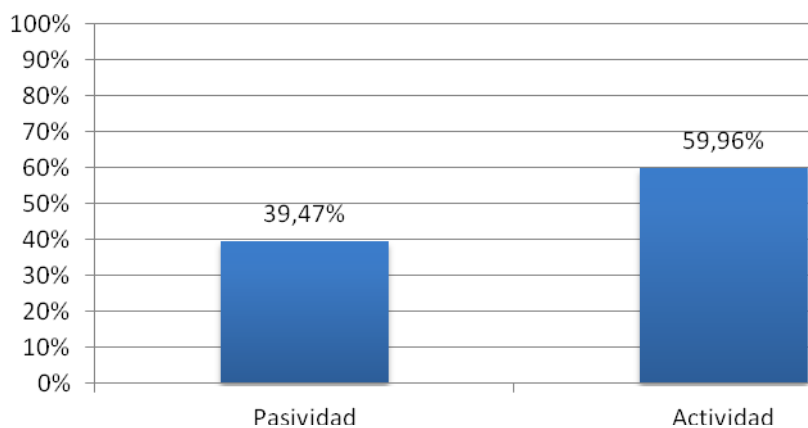


Gráfico 43. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 60.

¹³⁹ Este parámetro, en la primera fase de la investigación de la cual se dio cuenta en la reunión de la Red Temática realizada en Barakaldo los días 5 y 6 de Marzo de 2009, ha sufrido alteraciones a causa de la incorporación de nuevos datos en el estudio, de forma que, si en el informe mencionado se afirmaba que “a nivel individual según el tipo de actividades, los itinerarios y las visitas guiadas son lo menos puntuados en cuanto a participación: un 41,99 % de los participantes en itinerarios y un 41,96% en visitas guiadas consideran que no participaron activamente en las mismas. Sólo las actividades de tipo múltiple sobresalen por su interactividad (96,43%)” hoy podemos decir que el 59,96% consideran que han participado. Estos resultados siguen manifestando déficit en el tratamiento de la interactividad, aun cuando no presentan ni mucho menos las cifras alarmantes del informe anterior.

La percepción de los adolescentes sobre la duración de las actividades es muy importante porque refleja su satisfacción real. En este sentido, parece significativo que **un 31,20% consideren que la actividad era demasiado larga**; un 68,04% la consideren correcta (ni bien ni mal) o que ha durado poco y que por lo tanto debería haber durado más (Véase Gráfico 44). Si este factor se analiza según el tipo de actividad, también aquí son los itinerarios largos los que producen más rechazo (véase en el Anexo VII la Tabla Excel de resultados).

Percepción de la duración		
Duración adecuada	<=2	68,04%
Demasiado larga	>=3	31,20%

Tabla 61. Porcentajes referentes a la percepción que los usuarios de Secundaria han tenido de la duración de la actividad realizada.

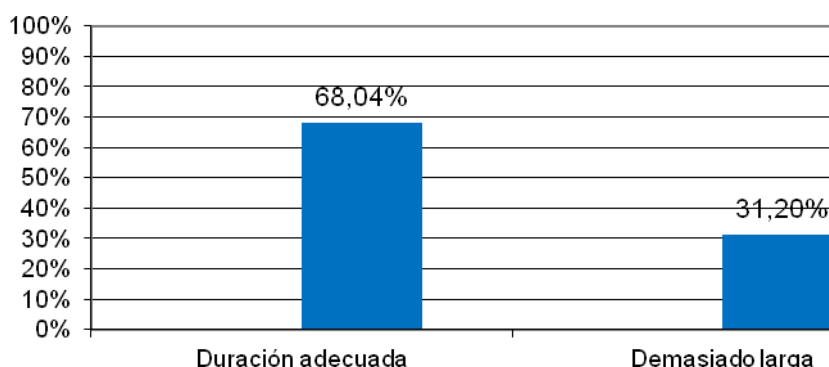


Gráfico 44. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 61.

Respecto a la comprensión del discurso no ofrece grandes problemas; en concreto **las actividades les parecen fáciles en un 90,98%**. Sin embargo, no se debe olvidar que hay casi un 10% a los cuales les parece que las explicaciones eran o demasiado generales, o excesivas, indicando de esta forma que no lo comprendieron todo. (Véase Gráfico 45).

Grado de comprensión del discurso		
Nivel comprensión	<=2	9,21%
Nivel comprensión	>=3	90,98%

Tabla 62. Porcentajes referentes al grado o nivel de comprensión que el usuario de Secundaria tiene del discurso narrado en la actividad realizada.

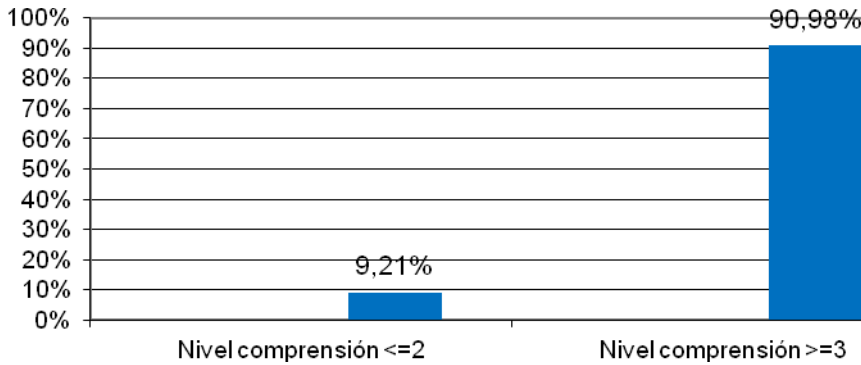


Gráfico 45. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 62.

En relación a las preguntas de respuesta escalar,¹⁴⁰ cuando se les ha pedido a los adolescentes que puntuaran la relación con el monitor/a en la actividad, un 17,48 % de los usuarios otorga puntuaciones bajas a la relación con los monitores, mientras que un número de alumnos/as muy similar manifiesta haber establecido una muy buena relación con los monitores. **La mayoría, un 81,58%, manifiestan en general un trato simplemente correcto y agradable.** (Véase Gráfico 46).

Relación con los educadores		
Relación positiva con educadores/as	>=6	81,56%
Relación negativa con educadores/as	<=5	17,48%

Tabla 63. Porcentajes referentes a las opiniones de los usuarios sobre la relación que han mantenido con los educadores y educadoras.

¹⁴⁰ Todas las preguntas de tipo escalar que aquí se muestran se han establecido en un rango del 1 al 10, y al procesar la información para ilustrarla con gráficos se ha valorado la información agrupándola en respuestas puntuadas en: <=5 y >=6.

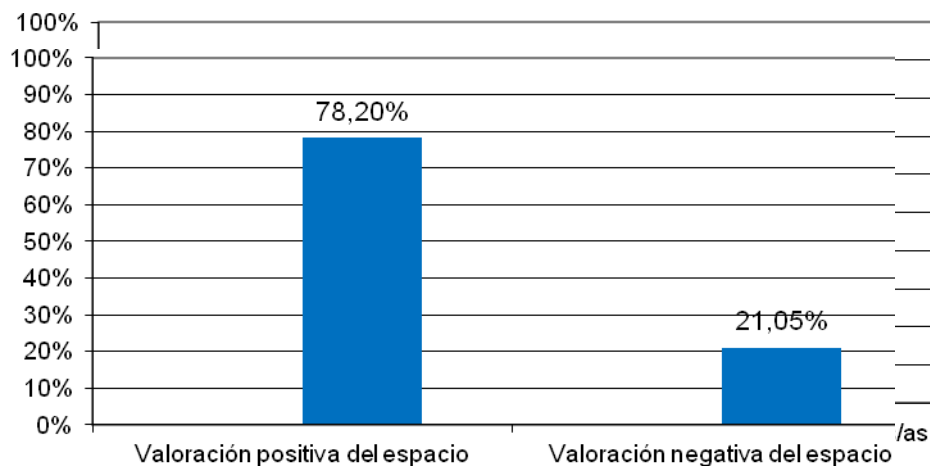


Gráfico 46. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 63.

Los espacios en los cuales se desarrollaban las actividades tienen un número mayor de “suspensos” ya que el 21,05 % los puntúan por debajo de 5 puntos de un máximo de 10; bien es cierto que más de un 10% les otorgan la máxima puntuación. **La mayoría, establecida aquí en un 78,20%, los halló correctos y adecuados.** (Véase Gráfico 47).

Valoración del espacio - lugar		
Valoración positiva del espacio	>=6	78,20%
Valoración negativa del espacio	<=5	21,05%

Tabla 64. Porcentajes referentes a las valoraciones que los usuarios hacen sobre los espacios donde se ha desarrollado la actividad. **Gráfico 47.**

Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 64.

Esta valoración se corresponde con lo que podríamos denominar “**interés por el tema de la actividad**”; el **75,94 % manifiestan tener interés**, mientras que un 23,50% puntúan este interés por debajo del “aprobado”, indicando claramente que no les interesó (Véase Gráfico 48).

Interés por la actividad realizada		
SI. Interés actividad	>=6	75,94%
NO. Interés actividad	<=5	23,50%

Tabla 65. Porcentajes referentes a las opiniones o valoraciones que los usuarios hacen sobre la actividad realizada.

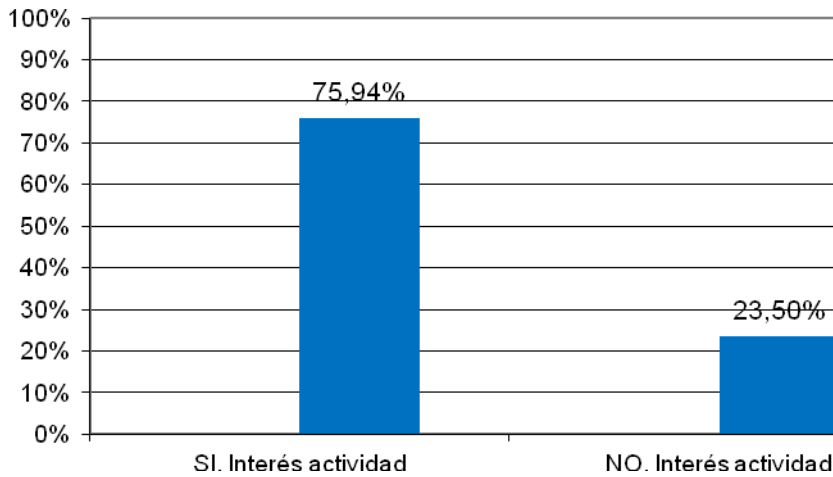


Gráfico 48. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 65.

Desde el punto de vista organizativo, los estudiantes de Secundaria aprobaron de forma claramente mayoritaria el desarrollo de las mismas, **valorando positivamente la organización en un 82,52%** e incluso hubo más de un 10% que otorgaron a la organización de las actividades la máxima calificación. El porcentaje de “descontentos” se reduce aquí a un 16,54 % (Véase Gráfico 49).

Organización de la actividad		
Actividad bien organizada	>=6	82,52%
Actividad mal organizada	<=5	16,54%

Tabla 66. Porcentajes referentes a las opiniones o valoraciones que los usuarios hacen sobre la organización de la actividad realizada.

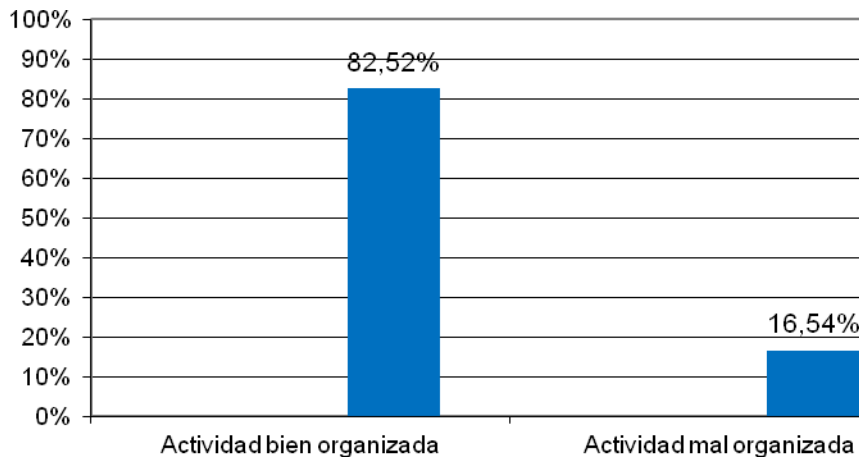


Gráfico 49. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 66.

Respecto a la utilidad de los materiales (Véase Gráfico 50), aunque un 57,14% de los usuarios ha puntuado los materiales por sobre del 6 (de 10 puntos), es importante destacar que casi un 29,89% le dan una puntuación negativa; y tan sólo un discreto 8% lo considera muy bueno. Así pues, la mayoría lo aprueba por un margen relativamente escaso de un 57,14%.

Valoración del material didáctico complementarios		
Puntuación positiva del material	≥ 6	57,14%
Puntuación negativa del material	≤ 5	29,89%

Tabla 67. Porcentajes referentes a la valoración que el usuario hace del material didáctico complementario a la actividad educativa patrimonial realizada.

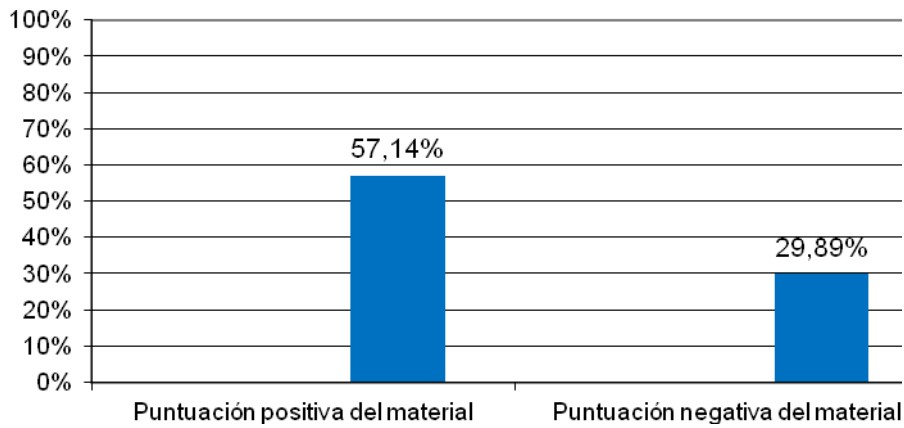


Gráfico 50. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 67.

Finalmente, una de las cuestiones más decisivas que se les preguntó era si les mereció la pena realizar la actividad y si la repetirían; **la gran mayoría se muestran satisfechos y dijeron que sí con un 79,32%**, y con un porcentaje de más del 16% se mostró entusiasta. Sin embargo, **hay que tener en cuenta que hay un 19,55 % que consideran que la actividad no les mereció la pena.** Aún así, y en general, son cifras buenas tratándose de encuestas realizadas entre adolescentes. (Véase Gráfico 51).

Interés o no por repetir la actividad		
SI repetirían la actividad	≥ 6	79,32%
NO repetirían la actividad	≤ 5	19,55%

Tabla 68. Porcentajes referentes a las valoraciones generales que los usuarios de Secundaria hacen sobre la actividad realizada, indicando si la repetirían o no nuevamente.

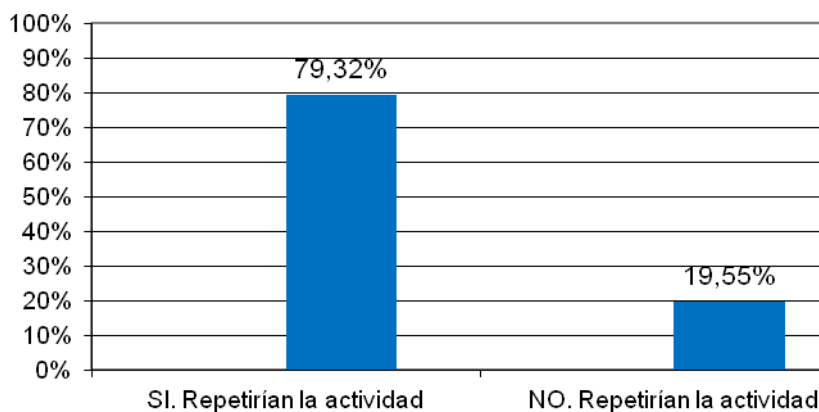


Gráfico 51. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 68.

8.2.1.3. Resultados de valoración según el profesorado

Los cuestionarios del profesorado, docentes, monitores/as, etcétera son otra de las bases del Estudio II. En cifras absolutas, los cuestionarios fueron respondidos por más de un centenar de docentes. A continuación, mostramos aquellos resultados más relevantes y significativos para este estudio obtenidos del análisis de las opiniones del profesorado:

En primer lugar, decir que se trata **mayoritariamente de docentes que acompañaban a grupos de Educación Primaria (73,11%)**, mientras que tan sólo un 26,89 % eran de Secundaria. (Véase Gráfico 52).

Profesorado		
Primaria	87	73,11%
Secundaria	32	26,89%
Totales	119	100%

Tabla 69. Porcentajes referentes al profesorado participante en el Estudio II, según tengan alumnos de Primaria o Secundaria.

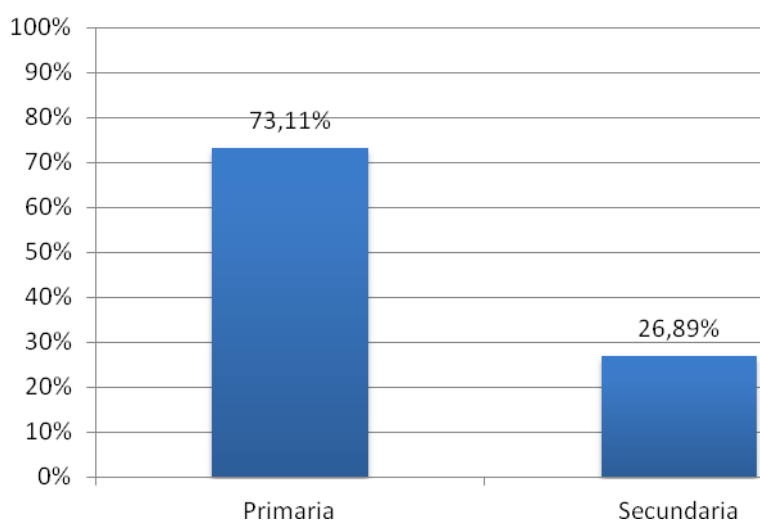


Gráfico 52. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 69.

En relación a **los motivos del profesorado para elegir una actividad** en vez de otra destacan tres con altos porcentajes del total de ocho posibles motivos; el primero de ellos se basa en el hecho **de poder realizar una actividad educativa fuera del aula y conocer al mismo tiempo la ciudad (68,07%)**, le sigue la posibilidad de profundizar temas ya trabajados en la escuela con un 55,46%, y en tercer lugar destaca la

oportunidad de ofrecer al alumnado una actividad lúdica y divertida (28,57%). Entre los motivos de elección que han obtenido puntuaciones más bajas destacan la relación “Calidad-Precio” (5,04%); el interés especial por el tema (14,28%); y la falta de oferta de otras actividades (0%). (Véase Gráfico 53).

Motivos por los cuales se elige la actividad		
Para profundizar temas ya trabajados en el aula	66	55,46%
Relación calidad-precio	6	5,04%
Interés especial por el tema	17	14,28%
Por ser una actividad lúdica	34	28,57%
Para trabajar fuera del aula y conocer la ciudad	81	68,07%
Para trabajar temas que no se pueden tratar en el aula	26	21,85%
No tenía más opciones	0	0%
Otros	3	2,52%

Tabla 70. Porcentajes referentes a los distintos motivos que ha movido al profesorado para elegir y hacer la actividad.

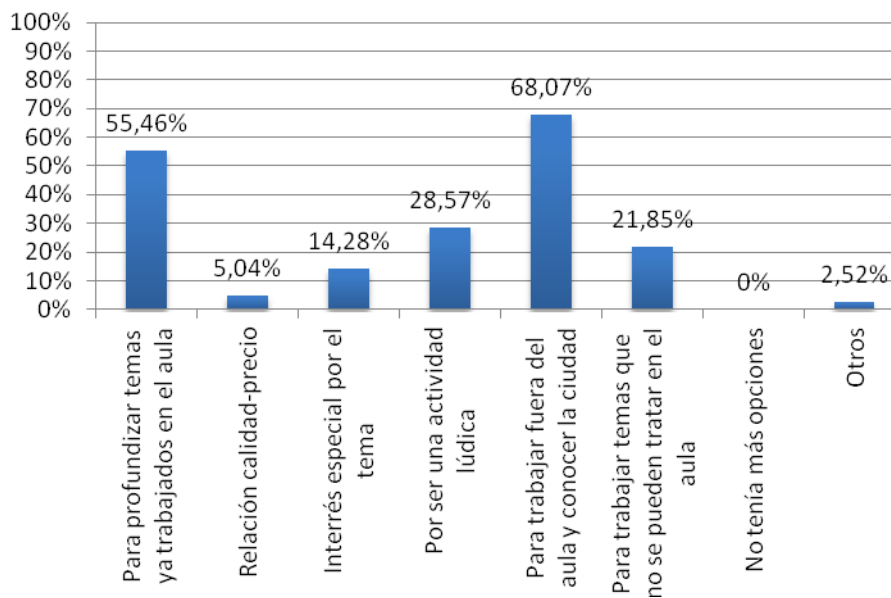


Gráfico 53. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 70.

Respecto a **cómo conocieron la existencia de la actividad** a la que apuntaron a su alumnado, gran parte del profesorado dice haber sido **gracias al programa de actividades escolares del propio municipio (un 70,50%)** y también a través del “boca-oreja”, es decir, mediante la información oral de otros compañeros de trabajo (31,09%). Muy pocos recurrieron a Internet (4,20%) o a Centros de Recursos Pedagógicos (6,72%). (Véase Gráfico 54).

Punto de información para saber de la existencia de la actividad		
Medios de comunicación	4	3,36%
Programa de actividades escolares	84	70,50%
Internet	5	4,20%
"Boca-oreja"	37	31,09%
Mediante CRP y otros	8	6,72%
Otros	7	5,88%

Tabla 71. Porcentajes referentes a los distintos puntos de información a los que acudieron para conocer de la existencia de la actividad.

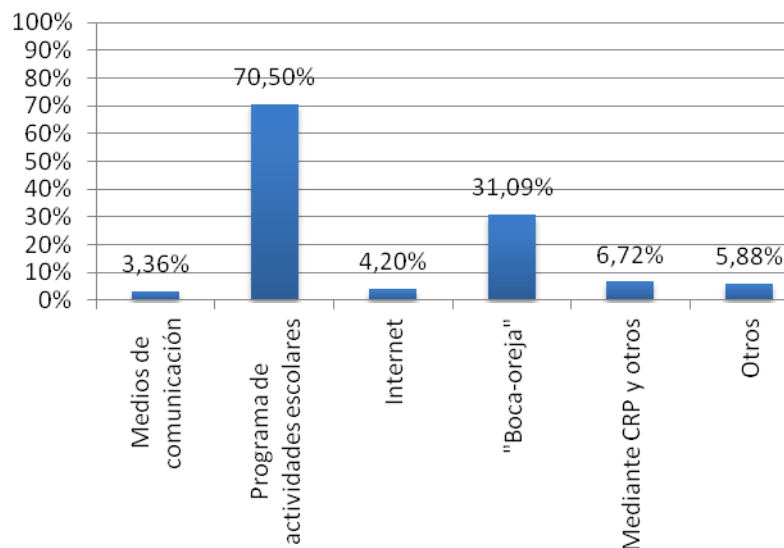


Gráfico 54. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 71.

Es muy importante también valorar la percepción de la duración de las actividades analizadas en este estudio. A pesar de que las actividades superan ampliamente la hora de duración, gran parte del profesorado piensa que la duración de la actividad es correcta (78,99%); o que incluso podría haber durado un poco más (“sabe a poco” en un 12,60%) / “Debería durar más” en un 4,20%). En base a estos datos, podríamos decir que de alguna forma **es unánime la percepción que la duración de la misma es la adecuada (95,79%)**. Tan sólo un 4,20% de los profesores cree que la actividad ha sido demasiado larga, de los cuales un 0,84% manifiesta que ha sido muy larga e incluso pesada para los alumnos. (Véase Gráfico 55).

Percepción de la duración		
Demasiado larga y pesada	1	0,84%
Debería ser más corta	4	3,36%
Correcta	94	78,99%
Sabe a poco	15	12,60%
Debería ser más larga	5	4,20%

Tabla 72. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre la percepción que han tenido de la duración de la actividad realizada.

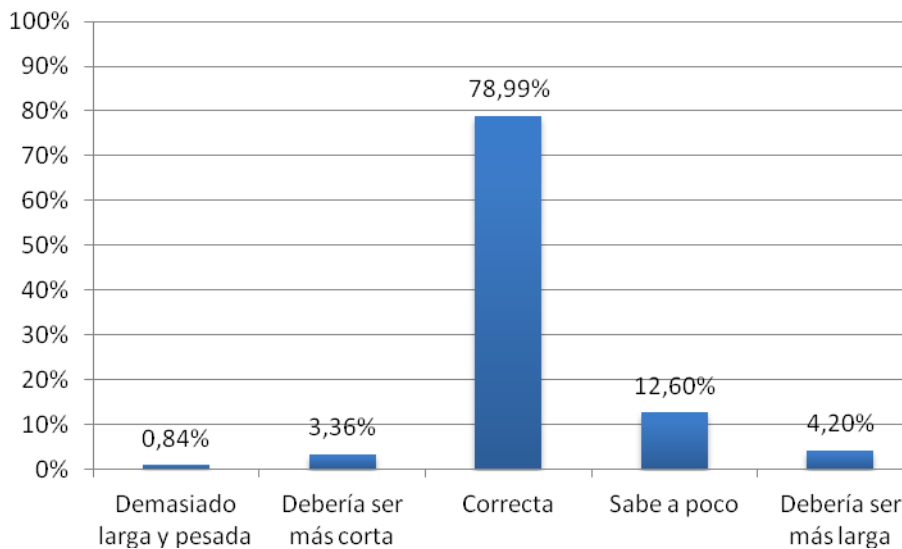


Gráfico 55. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 72.

Por lo que respecta al juicio de los profesores/as a lo que atañe al nivel de satisfacción de las actividades, éste es muy alto en todas. Los profesores/as manifiestan con un 15,13% que las actividades a las que asistieron “contagiaban entusiasmo” y más de un 36% afirman que “ha sido bastante divertida”. Así pues, sumando estas cifras **un porcentaje elevado del profesorado opinada que la actividad ha sido satisfactoria (52,10%)**, frente a un 51,26% que piensa que eran actividades simplemente “correctas” en cuanto al nivel de satisfacción. Finalmente, son pocos los que creen que han sido actividades muy aburridas (un 0,84%). (Véase Gráfico 56).

Satisfacción de la actividad		
Muy aburrida	0	0%
Poco aburrida	1	0,84%
Correcta	61	51,26%
Bastante divertida	44	36,97%
Contagiaba entusiasmo	18	15,13%

Tabla 73. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre la satisfacción de la actividad realizada.

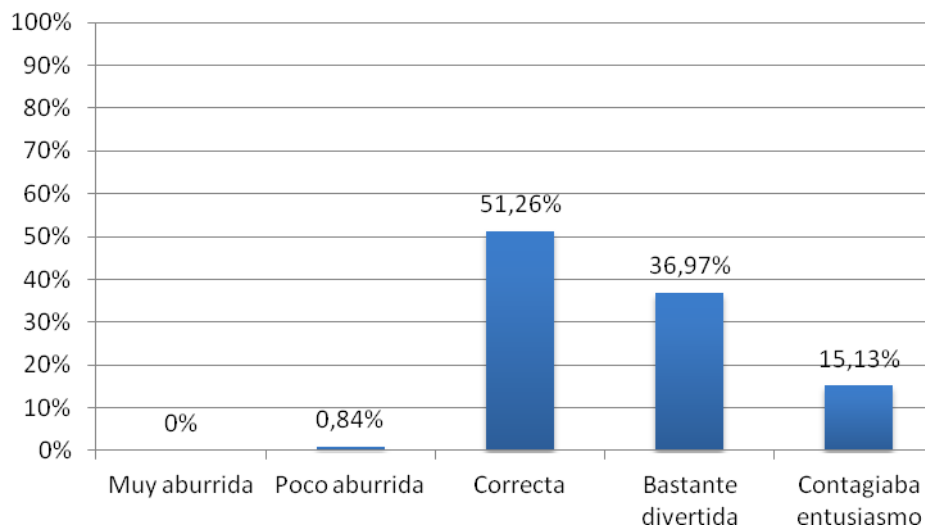


Gráfico 56. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 73.

El grado de satisfacción hay que correlacionarlo con el grado de participación. **Un 42,02% afirman que sus alumnos y alumnas participaron mucho y que les entusiasmó**, sintiéndose casi protagonistas de las mismas, y por otro lado que vieron que la participación fue de forma desigual, en un porcentaje igual (42,02%). Estos datos contrastan con un significativo 15,96% del profesorado que manifiestan que sus alumnos no han participado nada o muy poco. En general, la satisfacción es muy positiva: más de un 84,04% del profesorado indica que sus alumnos participaron en la actividad con más o menos grado. (Véase Gráfico 57).

Percepción del grado de participación del alumnado		
Simple espectadores	2	1,68%
No consiguieron involucrarlos	2	1,68%
Participaron algo	15	12,60%
Participaron de forma desigual	50	42,02%
Participaron mucho. Les entusiasmó	50	42,02%

Tabla 74. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre la percepción de participación de su alumnado en la actividad.

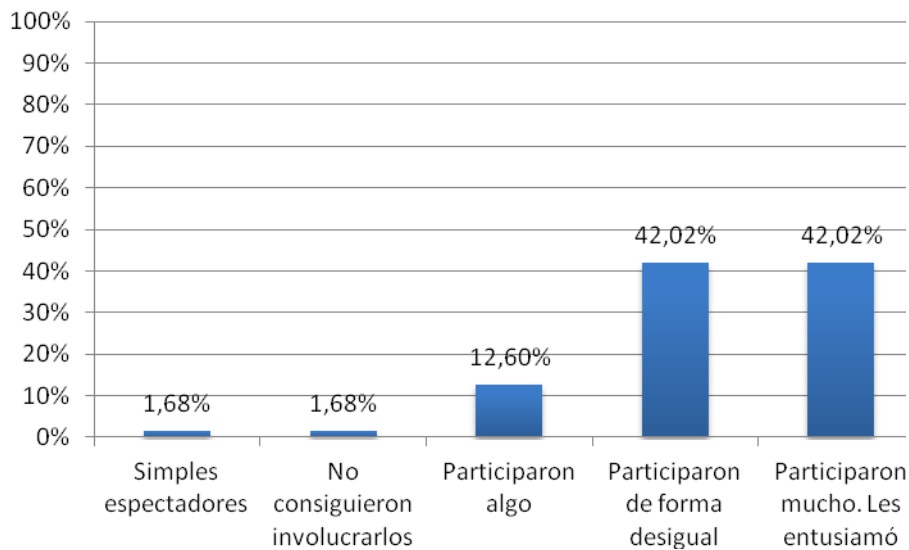


Gráfico 57. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 74.

Una gran mayoría del profesorado manifiesta asimismo que el material entregado fue muy útil: casi un 69%, sumado los porcentajes de las puntuaciones ≥ 6 ; y tan sólo un 3,15% lo consideran inadecuado o poco útil. (Véase Gráfico 58).

Puntuación del material didáctico	
Puntuación 1	0%
Puntuación 2	0%
Puntuación 3	0%
Puntuación 4	1,05%
Puntuación 5	2,10%
Puntuación 6	0%
Puntuación 7	22,10%
Puntuación 8	26,31%
Puntuación 9	13,68%
Puntuación 10	6,31%

Tabla 75. Porcentajes referentes a las puntuaciones que el profesorado otorgó a los materiales didácticos complementarios a la actividad realizada.

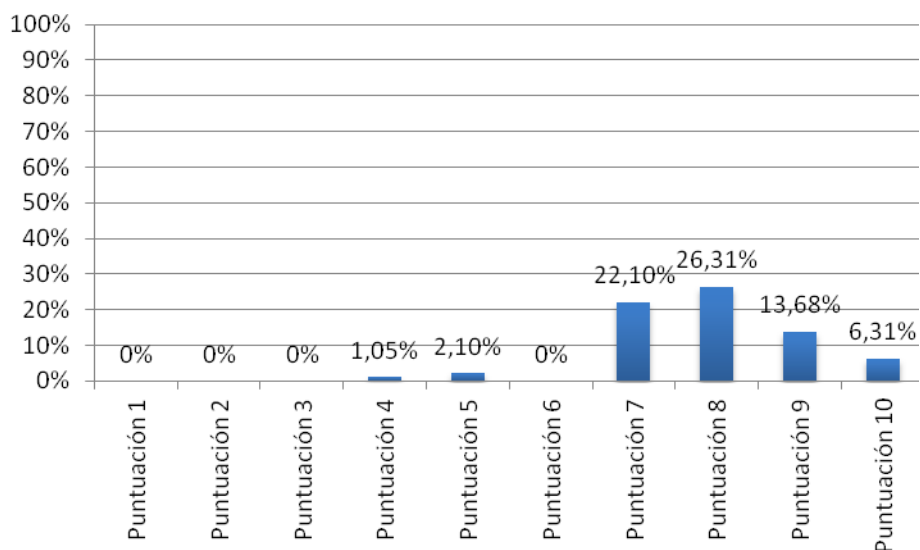


Gráfico 58. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 75.

Por el contrario, los que no recibieron ningún tipo de material consideran que, si lo hubiere habido habría mejorado el rendimiento de la actividad (un 83,33%), frente un 16,16% que cree que lo contrario. (Véase Gráfico 59).

Posibilidad de mejora de la actividad aportando material didáctico complementario		
SÍ mejoraría la actividad	25	83,33%
No mejoraría la actividad	5	16,66%

Tabla 76. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre si la actividad podría mejorar al incorporarle un material didáctico complementario.

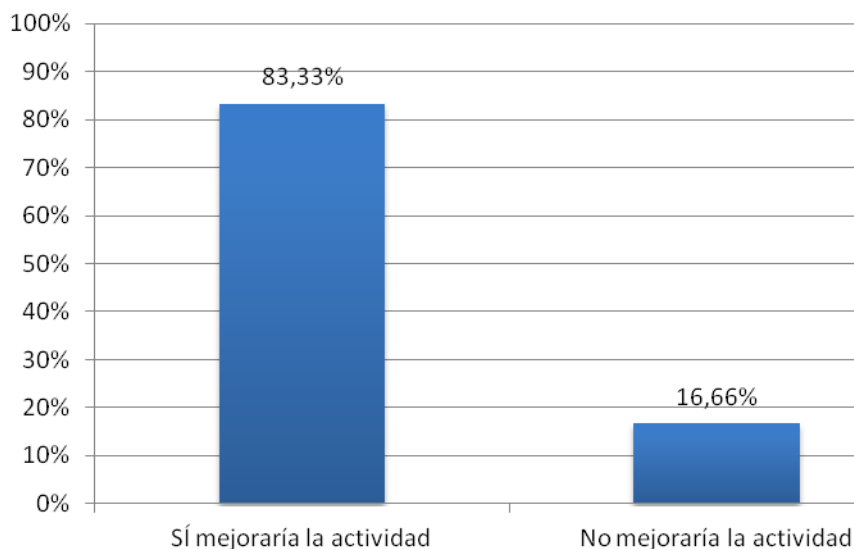


Gráfico 59. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 76.

Cuando el profesorado ha sido requerido para “puntuar” del 1 al 10¹⁴¹ algunas cuestiones de las actividades analizadas en este estudio, **el 94,96 % manifiestan que han recibido un trato amable y educado**, y tan sólo un 1,68% “suspende” al personal encargado de las actividades educativas. (Véase Gráfico 60).

¹⁴¹ Todas las preguntas de tipo escalar que aquí se muestran se han establecido en un rango del 1 al 10, y al procesar la información para ilustrarla con gráficos se ha valorado la información agrupándola en respuestas puntuadas en: ≤ 5 y ≥ 6 .

Debemos destacar en este punto que un 38,65% le ha dado la puntuación máxima, un 10 (véase en la Tabla Excel de resultados del Anexo VII).

Trato recibido		
Trato amable y educado	≥ 6	94,96%
"Suspenso" en el trato recibido	≤ 5	1,68%

Tabla 77. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre el trato recibido a lo largo de la actividad.

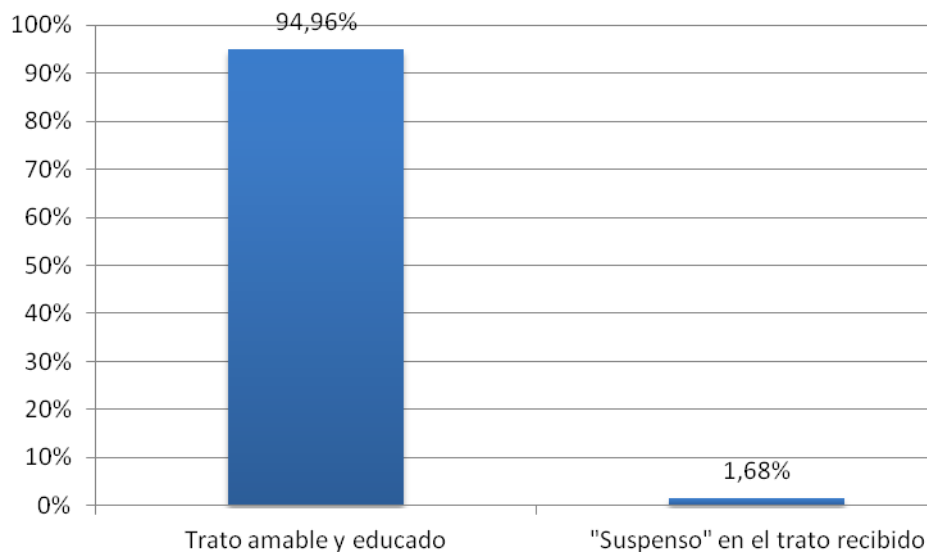


Gráfico 60. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 77.

Igual ocurre con la valoración de los espacios en los que se ha desarrollado la actividad; **un 91,60% manifiesta que el espacio físico es adecuado y de su agrado**, y así lo muestra un 22,69% dándole la puntuación máxima (véase en la Tabla Excel de resultados del Anexo VII). Aun cuando un 4,20% “suspenderían” al espacio, es decir, no valoran positivamente las condiciones en las cuales se ha desarrollado la actividad. (Véase Gráfico 61).

Valoración del espacio		
Valoración positiva del espacio	>=6	91,60%
Valoración negativa del espacio	<=5	4,20%

Tabla 78. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre el trato recibido a lo largo de la actividad.

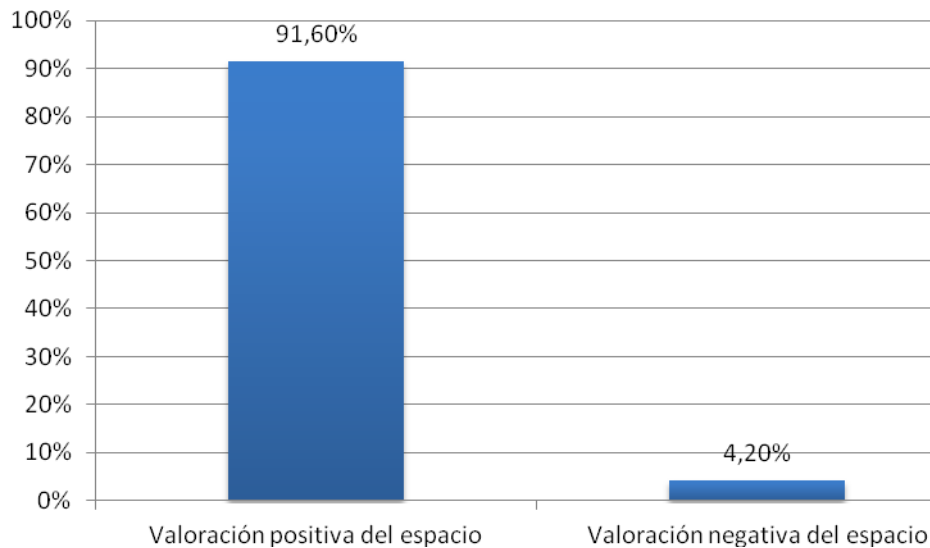


Gráfico 61. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 78.

Por lo que respecta a los **contenidos educativos** que se transmiten en las actividades, globalmente los profesores/as **manifiestan en un 94,96% que merecen aprobar ampliamente**; incluso un 21,85% los puntúa con un 10, el valor máximo (véase en la Tabla Excel de resultados del Anexo VII). Contrariamente, tan sólo un 1,68% manifiesta que el nivel de los contenidos no era el adecuado a sus expectativas como docente. (Véase Gráfico 62).

Adecuación del nivel de contenidos		
Nivel adecuado	≥ 6	94,96%
Nivel no adecuado	≤ 5	1,68%

Tabla 79. Porcentajes referentes a las valoraciones sobre la adecuación del nivel de los contenidos a sus expectativas como docentes.

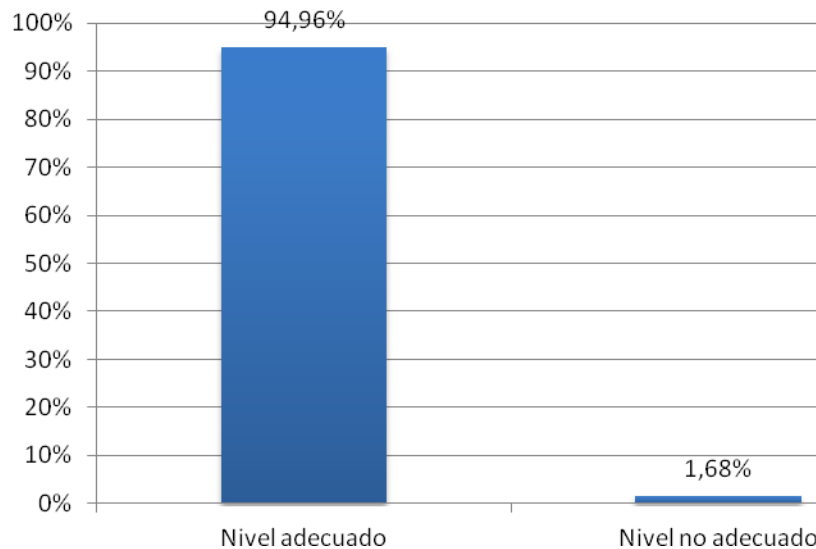


Gráfico 62. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 79.

Además de valorar el contenido educativo, el profesorado ha valorado la adecuación de las actividades a la edad y características del alumnado. Prácticamente son los mismos que en la valoración del contenido educativo al que hemos hecho ya alusión. En este caso, **un 94,12% les parecen adecuados los niveles de las actividades realizadas**, de los cuales un 18,49% son puntuados con la máxima nota (véase en la Tabla Excel de resultados del Anexo VII), y tan sólo un 1,68% les parecen inadecuadas. (Véase Gráfico 63).

Adecuación de las actividades al alumnado		
Planteamiento adecuado	≥ 6	94,12%
Planteamiento no adecuado	≤ 5	1,68%

Tabla 80. Porcentajes referentes a las valoraciones sobre la adecuación del planteamiento de la actividad a las edades y características de su alumnado.

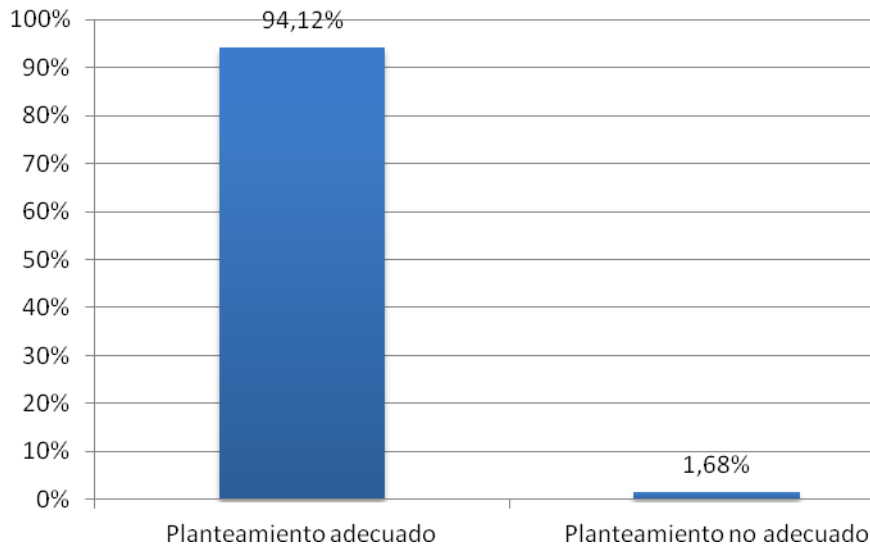


Gráfico 63. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 80.

Naturalmente, si la mayoría de profesores/as considera adecuado el nivel y la calidad de los contenidos, la **metodología utilizada** hay que deducir que es la correcta y ello también se refleja en los cuestionarios de satisfacción, dado que **el 92,44 % la aprueban**, un 10,92% le dan la máxima puntuación (véase en la Tabla Excel de resultados del Anexo VII), y tan sólo un 1,68 % la suspenden. (Véase Gráfico 64).

Metodologías, recursos y estrategias educativas		
Valoración positiva	≥ 6	92,44%
Valoración negativa	≤ 5	1,68%

Tabla 81. Porcentajes referentes a las valoraciones sobre las metodologías docentes, los recursos utilizados y las estrategias educativas desarrolladas en las actividades.

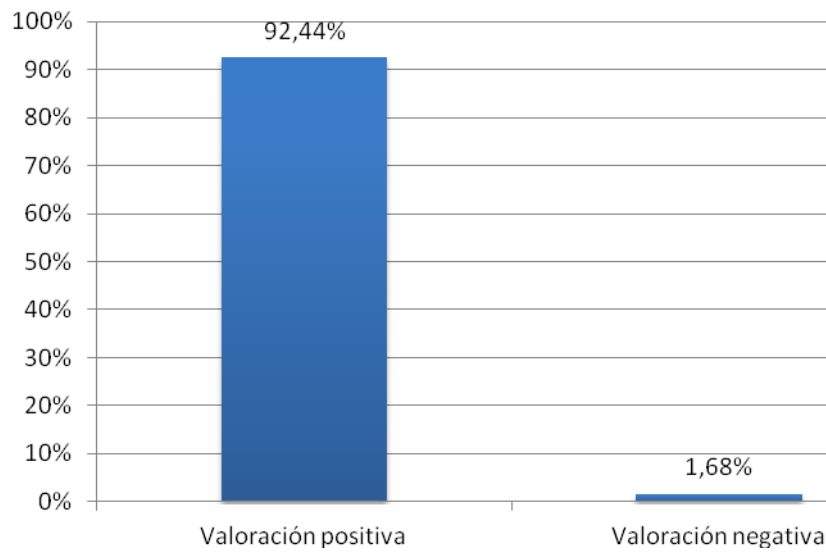


Gráfico 64. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 81.

De la misma manera, el profesorado manifiesta estar contento respecto a la **calidad de los materiales ofrecidos**; los consideran útiles sin lugar a dudas, y **un significativo 84,21% los considera buenos**; contrariamente, sólo un 1,05% le da puntuaciones negativas al material. (Véase Gráfico 65). En este caso pero pocos les otorgan la máxima puntuación: tan sólo un 10,84 % (véase en la Tabla Excel de resultados del Anexo VII).

El material didáctico complementario		
Valoración positiva del material didáctico	≥ 6	84,21%
Valoración negativa del material didáctico	≤ 5	1,05%

Tabla 82. Porcentajes referentes a las valoraciones sobre el material didáctico utilizado en las actividades.

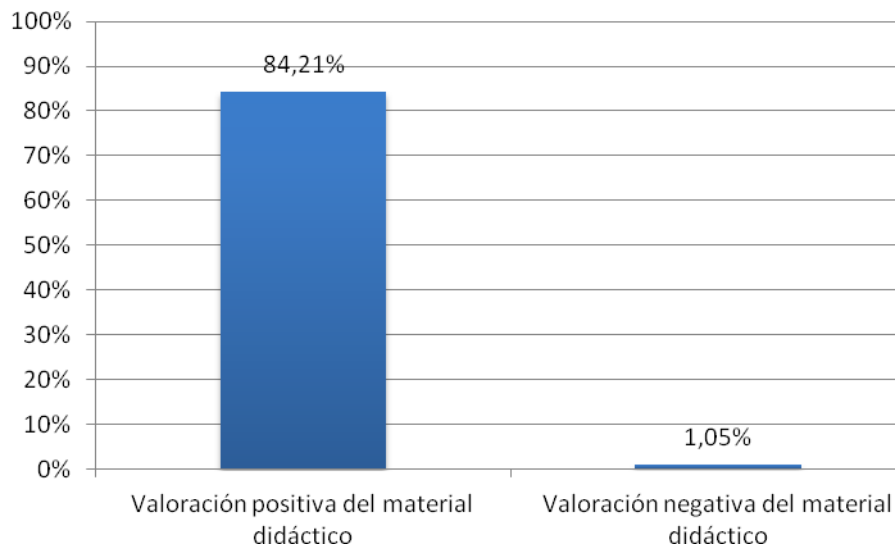


Gráfico 65. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 82.

Finalmente, hay una cuestión clave en este estudio y es la que pregunta si la actividad ha merecido la pena, es decir, **si volverían a realizarla; un 84,03% afirma que sí** y de ellos, un 41,18% le otorga la máxima puntuación a este “Sí” (véase en la Tabla Excel de resultados del Anexo VII). Los que afirman que no repetirían la actividad son únicamente un 0,84% del total. (Véase Gráfico 66).

Interés o no por repetir la actividad		
SI repetirían la actividad	≥ 6	84,03%
NO repetirían la actividad	≤ 5	0,84%

Tabla 83. Porcentajes referentes a las valoraciones generales que los docentes hacen sobre la actividad realizada, indicando si la repetirían o no nuevamente.

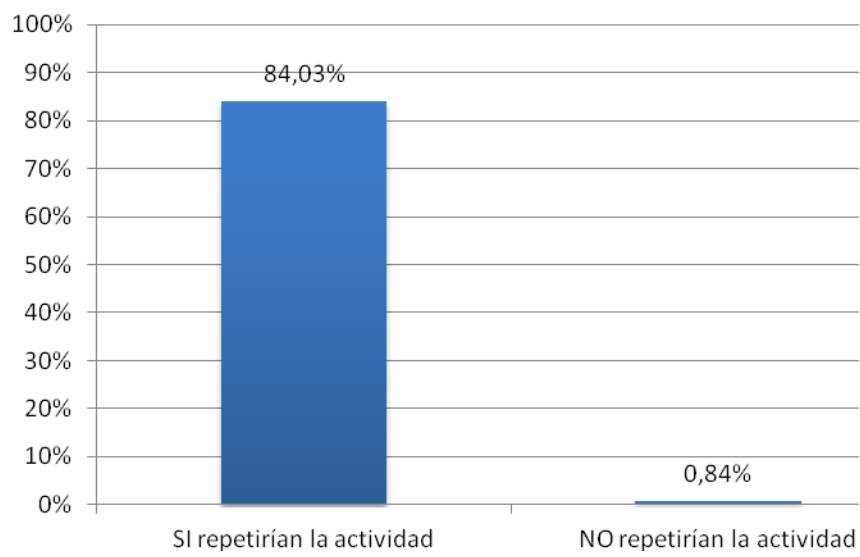


Gráfico 66. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 83.

8.3. Resultados Estudio III

Como recordaremos, el objetivo del primer estudio de esta investigación (Estudio II) pretendía clasificar y describir el máximo de actividades educativas patrimoniales ofertadas por los municipios inscritos en la Red Temática, siendo necesario para ello cumplimentar las denominadas Fichas de Clasificación (Ficha C) y Fichas de Descripción (Ficha D) que se remitieron a los responsables de los distintos Ayuntamientos. Ello nos permitió tener una radiografía general de qué y cómo usamos el patrimonio español desde el punto de vista educativo.

Posteriormente, se continuó analizando las mismas actividades educativas patrimoniales en el Estudio II, pero desde el punto de vista del usuario; más de 3.000 cuestionarios fueron procesados para conocer la opinión y valoración que los distintos sectores de público hacen de las actividades realizadas.

Ahora, en este tercer estudio el objetivo es continuar profundizando en las actividades educativas patrimoniales conociéndolas de cerca, visitando cada uno de los municipios de la Red Temática, y observando *in situ*, es decir, en directo cada una de las actividades. De esta forma podemos comparar los resultados de los Estudios I y II con la realidad contrastada en este Estudio III. Ello nos permite, por un lado, tener una buena “radiografía” del uso del patrimonio como elemento educativo en escenarios didácticos tan peculiares como son las ciudades, nuestras ciudades. Y por otro, intentar buscar entre las actividades puntos de conexión que permitan generalizar sus acciones para obtener, posteriormente, distintos modelos de intervención educativa patrimoniales.

Previamente a las visitas en cada una de las ciudades, fue necesario establecer cuáles eran definitivamente las ciudades participantes en este tercer estudio y qué actividades aportaban para ser analizadas. Respecto al Estudio II, el número de ciudades participantes aumentó hasta alcanzar la cifra de veinticinco ciudades, hecho que nos obligó a recopilar para las ciudades nuevas las denominadas Fichas D (Fichas de Descripción de la actividad), que nos servirían de apoyo en este estudio. Una vez recopiladas todas las Fichas D¹⁴² –las pertenecientes a las ciudades que se incorporaron

¹⁴²Véase en el Anexo VII las nuevas Fichas D; las fichas de descripción de las actividades educativas patrimoniales presentadas por las nuevas ciudades integrantes de la Red Temática. También se presentan en este Anexo las Fichas D de aquellas ciudades que aunque ya participaron en los estudios anteriores, han querido presentar una nueva actividad para este tercer estudio.

y también de aquellas ciudades “ya antiguas” pero que querían presentar en este estudio una nueva actividad— pudimos establecer la lista definitiva de ciudades a visitar y de las actividades a analizar *in situ*. (Véase Tabla 84).

	CIUDAD	ACTIVIDAD
1	Alcalá de Guadaíra	Taller “Historia del pan”
2	Alcobendas	Arte en la ciudad
3	Barakaldo	Ezagutu Barakaldo
4	Barcelona	Patrimonia'm
5	Bilbao	Conciertos en centros escolares
6	Cuenca	Paseo botánico literario. Un paseo por nuestros parques
7	Donostia-San Sebastián	Kalejira 2
8	Ferrol	Festa da lectura, do libro e da palabra
9	Gandía	Flora autóctona. Protege tus árboles
10	Getafe	Senda. El cerro de los ángeles
11	Gijón	Noega, castro de los cilúrnigos
12	Granollers	L'Olla de Granollers
13	Icod de los vinos	Rutas culturales y patrimoniales guiadas
14	Málaga	En busca de la huella musulmana: Alcazaba y Gibralfaro
15	Mérida	Festival Juvenil de teatro grecolatino y LUDOTIUM
16	Mislata	Descobrim Mislata
17	Murcia	Visita a la Catedral
18	Orihuela	La Orihuela de Miguel Hernández
19	Reus	El gótico. Una ventana abierta al pasado
20	Rivas-Vaciamadrid	Proyecto ciudadan@s / Campos internacionales de trabajo “Un río con nombre de batalla”
21	Sabadell	El vapor Buxeda Vell: del vapor a la electricidad
22	Santiago de Compostela	Programa municipal de animación a la lectura
23	Sevilla	La Sevilla romana-maleta didáctica: exposición de aula itinerante
24	Torrent	Apadrina a una escultura
25	Vigo	Visita guiada al centro histórico de Vigo (Vigo por dentro)

Tabla 84. Ciudades participantes en el Estudio III y sus respectivas actividades educativas patrimoniales.

El trabajo de campo, que consistió como recordaremos en la realización de las visitas a los diferentes Servicios Educativos de los municipios de la Red Temática, se efectuó en el período comprendido entre el 22 de enero y el 6 de mayo de 2010, y de este trabajo se obtuvieron los resultados que a continuación exponemos.

En primer lugar, destacar el hecho de que **se visitaron la totalidad de ciudades miembros de la Red Temática que participaban de este Estudio III.** (Véase Gráfico 67). Concretamente desde finales de enero a inicios de mayo visitamos todas y cada una de las ciudades miembro de la Red.¹⁴³

Visitas realizadas a las ciudades miembro de la red Temática		
Ciudades de la Red visitadas	25	100%
Ciudades de la Red NO visitadas	0	0%

Tabla 85. Porcentajes referentes a la totalidad de ciudades visitadas de la Red Temática.

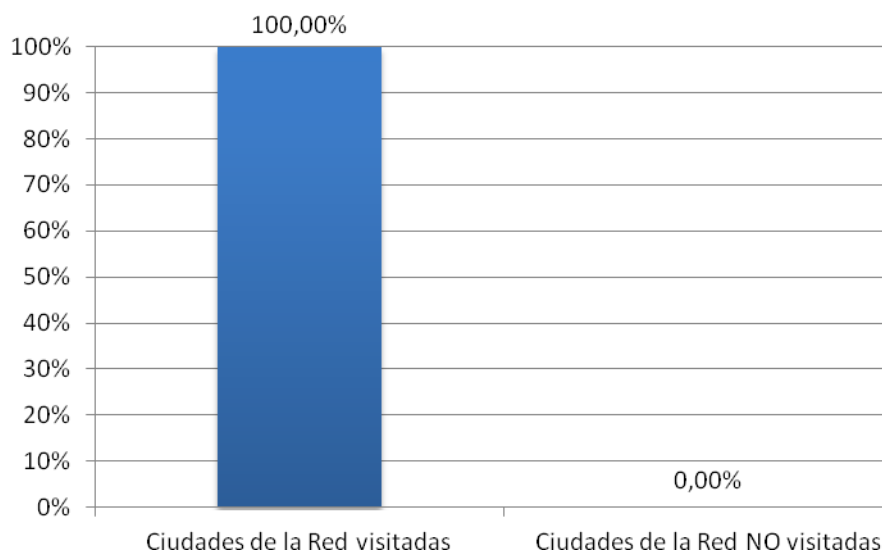


Gráfico 67. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 85.

¹⁴³ A pesar de disponer de varios meses para las visitas, tan solo se invirtieron veinticuatro días naturales para realizarlas. Teniendo en cuenta que se visitaron un total de 25 ciudades españolas que forman parte de la Red Temática en tan sólo 24 días, esto significa que a cada ciudad se le dedicó por igual el tiempo de un día para realizar la visita y las tareas de trabajo necesarias, a excepción de Mislata y Torrent que se visitaron en un mismo día dada su proximidad.

El orden de las visitas se organizó bajo criterios geográficos y de calendario, intentando conseguir el máximo rendimiento y a la vez economizar recursos en cada viaje. Como ya hemos comentado en apartados anteriores, y a modo de recordatorio, a continuación exponemos esquemáticamente el calendario de las visitas realizadas: (Véase Tabla 11 y Tabla 86).

MES (2010)	DÍA	CIUDAD
Enero	26	Barcelona
	29	Granollers
Febrero	22	Murcia
	23	Orihuela
	25	Mislata y Torrent
	26	Gandia
Marzo	03	Rivas-Vaciamadrid
	04	Cuenca
	05	Getafe
	08	Mérida
	09	Alcobendas
	15	Gijón
	16	Reus
	24	Barakaldo
	25	Bilbao
	26	Donostia-San Sebastián
31	Icod de los vinos	
Abril	07	Santiago de Compostela
	08	Vigo
	09	Ferrol
	14	Málaga
	15	Sevilla
	16	Alcalá de Guadaíra
Mayo	06	Sabadell

Tabla 86. Cronograma simple del Estudio III

En segundo lugar, mencionar que **más del 60% de las actividades objeto de estudio pudieron ser analizadas *in situ***; concretamente se trata de un 64%, frente a un 36% de actividades que por motivos distintos no pudieron ser analizadas durante las visitas. (Véase Gráfico 68). Generalmente, el motivo más común por el cual no pudimos realizar el análisis *in situ* de la actividad es por no realizarse ésta en las fechas concretas de la visita. Fue una tarea compleja la de cuadrar “agendas” de tal modo que coincidiera que en la misma fecha de la visita se realizara la actividad. Aun así, es de mucho agradecer el esfuerzo realizado por todos los implicados, algunos de los cuales incluso nos realizaron la actividad expresamente como si nosotros —el equipo investigador— fuera un usuario más de la actividad.

Actividades analizadas <i>in situ</i>		
Actividades analizadas <i>in situ</i>	16	64%
Actividades NO analizadas <i>in situ</i>	9	36%
Totales	25	100%

Tabla 87. Porcentajes referentes a la totalidad de actividades analizadas *in situ* durante las visitas realizadas.

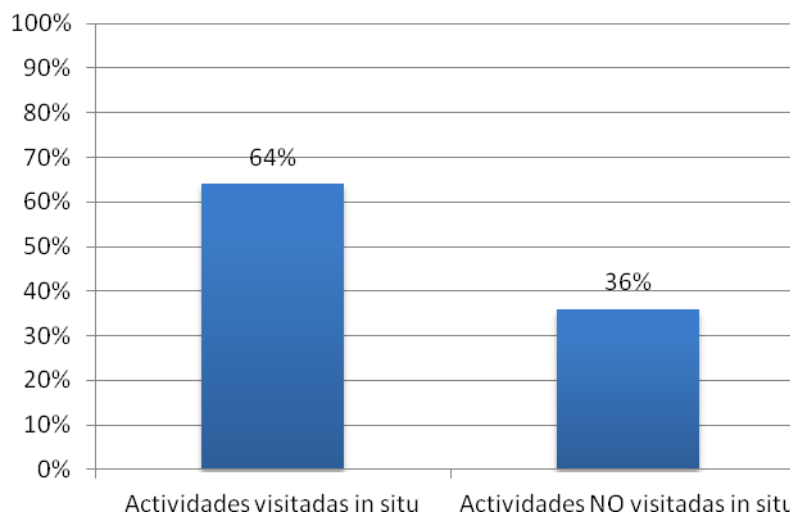


Gráfico 68. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 87.

Concretamente, las actividades que pudieron ser analizadas *in situ* para este estudio son las que a continuación se detallan en la tabla: (Véase Tabla 88).

CIUDAD	ACTIVIDAD	OBSERVACIÓN <i>IN SITU</i> DE LA ACTIVIDAD	
		SI	NO
Barcelona	Patrimonia'm		X
Granollers	L'Olla de Granollers		X
Murcia	Visita a la Catedral	✓	
Orihuela	La Orihuela de Miguel Hernández	✓	
Mislata	Descobrim Mislata		X
Torrent	Apadrina a una escultura	✓	
Gandia	Flora autóctona. Protege tus árboles	✓	
Rivas-Vaciamadrid	Proyecto ciudadan@s / Campos internacionales de trabajo "Un río con nombre de batalla"		X
Cuenca	Paseo botánico literario. Un paseo por nuestros parques	✓	
Getafe	Senda. El cerro de los ángeles		X
Mérida	Festival Juvenil de teatro grecolatino y Ludotium		X
Alcobendas	Arte en la ciudad	✓	
Gijón	Noega, castro de los cilúrnigos		X
Reus	El gótico. Una ventana abierta al pasado	✓	
Barakaldo	Ezagutu Barakaldo	✓	
Bilbao	Conciertos en centros escolares	✓	
Donostia-San Sebastián	Kalejira 2	✓	
Icod de los vinos	Rutas culturales y patrimoniales guiadas	✓	
Santiago de Compostela	Programa municipal de animación a la lectura	✓	
Vigo	Visita guiada al centro histórico de Vigo (Vigo por dentro)	✓	
Ferrol	Festa da lectura, do libro e da palabra		X
Málaga	En busca de la huella musulmana: Alcazaba y Gibralfaro	✓	
Sevilla	La Sevilla romana-maleta didáctica: exposición de aula itinerante	✓	
Alcalá de Guadaíra	Taller "Historia del pan"		X
Sabadell	El vapor Buxeda Vell: del vapor a la electricidad	✓	

Tabla 88. Resumen de las actividades educativas patrimoniales analizadas *in situ*.

8.3.1. Establecimiento de la base tipológica de las actividades susceptibles de modelizar

Las visitas realizadas a las distintas ciudades de la Red Temática respondían a un objetivo muy claro acordado de forma unánime: visitar y observar de forma directa el máximo de actividades educativas patrimoniales de las ciudades que componen el grupo de trabajo de la Red con el fin de establecer modelos de intervención educativa patrimonial.

Para alcanzar este objetivo fue necesario agrupar y clasificar cada una de las actividades analizadas en categorías o tipología de actividad para poder establecer a posteriori un modelo de intervención educativa patrimonial. Para ello, en base a la propuesta inicial de clasificación tipológica de actividades educativas patrimoniales realizada en el Estudio I (véase Tabla 9), se creó de nuevo unas categorías más generales de tipología de actividad, y que son las que a continuación se presentan:

- Actividad “Múltiple”¹⁴⁴
- Taller
- Visita guiada-Itinerario
- Fiesta popular, festival, campaña o programa
- Actividades en el aula
- Actividad lúdica: juego de pistas y superación de pruebas

Esta nueva clasificación tipológica más simple nos sirvió para “etiquetar” y agrupar las actividades analizadas en este tercer estudio; en la siguiente tabla se puede visualizar la tipología de actividad asignada para cada una de las actividades analizadas en este estudio:¹⁴⁵

¹⁴⁴ Por actividad “múltiple” nos referimos a aquella actividad que combina varias propuestas, como por ejemplo una visita guiada con un taller, una actividad en el aula combinada con un itinerario, etcétera.

¹⁴⁵ La tipología de actividad asignada a cada una de las actividades de la Red debe entenderse como una categorización general y orientativa, pues una misma actividad podría clasificarse en más de una tipología de actividad.

CIUDAD	ACTIVIDAD	TIPOLOGÍA DE ACTIVIDAD
Alcalá de Guadaíra	Taller “Historia del pan”	Taller
Alcobendas	Arte en la ciudad	Visita guiada-Itinerario
Barakaldo	Ezagutu Barakaldo	Programa
Barcelona	Patrimonia'm	Múltiple
Bilbao	Conciertos en centros escolares	Actividades en el aula
Cuenca	Paseo botánico literario. Un paseo por nuestros parques	Visita guiada-Itinerario
Donostia-San Sebastián	Kalejira 2	Visita guiada-Itinerario
Ferrol	Festa da lectura, do libro e da palabra	Fiesta o campaña
Gandia	Flora autóctona. Protege tus árboles	Taller-laboratorio
Getafe	Senda. El cerro de los ángeles	Visita guiada-Itinerario
Gijón	Noega, castro de los cilúrnigos	Visita guiada-Itinerario
Granollers	L'Olla de Granollers	Fiesta popular
Icod de los vinos	Rutas culturales y patrimoniales guiadas	Visita guiada-Itinerario
Málaga	En busca de la huella musulmana: Alcazaba y Gibralfaro	Visita guiada-Itinerario
Mérida	Festival Juvenil de teatro grecolatino y LUDOTIUM	Festival
Mislata	Descobrim Mislata	Juego de pistas y superación de pruebas
Murcia	Visita a la Catedral	Visita guiada-Itinerario
Orihuela	La Orihuela de Miguel Hernández	Visita guiada-Itinerario
Reus	El gótico. Una ventana abierta al pasado	Taller
Rivas-Vaciamadrid	Proyecto ciudadan@s / Campos internacionales de trabajo “Un río con nombre de batalla”	Proyecto o programa
Sabadell	El vapor Buxeda Vell: del vapor a la electricidad	Visita guiada-Itinerario
Santiago de Compostela	Programa municipal de animación a la lectura	Programa o campaña
Sevilla	La Sevilla romana-maleta didáctica: exposición de aula itinerante	Actividades en el aula
Torrent	Apadrina a una escultura	Múltiple
Vigo	Visita guiada al centro histórico de Vigo (Vigo por dentro)	Visita guiada-Itinerario

Tabla 89. Resumen de las tipologías de actividad educativa asignada a cada una de las actividades de la Red Temática.

En base a esta asignación de tipología de actividades, podemos observar como de la totalidad de actividades analizadas **más de un 40% pueden definirse como “visitas guiadas” o “itinerarios”**, frente un 4% de actividades que pueden clasificarse como “lúdicas”, o un 8% de actividades clasificadas de tipo “múltiple” o “actividades en el aula”. En porcentajes intermedios, encontramos los “talleres” (12%) y las actividades desarrolladas en “fiestas populares, festivales, campañas o programas municipales” (24%). (Véase Gráfico 69).

Tipología de actividades por asignación		
Múltiple	2	8%
Taller	3	12%
Visita guiada - itinerario	11	44%
Fiesta popular, festival, campaña o programa	6	24%
Actividades en el aula	2	8%
Juego de pistas o superación de pruebas	1	4%
Totales	25	100%

Tabla 90. Porcentajes referentes a la tipología de actividad asignada a cada una de las actividades analizadas en el Estudio III.

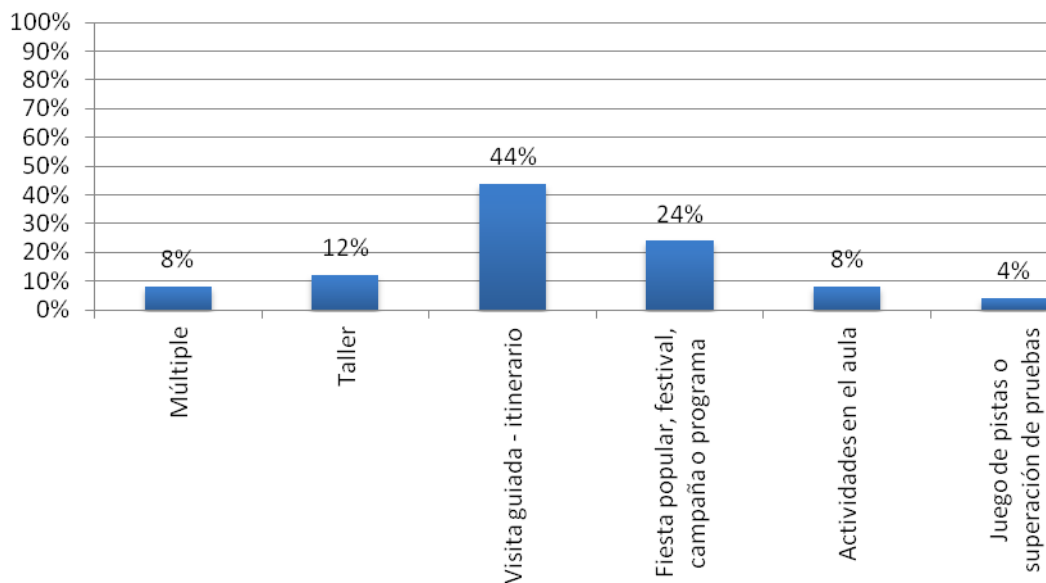


Gráfico 69. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 90.

Una vez agrupadas y clasificadas las actividades educativas patrimoniales de la Red Temática bajo tipologías comunes de actividad, se procedió a la asignación de un modelo didáctico patrimonial para cada actividad. Para ello, fue necesario establecer una primera propuesta de modelos que responderían a cada una de las tipologías de actividad, y que son los que a continuación se presentan:

- Modelo: Taller
- Modelo: Itinerario
- Modelo: Kit móvil
- Modelo: Teatralizado
- Modelo: Didáctica del objeto
- Modelo: Investigación-acción
- Modelo: Proyectos o campañas
- Modelo: Lúdico: Juego de pistas
- Modelo: Actividad-aula Itinerario
- Modelo: Actividades en museos o centros de interpretación

Puede decirse que esta primera propuesta de diez modelos surge a raíz del análisis y estudio de las propias actividades educativas patrimoniales de la Red Temática. Como veremos más adelante, a esta lista de modelos se le añadió cinco modelos más aportados por nuestra parte que completarían definitivamente la lista de modelos propuestos en esta investigación.

De este modo, y de acuerdo con el objetivo general planteado para este estudio y teniendo en cuenta que la finalidad última del mismo es la de establecer distintos modelos de intervención educativa patrimonial, se asignó a cada actividad un modelo didáctico-patrimonial.¹⁴⁶ Como resultado se obtuvo una tabla clasificatoria como la que se expone a continuación: (Véase Tabla 91).

¹⁴⁶ Tal y como se ha comentado acerca de la tipología de actividad asignada a cada una de las actividades de la Red, por lo que respecta al modelo didáctico-patrimonial asignado a las mismas debe entenderse también como una modelización general y orientativa, pues una misma actividad podría clasificarse en más de una tipología de modelo didáctico-patrimonial.

CIUDAD	ACTIVIDAD	TIPOLOGÍA DE ACTIVIDAD	MODELO DIDÁCTICO-PATRIMONIAL
Alcalá de Guadaíra	Taller “Historia del pan”	Taller	Taller
Alcobendas	Arte en la ciudad	Visita guiada-Itinerario	Itinerario
Barakaldo	Ezagutu Barakaldo	Programa	Investigación-acción
Barcelona	Patrimonia'm	Múltiple	Didáctica del objeto
Bilbao	Conciertos en centros escolares	Actividades en el aula	Actividad-aula
Cuenca	Paseo botánico literario. Un paseo por nuestros parques	Visita guiada-Itinerario	Itinerario
Donostia-San Sebastián	Kalejira 2	Visita guiada-Itinerario	Itinerario
Ferrol	Festa da lectura, do libro e da palabra	Fiesta o campaña	Proyectos o campañas
Gandia	Flora autóctona. Protege tus árboles	Taller-laboratorio	Investigación-acción
Getafe	Senda. El cerro de los ángeles	Visita guiada-Itinerario	Itinerario
Gijón	Noega, castro de los cilúrnigos	Visita guiada-Itinerario	Itinerario
Granollers	L'Olla de Granollers	Fiesta popular	Actividad-aula
Icod de los vinos	Rutas culturales y patrimoniales guiadas	Visita guiada-Itinerario	Teatralizado
Málaga	En busca de la huella musulmana: Alcazaba y Gibralfaro	Visita guiada-Itinerario	Itinerario
Mérida	Festival Juvenil de teatro grecolatino y LUDOTIUM	Festival	Teatralizado
Mislata	Descobrim Mislata	Juego de pistas y superación de pruebas	Lúdico: Juego de pistas
Murcia	Visita a la Catedral	Visita guiada-Itinerario	Itinerario
Orihuela	La Orihuela de Miguel Hernández	Visita guiada-Itinerario	Itinerario

Reus	El gótico. Una ventana abierta al pasado	Taller	Taller
Rivas-Vaciamadrid	Proyecto ciudadan@s / Campos internacionales de trabajo “Un río con nombre de batalla”	Proyecto o programa	Proyectos o campañas
Sabadell	El vapor Buxeda Vell: del vapor a la electricidad	Visita guiada-Itinerario	Actividades en museos o centros de interpretación
Santiago de Compostela	Programa municipal de animación a la lectura	Programa o campaña	Proyectos o campañas
Sevilla	La Sevilla romana- maleta didáctica: exposición de aula itinerante	Actividades en el aula	Kit móvil
Torrent	Apadrina a una escultura	Múltiple	Didáctica del objeto
Vigo	Visita guiada al centro histórico de Vigo (Vigo por dentro)	Visita guiada-Itinerario	Itinerario

Tabla 91. Resumen de los modelos educativos patrimoniales asignados a cada una de las actividades de la Red Temática.

En base a esta asignación de modelos educativos patrimoniales, y como era de esperar, **el modelo más representado por nuestras actividades analizadas es el modelo de itinerario, con un 36%**; a este porcentaje le sigue el modelo de proyectos o campañas, con un 12%; y en porcentajes menores el resto de modelos. De todos los modelos propuestos, el menos representado es en este caso los modelos de Kit móvil, los modelos lúdicos y los modelos de actividades realizadas en museos o en centros de interpretación, con tan solo un 4% respectivamente. (Véase Gráfico 70).

Modelo didáctico-patrimonial asignado por actividad		
Modelo teatralizado	2	8%
Modelo de Kit móvil	1	4%
Modelo de itinerario	9	36%
Modelo de taller	2	8%
Modelo basado en la didáctica del objeto	2	8%
Modelo de investigación-acción	2	8%
Modelo de proyectos o campañas	3	12%
Modelo actividad-aula	2	8%
Modelo lúdico: los juegos de pistas	1	4%
Modelo de actividades en museos y centros de interpretación	1	4%
Totales	25	100%

Tabla 92. Porcentajes referentes a los modelos educativos patrimoniales asignados a cada una de las actividades de la Red Temática.

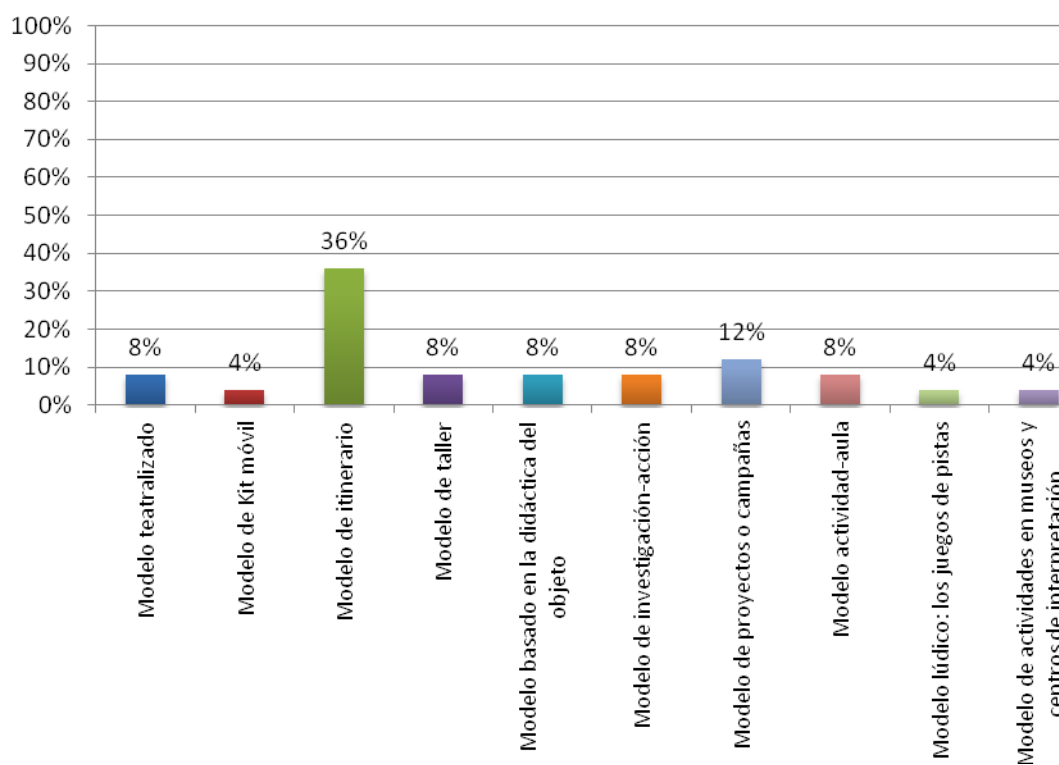


Gráfico 70. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 92.

9. CONCLUSIONES, CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS DE LOS ESTUDIOS I, II y III

9.1. Conclusiones del Estudio I

Finalizado el proceso de evaluación abordado en el Estudio I, hemos procedido a la redacción de las conclusiones que nos han permitido obtener una aproximación real del uso que se hace en España del patrimonio como instrumento educativo. La Red Temática en la que hemos enmarcado este Estudio I, no es obviamente la totalidad de las ciudades españolas, pero por su distribución geográfica, por su variedad y por su número, los resultados y conclusiones obtenidas se transforman en altamente significativas, y son las que a continuación se presentan.¹⁴⁷

Hay que decir que del mismo modo que en los resultados de este estudio hemos presentado la información agrupada en seis bloques, en las conclusiones hemos seguido la misma estructura de presentación para facilitar la lectura de las diversas conclusiones a las que hemos llegado.

¹⁴⁷ Parte de las conclusiones aquí presentadas, se dieron a conocer y se discutieron en el encuentro que tuvo la Red Temática en Santiago de Compostela los días 5 y 6 de junio del 2008.

Primer bloque: evaluación de las actividades

En primer lugar es importante señalar que el proceso de evaluación de actividades ya se había iniciado en una buena parte de las ciudades con métodos fundamentalmente cuantitativos del tipo formularios de satisfacción del usuario (cuestionarios). *Ello significa que el modelo evaluativo más fácil de aplicar por las ciudades de la Red Temática es el de una evaluación fundamentalmente cuantitativa, mediante cuestionarios.*

Conclusión 1: Lo importante es que los cuestionarios de evaluación de actividades educativas patrimoniales sean los mismos para todas las ciudades de la Red Temática, con la finalidad de poder ser comparados.

Conclusión 2: Cabrá también pensar que es necesario introducir algunas evaluaciones con técnicas cualitativas, entre ellas la observación no participante del comportamiento del usuario, pues permitirá conocer variables tales como el “grado de atracción” y la capacidad de “captación de la atención”, ambas muy válidas para determinar el impacto de una actuación didáctica. Se trata, en definitiva, de captar la conducta observable del usuario.¹⁴⁸

Segundo bloque: tipo de mediación

En segundo lugar, se ha observado que la intermediación humana es la más utilizada en la mayoría de actividades educativas patrimoniales estudiadas; *ello significa que los programas de formación de monitores e intérpretes son y deberían continuar siendo fundamentales en las ciudades de la Red Temática.*

Conclusión 3: Debería ser importante también desarrollar en las ciudades todos los sistemas de intermediación que no precisen de monitores o guías, como por ejemplo sistemas de señalética o módulos al aire libre, o bien de tipo electrónico. Ello facilitaría la tarea de educar en las ciudades de la Red Temática y enriquecería las vías de comunicación posibles entre usuarios y patrimonio.

¹⁴⁸ Esta es la propuesta que se llevó a cabo en el Estudio II, el cual se presenta también en esta investigación.

Tercer bloque: tipo de interactividad

Las conclusiones de este bloque nos dejan ver como la Red Temática ofrece muchos itinerarios convencionales y pocas actividades que generen interacción real. *Es por ello que sería preciso fomentar más actividades de naturaleza interactiva.*

Conclusión 4: Es necesario fomentar actividades con distintos niveles de interactividad y de procedencia diversa, y con altos contenidos lúdico-educativos, claramente insuficientes en la actual oferta.

Cuarto bloque: tipo de contenidos

El cuarto bloque de conclusiones enlaza con el anterior y se refiere al predominio de actividades de naturaleza informativa. *Son actividades imprescindibles pero deberían disponer de algunos complementos de tipo procedimental;* ¹⁴⁹ no basta saber qué ocurrió, ni cómo fue el pasado si obviamos los métodos a través de los cuales obtenemos la información.

Conclusión 5: En este sentido sería necesario introducir actividades que desarrollaran aspectos procedimentales y metodológicos ya que integrarían a sectores más amplios de público. Pensamos que los métodos son elementos transversales a la edad; es decir, tanto importan a un adulto como a un joven o a un niño o niña.

Quinto bloque: tipo de patrimonio

Otra de las observaciones que hemos podido realizar en este Estudio I es en relación a los tipos de patrimonio, en el que predomina el arquitectónico y el histórico. Sin embargo, todas las investigaciones realizadas hasta el presente sobre el uso de este tipo de patrimonio nos demuestran sin género de dudas que es uno de los patrimonios más difíciles de comprender.¹⁵⁰ La capacidad de conceptualizar el espacio es tan compleja

¹⁴⁹ Véase la tesis doctoral de SERRAT, N. Op. Cit. P. 35.

¹⁵⁰ Véase la tesis doctoral de LLEIDA, M. Op. Cit. P.36.

como la de conceptualizar el tiempo. Por otra parte el profesorado suele tener problemas especiales en este tipo de patrimonio del que se suele desconocer nociones metodológicas elementales.

Conclusión 6: Los resultados obtenidos en relación al tipo de patrimonio nos hace pensar que es necesario fomentar actividades educativas en los que otros tipos de patrimonios menos convencionales sean el tema central de estudio, como es el caso del patrimonio intangible o el patrimonio de carácter natural.

Sexto bloque: tipo de usuario de las actividades

Finalmente, la última conclusión que se obtiene de este Estudio I es que el público mayoritario para el que se ofertan las actividades es el público escolar, en concreto, los alumnos y alumnas de Educación Primaria; quedando en un segundo lugar el alumnado de Educación Infantil y Educación Secundaria para quienes la oferta es menor. Ello muestra también como la mayoría de actividades educativas patrimoniales están pensadas casi exclusivamente para el colectivo escolar, aunque luego hagan uso de ellas un alto porcentaje de público general o familiar.

Conclusión 7: Por un lado, sería necesario ampliar la oferta de actividades para escolares de Educación Infantil y Educación Secundaria aunque curricularmente sea más complejo; y por otra lado, se deberían diseñar actividades pensadas para el perfil de un público general o de tipo familiar, atendiendo a sus características particulares y a la diversidad de edades que lo integran.

9.1.1. Algunas reflexiones en torno al Estudio I

El estudio que hemos realizado demuestra que nos hallamos frente a un gigantesco proceso educativo protagonizado por un número creciente de ciudades españolas. Las ciudades educadoras de esta Red Temática constituyen focos de animación sociocultural sin precedentes en la historia española reciente; y esto demuestra que la educación ha dejado ya de ser entendida a partir de parámetros estrictamente escolares.

Al igual que Hector M. Pose Porto,¹⁵¹ creemos superada por inexacta la división del fenómeno educativo en las tres grandes tipologías clásicas de formal, no formal e informal. Hoy es cada vez más urgente intervenir con prácticas de animación sociocultural en cualquier contexto susceptible de ser educativo. Sin embargo, los programas de las ciudades educadoras tienen, a juicio nuestro, una problemática que hay que afrontar.

Lo primero que hay que tener presente es que **la acción de las ciudades educadoras es una acción que debería ser complementaria y compensatoria con respecto a la escuela**. La complementariedad por supuesto se da en todas las acciones, pero no siempre se da la acción compensatoria, es decir, la que permite acceder a estratos sociales, grupos de intereses y personas que jamás podrían acceder de otra forma que mediante la acción educadora de la ciudad.

En segundo lugar hay que plantear seriamente **la adecuada capacitación y competencia profesional de aquellos que proponemos y ejecutamos las actividades y los programas**. En efecto, si tomamos como ejemplo las actividades dirigidas a los adultos, observamos a menudo que no se tiene en cuenta las peculiares formas de aprender de la mente adulta, las diversas motivaciones que les pueden empujar a participar en una actividad, así como sus experiencias vitales.

En tercer lugar hay que tener presentes **todos los obstáculos que pueden poner en dificultades nuestras iniciativas en el marco local**. Los obstáculos son diversos:

¹⁵¹ POSE, H. M. *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Colección Acción Comunitaria. Barcelona: Ed. Graó, 2006. Pp. 34-46.

- La rigidez del aparato administrativo municipal, poco ágil para buscar soluciones operativas a nuestros problemas.
- La dificultad de mucha gente para darse cuenta que la actividad educadora de la ciudad es un instrumento útil.
- La desvalorización de un tipo de actividad, la educativa urbana, que no se consolida con cemento o con obra pública.

Nuestros sistemas políticos conciben que hacer una obra con cemento es algo que requiere mucha inversión; por el contrario, perciben que la educación, al no materializarse en cemento, es algo efímero, que requiere poca inversión. Así, ¡modificar la estética de quinientos metros de una calle o un paseo urbano puede costar más dinero que la totalidad de inversión de la misma ciudad en programas educativos durante una década! Y, sin embargo, parodiando a Víctor Hugo, podemos afirmar que “aquello que arrastra a los hombres, no son las máquinas sino las ideas”.

En cuarto lugar, a la vista de los resultados del presente estudio, creemos que **las actividades** presentadas por los ayuntamientos miembros de la Red Temática en el campo del patrimonio **deberían insistir sobre todo en el patrimonio intangible**, aquel que no requiere otra cosa que conocimiento e imaginación; aquel que sólo existe en los recodos más profundos de nuestra mente; el que es capaz de emocionar, de enamorar y de identificar. El patrimonio intangible es transversal, puede interesar a todas las edades, no requiere de prerequisites para su comprensión y existe en todos y cada uno de los pueblos. Es aquel patrimonio que es único y específico de cada comunidad y que nos permite identificarnos con nuestros semejantes. Este patrimonio intangible que tan sólo representa hoy el 37% de nuestras actividades programadas.

Finalmente hay que insistir mucho más en las propuestas destinadas a los adultos; **la escuela es el futuro, pero los adultos son el presente.**

9.2. Conclusiones del Estudio II

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes obtenidas después de analizar los resultados del Estudio II.¹⁵²

Por lo que **respecta a los destinatarios** de las actividades es preciso constatar algunas características y carencias:

1. Las actividades presentadas y analizadas en este estudio se dirigen mayoritariamente a la Enseñanza Primaria, en especial al ciclo medio y son claramente minoritarias las que se dirigen a la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Posobligatoria.
2. En este estudio, hay pocas actividades dirigidas al público general; ello puede indicar que las actividades de las ciudades de la Red Temática no cubren por igual a toda la ciudadanía sino que se dirige especialmente a un segmento que es el de la enseñanza reglada. Esta situación debería ser objeto de reflexión ya que, el patrimonio constituye una herramienta educativa muy importante para todos los ciudadanos y no sólo para la escuela reglada.

Por lo que respecta al **tipo y características de las actividades** analizadas en este estudio, hay que hacer algunas precisiones:

1. Lo primero que se observa es la poca variedad de actividades presentadas para valoración en este estudio y que se pueden clasificar en cinco tipos a saber: itinerarios, talleres, visitas guiadas, cuenta-cuentos y actividades de tipo “múltiple”.
2. Las actividades dominantes han sido los itinerarios, visitas guiadas y talleres, y en general, adolecen de una relativamente baja interactividad. Ello se agudiza en el caso de los estudiantes de secundaria.

¹⁵² Parte de las conclusiones aquí presentadas, se dieron a conocer y se discutieron en el encuentro que tuvo la Red Temática en Barakaldo los días 5 y 6 de marzo del 2009.

3. Aun cuando casi siempre se manifiesta la utilidad del material ofrecido, este sigue siendo claramente insuficiente y los docentes lo reclaman y manifiestan que no siempre es de la calidad requerida. De ello se deduce la necesidad de examinar los materiales que se entregan y elaborar pautas para crear materiales nuevos en donde no se oferten, mejorando así la oferta actual.
4. Hay que decir también que los maestros/as y el profesorado en general reconocen la idoneidad de la actividad a la que han asistido, su utilidad educativa y su intención de repetirla en cursos venideros. Ello refleja que hay una demanda seria y que se valora el esfuerzo realizado.
5. También hay que decir que algunas actividades, como los itinerarios, polarizan las opiniones lo cual puede que indique que se trata de actividades de amplio espectro, con lo cual los dos extremos de la muestra radicalizan su opinión, en unos casos atribuyéndole problemas y en el otro extremo otorgándoles una calificación muy elevada que roza a la máxima posible. Siendo los itinerarios una actividad mayoritaria, es preciso pues analizarlos en detalle para conocer qué ocurre realmente.
6. Finalmente, hay que decir que entre los adolescentes hay actitudes mucho más críticas respecto de las actividades, los espacios, el material y la excesiva duración de las mismas. Ello es un reflejo de la edad de los destinatarios, pero quizás también de una cierta inadecuación y falta de participación de los jóvenes en el desarrollo de actividades en algunos casos altamente pasivas.

Si analizamos también el **tipo de contenidos trabajados en las actividades** que se nos ofrecen, según las presentadas para este estudio, no sólo desde la óptica del estudio cuantitativo sino también cualitativo, hay algunos aspectos que es necesario comentar:

1. En primer lugar es preciso señalar que una buena parte de las actividades tienen como función desarrollar conceptos relacionados con la temática que se presenta; sin embargo, hay un notable déficit en los procedimientos; es decir, se trabaja suficientemente el aprendizaje de los códigos conceptuales, pero no se

trabaja suficientemente el “cómo hacerlo”. Es como si en el aprendizaje del carné de conducir se insistiera sobre la teórica pero se olvidara la práctica. Probablemente habría que trabajar con los métodos de análisis de las disciplinas (la historia, la geografía, la antropología, la botánica, la zoología, la geografía, etcétera).

2. En segundo lugar, probablemente, habría que introducir cada vez más el concepto de “experiencia” en nuestras actividades. El concepto de experiencia sería mucho más rico que el simple concepto de “taller”, aun cuando los talleres que se ofrecen en las ciudades de la Red merecen unánimes comentarios satisfactorios.
3. Finalmente, es preciso plantearse actuar en el contexto de una didáctica lúdica; este concepto, que arranca de la propia definición que hizo en el siglo XVI *Comenius* de la “didáctica”, al definirla como “artificio universal para enseñar cualquier cosa a todo tipo de personas, de forma eficaz y divertida”.¹⁵³ Aun a sabiendas que enseñar y/o educar es una tarea compleja, deberíamos recordar que sobre el aburrimiento jamás se construyen conocimientos y que despertar el interés y transformar las actividades en experiencias suele conllevar satisfacción. Sabemos que nuestra función es educar, no entretener, pero sostenemos que la educación ha de ser una experiencia apasionante y divertida para todos los que se impliquen en el proceso.

¹⁵³ Véase esta definición al completo en KOMENSKY, J. A. *Didáctica Magna*. Madrid: Akal, 1986.

9.2.1. Algunas reflexiones en torno al Estudio II: Hacia una didáctica lúdica del patrimonio

El análisis de los materiales e información proporcionada por las ciudades miembros de la Red Temática constituye un importante corpus de actividades que nos permite entrever la actual situación de la didáctica del patrimonio. Gracias a este Estudio II, hoy sabemos qué es realmente lo que ocurre ya que nuestras actividades constituyen un “muestrario” de lo que se hace en este campo en España. Indudablemente hay muchas experiencias que quedan al margen de nuestro trabajo y probablemente un estudio exhaustivo nos permitiría profundizar más en ellas.

Para avanzar en este campo de la didáctica del patrimonio en el contexto de las Ciudades Educadoras es necesario en primer lugar, conocer lo que se hace y, en segundo lugar, plantearse nuevos retos. Los nuevos retos son relativamente fáciles de adivinar ya que los generan nuestros propios déficit y debilidades. En este sentido hay dos retos importantes que nos atreveríamos proponer:

1. Transformar nuestras actividades y “talleres” en “experiencias”.
2. Introducirnos de forma decidida hacia fórmulas de didáctica lúdica.

Veamos qué queremos decir con la primera de las proposiciones. Las “experiencias” son formas de conocimiento que se traducen en habilidades derivadas de un proceso de observación, de una vivencia o de un suceso que nos ha acontecido en la vida. Una experiencia no es necesariamente un experimento, pero deriva de él. En todo caso, el conocimiento basado en experiencias es siempre procedimental, frente al conocimiento conceptual. Son los denominados “conocimientos a posteriori”, que derivan directamente de nuestros cinco sentidos.

Las actividades que se proponen al entorno del patrimonio son generalmente de tipo conceptual y no procedimental; nuestra propuesta va en el sentido contrario, es decir, a proponer actividades que refuercen este aprendizaje procedimental que es el más sólido y el que más agradecemos.

Las experiencias es importante que se sugieran, se estimulen y se faciliten en los entornos del patrimonio. Si no hay experiencias es difícil que se produzca aprendizaje. Por ello, el tipo de actividades deberían orientarse hacia contenidos de tipo

procedimental, en los cuales los alumnos aprendieran a considerar el patrimonio como una fuente primaria para el conocimiento, y desarrollaran habilidades propias de la investigación tales como aprender a formular hipótesis, a clasificar, a analizar críticamente la información, a contrastar fuentes, etcétera. Ello redundaría en un mayor interés y, sobre todo, a desarrollar mucho más el pensamiento crítico, base fundamental e insustituible si se quiere una ciudadanía de calidad.

Por lo que respecta al segundo punto, es preciso aclarar qué es lo que entendemos por “didáctica lúdica”. La didáctica lúdica no es una novedad en el campo de la pedagogía; sus orígenes son antiguos pero es a finales del siglo XIX cuando se inician los trabajos más interesantes en este campo de la mano Karl Groos, quien en 1896 realizó una de las primeras investigaciones sobre “los juegos de los animales” y posteriormente, estudió los juegos en los seres humanos.¹⁵⁴ Fue él quien definió una teoría denominada Teoría del Juego, en la cual definía el juego como un adiestramiento anticipado para futuras capacidades serias. Una larga lista de psico-pedagogos han trabajado posteriormente el tema hasta llegar a Lev S. Vygotski, quien considera que el niño ve la actividad de los adultos que lo rodea, la imita y la transforma en juego y a través del mismo adquiere las relaciones sociales fundamentales.

A partir de estos trabajos han surgido diversas teorías, que no es este el lugar para analizar, pero que concluyen con la aseveración de que existen diferentes tipos de juegos a saber: los denominados “de reglas”, los juegos “constructivos”, los juegos consistentes en “dramatización”, juegos de creación, juegos de rol y juegos de simulación. Cualquiera de ellos es susceptible de ser integrado en secuencias de actividades al entorno del patrimonio.

El juego, si se introduce en las actividades de nuestra Red Temática de la RECE, desde el punto de vista didáctico, es una actividad amena de recreación que sirve de medio para desarrollar capacidades mediante una participación activa de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje se transforma en una experiencia agradable.

¹⁵⁴ Véase al respecto GROOS, K. *Les Jeux des animaux*. París: Félix Alcan Éditeur, 1902.

9.3. Consideraciones y propuestas del Estudio III: Los modelos educativos patrimoniales

Como resultado del Estudio III, tenemos una visión relativamente precisa de las actividades patrimoniales que se desarrollan en las ciudades de la Red Temática de la RECE. Esta es una información relevante ya que nos permite hacer una serie de consideraciones sobre estas actividades y sobre todo, nos permite modelizarlas y hacer propuestas concretas. Este apartado es pues el lugar en donde desarrollamos las propuestas de modelos. Hay que decir que todas las propuestas que se incluyen en el mismo, fueron debatidas con los técnicos en educación de los distintos Ayuntamientos implicados en la Red Temática. Además, la mayoría de estas actividades fueron analizadas y observadas *in situ* tal y como hemos manifestado a lo largo del Estudio III, y fueron objeto de un largo informe conocido coloquialmente como “Cookbook of heritage”, que se ha transformado en un instrumento realmente útil para la presentación del patrimonio en entornos educativos.¹⁵⁵

Así pues, estas reflexiones y consideraciones que se presentan aquí, en realidad constituyen el resultado o conclusión del Estudio III. En realidad, hemos desarrollado quince modelos de intervención educativa patrimonial, diez de los cuales fueron fruto del Estudio propiamente dicho,¹⁵⁶ mientras que los restantes cinco modelos fueron creados *a posteriori* fruto de las carencias observadas; en efecto, algunos de estos modelos no formaban parte de las actividades de ningún municipio, aun cuando a tenor del resultado del Estudio II faltaban componentes lúdicos e interactivos en las

¹⁵⁵ El resultado del Estudio III, así como la propuesta de modelos que aquí se desarrollan, fueron objeto de debate en el Encuentro de la Red en Gijón en el mes Julio del 2010. En dicho encuentro, se discutió especialmente los guiones a utilizar, la terminología de cada uno de los ítems, y el número de modelos a introducir. Por acuerdo unánime de los técnicos y educadores, se hizo la propuesta de publicación de este informe bajo el título “Ciudad Educadora y Patrimonio. Cookbook of heritage”. La materialización de la edición fue amablemente asumida por Don Álvaro Díaz Huici y Don Pablo García Guerrero, director y coordinador respectivamente, de Ediciones Trea, quienes se comprometieron a sacarlo a la luz en forma de libro a finales del 2010. Ni que decir tiene que agradecemos a la Editorial el esfuerzo realizado que permitió a los educadores disponer de este instrumento para mejorar la práctica diaria. En nuestro trabajo, hemos seleccionado junto a los modelos, ejemplos de actividades reales desarrolladas en los distintos municipios de la Red Temática con el fin de enriquecer la propuesta de modelos, aun cuando algunas de estas actividades han sido también publicadas por los propios municipios o bien se incluían ya en la publicación aludida de ediciones Trea. Véase: COMA, L. Op. Cit. P. 22.

¹⁵⁶ Los modelos surgidos y experimentados en la propia Red Temática fueron los que aparecen en la Tabla 92.

actividades de la Red, y precisamente son estos componentes los que se añaden en esta propuesta de modelos que en realidad concluyen nuestra investigación.¹⁵⁷

Con ello somos conscientes de que por sí solos ninguno de estos modelos aporta novedades relevantes, pues ha sido de la propia realidad de donde hemos extraído los modelos; pero sí que hemos querido de alguna forma regularizar y sistematizar la práctica educativa desarrollada en entornos urbanos y de ciudad con nuestra propuesta de modelos. Hemos visto a lo largo de esta investigación que éste era un déficit muy importante, que preocupaba tanto a los técnicos municipales de educación y cultura, como a los monitores y guías encargados de ejecutar las actividades.

De lo que se trata, pues, es de proporcionar un conjunto de modelos para que educadores, museólogos y gestores del patrimonio tengan instrumentos eficaces para descodificarlo y así poder transmitir el patrimonio y sus valores a toda la ciudadanía. Así pues, una vez evaluado y chequeado el modo como desde estas ciudades educadoras españolas se han generado actividades educativas en el campo del patrimonio, creemos útil y necesario elaborar, con base en su experiencia, modelos de intervención educativa patrimonial de manera que se forme un corpus de propuestas susceptibles de ser utilizadas, en el presente y en el futuro, por aquellas ciudades que, aun no siendo miembros de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE), comulguen con sus principios. Desde la propia Red Temática se consideró que una propuesta de este tipo podría ser útil para colectivos muy diversos, que van desde técnicos en educación de la administración local, maestros y docentes en general, e incluso museólogos y ciudadanos preocupados por la difusión del patrimonio cultural.

El resultado de modelizar las numerosas acciones educativas realizadas por las ciudades de la Red a base del patrimonio urbano debería constituir una auténtica caja de herramientas que contiene propuestas, ejemplos, ideas e incluso protocolos para realizar acciones educativas cuyo marco sea el patrimonio de la ciudad. En este sentido, estos nuevos contenidos se conciben como una aportación más para ayudar a educadores, profesorado y técnicos en patrimonio a desarrollar su tarea cotidiana. Naturalmente, una

¹⁵⁷ Como se observará más adelante, los cinco modelos surgidos posteriormente y propuestos por el equipo de investigación de la Universidad de Barcelona son los que a continuación se relacionan: Modelo Juego de mesa; Modelo Juego de estrategia; Modelo Juego de rol; Modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre; Modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada.

buena parte de estas propuestas se basan en un tipo de patrimonio muy abundante en nuestras ciudades, el denominado patrimonio construido; sin embargo, existen otros tipos de patrimonio, como por ejemplo el inmaterial, que también son objeto de atención.

9.3.1. ¿A qué nos referimos con modelizar en materia educativa patrimonial?

La gran variedad cultural que implica la vida urbana hace que, si queremos educar mediante ella, sea imprescindible previamente trazar modelos educativos. Y si nuestra opción es educar mediante el patrimonio, es lógico que nos planteemos el desarrollo de modelos de intervención educativa patrimonial. Plantear modelos requiere utilizar ideas atrevidas y anticipar procesos que en la práctica no siempre se cumplen. Sin embargo, las ideas atrevidas y las anticipaciones injustificadas son necesarias para interpretar el mundo: la reflexión teórica es nuestro único órgano, el único instrumento para interpretar la realidad. Tenemos que correr ese riesgo; aquellos que entre nosotros no quieran exponer sus ideas al fuego de la crítica, que no participen en el gran juego de la ciencia.¹⁵⁸

La creación de modelos de intervención educativa patrimonial significa realizar inducciones que, desde los diversos ejemplos de tratamiento del patrimonio, nos conduzcan a la consecución de abstracciones generalizables en otros entornos educativos urbanos. Hay que tener presente que los modelos no son la realidad; son abstracciones de la misma, y, por esta razón, no son verdaderos ni falsos: su función es ser simplemente sugerentes.

La palabra “modelo” se emplea normalmente en sentidos muy diferentes: si la utilizamos como sustantivo, la palabra implica idea de “representación”, mientras que si la aplicamos en un uso adjetivo comporta la noción de “ideal”. Naturalmente, si la aplicamos como verbo, “modelar” significa “hacer”. En español la palabra “modelo” implica también una simplificación o reducción de la realidad; así, podemos hablar de un modelo de máquina de tren o de automóvil. Nosotros vamos a utilizar para nuestra

¹⁵⁸ POPPER, K. *The logic of Scientific Discovery*. Londres: 1959, citado por HAGGETT, P. *L'analyse spatiale en géographie humaine*. Paris: Armand Colin, 1973. P. 39.

finalidad la palabra modelo en todos estos significados; por lo tanto, **construir un modelo significa, en este caso, diseñar una representación idealizada de la realidad con el fin de mostrar algunas de sus principales y significativas características.**

Recurrir al uso de modelos suele ser una necesidad cuando la realidad es muy compleja y hay que simplificarla para entenderla. Por tanto, en la construcción de modelos de educación patrimonial se requiere simplificar la realidad, ya que en el acto educativo confluyen factores tan diversos como la complejidad de los conceptos que se quieren transmitir, el marco físico en el que se produce el acto educativo, la edad y predisposición de los educandos, las habilidades y técnicas de los educadores, el momento o espacio temporal en el que se desarrolla la acción y una infinidad de agentes externos ajenos al acto educativo que hacen que el éxito o fracaso de toda acción educativa sea en realidad único e imprevisible.

Nos atrevemos a sugerir el uso de modelos educativos en el marco del patrimonio porque proporcionan a los educadores una imagen simplificada y aparentemente racional que constituye una fuente de hipótesis de trabajo para construir posteriormente su propio material, que aplicarán a la realidad. Es por ello por lo que los modelos no contienen nunca toda la verdad, pero sí una parte útil e inteligible de ella.

De todos modos, en el momento de proponer el uso de modelos hay que plantear qué tipo de modelos vamos a utilizar. En realidad, la más simple clasificación de modelos es tripartita: modelos icónicos, modelos analógicos y modelos simbólicos. Los modelos icónicos reducen las propiedades a una escala diferente, los analógicos representan una propiedad por otra, mientras que los simbólicos reducen todas las propiedades a símbolos. Podríamos hacer una comparación muy simple aplicando esta clasificación al sistema de rutas de un territorio: una fotografía aérea nos proporciona las bases para un modelo icónico; los mapas de carreteras que sustituyen las rutas por líneas de diverso grosor y color son de tipo analógico; una expresión matemática que relacione la densidad de rutas, el tiempo y la velocidad sería un modelo simbólico.

Por otro lado, los caminos para construir modelos son fundamentalmente dos. En el primer camino el investigador aborda “furtivamente” un problema; plantea los ítems o postulados más simples y va introduciendo poco a poco complicaciones que le acercan a

la realidad. Por el contrario, el segundo camino consiste en transformar la realidad en una serie de generalizaciones simplificadoras. **Para la construcción de modelos de educación patrimonial pueden utilizarse las dos vías, aunque en nuestro caso, al partir de ejemplos concretos, es más factible la segunda vía, es decir, proceder a base de generalizaciones simplificadoras.**

De esta forma, **pretendemos acercarnos a modelos de tipo icónico y, en algún caso, de tipo analógico.** Construir este tipo de modelos educativos patrimoniales puede ser rentable porque permite transmitir aquello que hay de general en la realidad bajo fórmulas condensadas. Además, los modelos pueden ser estimulantes, ya que su aplicación permite introducir lentamente modificaciones, variantes y novedades que, por no estar previstas inicialmente, generan expectativa y a menudo van a ser las claves del éxito en la experimentación del modelo.¹⁵⁹

Es necesario hacer una última observación cuando se habla de modelos educativos patrimoniales. Todo modelo en el fondo pretende ayudar a interpretar el patrimonio, e interpretar el patrimonio es parecido a traducir, es decir, pasar a un lenguaje conocido conceptos y mensajes que fueron escritos en otros lenguajes. Naturalmente, la dificultad de la traducción reside en lo específico que sea el lenguaje: no es lo mismo traducir la ciencia, el arte, la historia o la música. La tarea didáctica es en este caso la de traducir todos y cada uno de estos lenguajes a uno comprensible para todos los usuarios. En esta tarea de “interpretar” se requieren habilidades y conocimientos muy específicos y, de la misma forma que no existe un traductor universal, tampoco existe el didacta universal en abstracto.

De la igual forma que es imposible traducir un texto del chino al castellano sin saber chino, es imposible traducir —es decir, interpretar— el patrimonio científico que esconde un determinado instrumental de física o de química sin conocer a fondo ambas disciplinas. Igual ocurre con la historia, la etnología o el arte. Ruskin, en su obra maestra de la interpretación del arte, “Las piedras de Venecia”, publicada entre 1851 y

¹⁵⁹ HAGGETT, P. Op. Cit. P. 322. Este autor se refiere en el apartado citado a modelos de análisis espacial, aunque el concepto de “modelo” que utiliza resulta extraordinariamente útil para nuestra finalidad. Pp. 11-38.

1853, habla indirecta pero también profundamente de esto.¹⁶⁰ Se refiere aquí exclusivamente al arte, y el concepto de interpretación que subyace en sus páginas es el de interpretar el arte, en mayúscula. Tanto es así que, casi al final de su obra, exclama jubiloso: “¡Qué llave acabamos de encontrar para la interpretación del arte de todos los tiempos!”.¹⁶¹ Así pues, el concepto de “interpretación del patrimonio” incluye el concepto de “comprensión didáctica”, pero es mucho más sutil que la didáctica o la pedagogía.

A menudo, desde ambientes seudopedagógicos o seudodidácticos, con la pretensión de hacer comprensible el elemento patrimonial, se atenta contra la imaginación con planteamientos reduccionistas, que de tan simples resultan ser falsos. Y es que toda interpretación ha de hacerse siempre desde el conocimiento más profundo. No hay interpretación didáctica, ni museografía, ni museógrafo si se desconoce el concepto que se esconde tras los elementos u objetos que se pretenden mostrar e interpretar. ¡Es una invariable universal de la cultura humana que para transmitir algo es necesario el conocimiento previo!¹⁶²

Este principio elemental y universal, jamás discutido, se olvida con frecuencia en las intervenciones de didáctica del patrimonio y museográficas en general. En estas condiciones, la didáctica del patrimonio e incluso la museografía se convierten en un lamentable y ridículo ejercicio de la ignorancia, en un hueco cacarear que tan sólo puede mostrar el plumaje en forma de diseño, pero que no tiene nada detrás. El conocimiento profundo siempre es previo a la formulación didáctica.

Sin conocer el objeto de análisis no hay interpretación posible. La didáctica del patrimonio parte del análisis completo de los objetos. Pero hay que tener presente que,

¹⁶⁰ RUSKIN, J. RUSKIN, J. *Las piedras de Venecia*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia, 2000.

¹⁶¹ Prácticamente no existen en España traducciones de las obras de John Ruskin; es significativo que un autor tan relevante en el campo del arte y de la interpretación del patrimonio no haya sido traducido al castellano hasta fechas muy recientes. Una de sus pocas traducciones es la citada en la nota anterior: *Las piedras de Venecia*, Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia, 2000. Pp. 473-501.

¹⁶² Sobre el uso crítico de la didáctica en los museos hay interesantes comentarios en la obra de DÍAZ, I. *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Gijón: Ed. Trea, 2008 (véase especialmente la página 151).

desgraciadamente, también existe una concepción superficial de la didáctica del patrimonio y de la museografía que parte del supuesto de que el contenido no interesa, ni tampoco el método de análisis, como si éstas fueran cosas prescindibles y que lo único importante en la presentación del patrimonio es el envoltorio y el ropaje pedagógico.

Así pues, resumiendo, estamos convencidos de que no puede haber didáctica del patrimonio ni museografía sin conocimiento previo, y no hay conocimiento sin pasión por los temas que impulsa a comunicar aquello que, por encima de todo, se tiene el deseo de explicar. Sin esto, nada en la interpretación del patrimonio tiene sentido.

9.3.2. Proponemos modelos para acercar el patrimonio a la ciudadanía

Como resultado de la experiencia de muchas personas, entre las cuales se hallan los técnicos de educación y educadores de más de una veintena de ciudades españolas miembros de la Red Temática *Ciudad, Educación y Valores Patrimoniales. La Ciudad Educadora, un Espacio para Aprender y Ser Ciudadanos. Aprender en, de y para la Ciudad*, hemos definido quince posibles modelos de intervención educativa basados en el patrimonio. Quizá no son todos los que existen, ya que la educación patrimonial puede ser enfocada desde infinitas facetas, muchas de ellas imprevisibles. De la misma forma que cada cual ve la realidad en función de su experiencia y su conocimiento, los educadores tienden a ver el patrimonio desde su particular óptica educativa, al igual que los arqueólogos lo ven desde la suya y los historiadores del arte desde una muy distinta.

Los modelos que aquí ofrecemos contemplan el patrimonio con una inevitable vocación de educación, y por este motivo podrá parecer que menosprecian las demás visiones: nada más lejos de la realidad, pues para educar son necesarias todas las visiones. La mirada del artista, del botánico, del arqueólogo, del medioambientalista o del historiador confluyen todas en la tarea de educar.

Educar con el patrimonio significa utilizar todo cuanto de bello, de saludable e útil nos ha llegado, con la finalidad de desarrollar nuestra mente, nuestros sentidos, nuestras emociones y nuestra visión del mundo. No se puede educar con el patrimonio sin compartir con otros ideas, sentimientos, puntos de vista y actitudes; por lo tanto, la

educación que tiene como eje el patrimonio es fundamentalmente una educación actitudinal. El patrimonio de nuestra comunidad nos ayuda a identificarnos, eleva nuestra autoestima colectiva y el orgullo de ser quienes somos; sin embargo, el patrimonio “del otro” nos invita a gozar con él, a compartir desde ideas hasta sabores y, sobre todo, a respetar aquello que ha hecho felices a tantos. Por todo ello, no existe auténtica educación con el patrimonio sin compartir normas elementales de respeto mutuo, tal como afirmaba el mito de Protágoras.

En nuestra propuesta de modelización partimos de este axioma, es decir, de que educar con el patrimonio implica fundamentalmente educar actitudes. Quien no respeta las piedras que aman las personas tampoco respetará a las personas; quien no respeta las ideas que subyacen bajo los monumentos levantados por humanos es fácil que tampoco respete el concepto de “humanidad”; quien no respeta el patrimonio natural es insolidario con las generaciones actuales y todas las futuras; quien menosprecia el patrimonio inmaterial de los pueblos destruye tesoros colectivos acumulados durante generaciones. Éstos son los mensajes educativos que transmite el patrimonio, sea cual sea el modelo que utilicemos.

9.3.3. Esta es nuestra propuesta: 15 modelos de educación patrimonial

El resultado de esta compleja experiencia, estructurada en tres estudios, nos ha permitido definir un total de quince modelos de intervención educativa patrimonial, que pasamos a relacionar:

1. Modelo itinerario
2. Modelo taller
3. Modelo *kit* móvil
4. Modelo actividad-aula
5. Modelo de proyectos o campañas
6. Modelo de investigación-acción
7. Modelo teatralizado
8. Modelo basado en la didáctica del objeto
9. Moldeo lúdico: los juegos de mesa

10. Modelo lúdico: los juegos de pistas
11. Modelo lúdico: los juegos de estrategia
12. Modelo lúdico: los juegos de rol
13. Modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre
14. Modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada
15. Modelo de actividades en museos y centros de interpretación.

En realidad, estos quince modelos podrían ser divididos en dos grandes bloques **en función del lugar donde se desarrolla la actividad**. En este sentido, hay actividades que han de desarrollarse siempre al aire libre debido a su propia naturaleza, como por ejemplo el caso de los itinerarios, sea cual sea su modalidad, mientras que hay otras actividades que es mejor desarrollarlas en espacios cerrados, ya sea en museos, centros de interpretación o en los propios centros escolares. Ni que decir tiene que la mayoría de actividades que se desarrollan en espacios cerrados quizá podrían desarrollarse al aire libre, pero éstas son opciones que hay que analizar de forma pormenorizada, caso por caso.

Es posible otra división del conjunto de modelos; nos referimos a aquellas **actividades que requieren el uso de elementos de intermediación materiales**, ya sean módulos al aire libre, sistemas de comunicación inalámbrica, maletas didácticas, equipos informáticos, etcétera. Por el contrario, hay actividades que solamente requieren la presencia de un monitor, como por ejemplo un ejercicio basado en la didáctica por descubrimiento o determinados itinerarios.

Finalmente, hay otra división posible y que probablemente es más profunda y menos superficial que las demás clasificaciones; nos referimos a aquellas **actividades que por su alto potencial educativo son capaces de desarrollar contenidos no sólo conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales**. En definitiva, se trata de actividades educativas que no responden al modelo de pregunta-acción-respuesta, sino que por el contrario sugieren innumerables interrogantes a los cuales responden de forma compleja, con respuestas que no son fáciles de encontrar en enciclopedias y que no pueden buscarse en Internet. Cuando la actividad que se propone desarrolla en los

individuos ansias de conocer más, entusiasmo por el tema, suscita emociones profundas o desencadena multitud de hipótesis, es evidente que su valor educativo es muy superior a las actividades anteriormente citadas. Sin embargo, aunque esta división de actividades debería ser la más fundamental, es probable que sea también la más difícil de establecer, ya que puede resultar imprevisible saber cómo y cuándo suscitar emociones en los demás y de qué forma es posible entusiasmarlos.

Nuestro trabajo de modelización ha de prescindir necesariamente de estos matices, ya que estamos convencidos de que el acto educativo no es previsible en su totalidad; los factores que intervienen son tan variados que desafían todo intento de modelizar. Estos factores a veces son deudores del lugar en el que se desarrolla el acto educativo, de la variedad de recursos que se emplean, de la complejidad de los mensajes, etcétera; otras veces se refieren a los propios educadores, al entusiasmo con el que comentan los temas y la dedicación que tienen por el trabajo, a su inteligencia emocional, a su lenguaje no verbal, a la profundidad con que conozcan el asunto objeto de trabajo, a su capacidad de autoaprendizaje y a su habilidad para transformar los monólogos en diálogos.

También hay otros **factores que deben imputarse al público usuario de estos servicios**: se trata de un público potencialmente muy variado, de edades diferentes, de intereses no necesariamente coincidentes, al cual a menudo se le pretenden explicar soluciones a problemas que jamás se ha planteado y cuyas motivaciones para desarrollar la actividad pueden no tener nada que ver con los objetivos que la actividad propone.

Naturalmente, la tarea de crear modelos educativos patrimoniales consiste en despojar a las acciones educativas de todos esos elementos periféricos pero que son fundamentales para el éxito o fracaso de cualquier acción. No se puede desarrollar un modelo en el que los factores que se tengan en cuenta sean, por ejemplo, el grado de entusiasmo del monitor o el nivel de interés de los usuarios. Este tipo de modelos teóricamente son posibles, pero deberíamos previamente matematizar los grados de interés o los niveles de entusiasmo, tarea que escapa largamente a nuestros objetivos.

Hay un último aspecto que es necesario plantear aquí y que habrá que desarrollar posteriormente: nos referimos al carácter más o menos lúdico de las actividades

desarrolladas. Es evidente que la educación patrimonial debería comportar un cierto carácter lúdico; le ocurre al patrimonio lo mismo que a la danza o a la música, es decir, si su práctica no produce un cierto placer, es posible que se convierta en una auténtica tortura. El goce del patrimonio es de tipo intelectual y mental, y si no se rodea de prácticas placenteras, casi lúdicas, resulta difícil de obtener. Es cierto que hay personas que acuden o frecuentan los monumentos, los museos o las excavaciones arqueológicas porque estas visitas les resultan satisfactorias y les llenan intelectualmente. Pero este tipo de público es el que dispone ya de los elementos descodificadores de este patrimonio, de los instrumentos mentales para interpretarlo. Por lo tanto, agradecerán la acción educativa con el patrimonio, pero es posible que no la necesiten.

Por el contrario, habrá personas —y son la mayoría— que se acercarán al patrimonio quizá con una cierta curiosidad o interés previo, pero sin instrumentos para descodificarlo y careciendo de motivaciones profundas. Es a ellos a quienes deberían dirigirse primordialmente las acciones educativas, y para ellos la motivación, el factor lúdico y el goce placentero resultan imprescindibles. De lo contrario, su actividad les resultará aburrida y sin sentido, se fatigarán y, como sobre el aburrimiento no es fácil construir ningún aprendizaje sólido, saldrán con la sensación de haber perdido el tiempo. Los habremos vacunado contra el patrimonio cultural y nunca jamás volverán a pisarlo. De ser así, nuestra acción pretendidamente educativa habrá obtenido resultados contrarios.

9.3.4. El esquema básico de nuestra propuesta de modelos

Los quince modelos desarrollados se conciben como una pequeña colección de fichas útiles para diversos colectivos relacionados con la educación y el patrimonio. Por ello, en la medida de lo posible, la estructura de cada modelo es parecida, y consiste en lo siguiente:

- Una ficha de consulta rápida o esquema de presentación, cuyo objetivo es presentar la actividad de modo sucinto, informando al posible usuario de las características fundamentales. Naturalmente, esta ficha no es un descriptor exhaustivo, sino que se trata simplemente de la primera aproximación al modelo. (véase Figura 12).

- Una caracterización del modelo, profundizando en aquellos elementos que se consideran claves.
- Una puesta en marcha del modelo, transformado en actividad, de la que se detallan los principales pasos. Se trata de un apartado abstracto pero sumamente útil, pues permite adaptarlo a casos concretos.
- Un apartado de recomendaciones, consejos y observaciones concretas sobre el modelo.
- A continuación se introducen ejemplificaciones con información complementaria relativa a bibliografía, recursos *on line*, etcétera.

La “Ficha de consulta rápida” o “esquema de presentación” precede a cada modelo y se inicia con una muy breve presentación de la actividad, bajo el epígrafe «Descripción». A continuación plantea las disciplinas o materias objeto de trabajo, así como el tipo de contenidos dominantes (conceptuales o procedimentales). Los contenidos de tipo actitudinal, tal como hemos explicado, son transversales a todos los modelos y sólo se especifican cuando son o bien los únicos o bien los más relevantes. En todos los demás casos hay que suponerlos. Este apartado responde al epígrafe «Contenidos».

La ficha también plantea el nivel óptimo de destinatarios a quienes va dirigido el modelo. En este caso es evidente que un modelo puede adaptarse a todo tipo de destinatarios. Sin embargo, hay actividades que, en función de cómo se realicen, tratan de adecuarse a un nivel educativo concreto. Esta distinción en niveles educativos es, pues, muy elástica, y a ella habría que sumar el hecho de que las actividades educativas relacionadas con el patrimonio suelen tener destinatarios adultos, no relacionados con la enseñanza reglada. Por todo ello, cuando en esta ficha se mencionan los «destinatarios», que es el nombre del epígrafe, habrá que entender que se trata de los más adecuados para la actividad, pero en ningún caso de destinatarios exclusivos.

Otro elemento de la ficha es la dedicación aproximada en tiempo que se requiere para desarrollar la actividad en su estado óptimo. Obviamente, nos referimos siempre al tiempo de desarrollo de la actividad con los usuarios, y no al tiempo que precisa un

equipo técnico para llevar a cabo o preparar la actividad. Por ello, en la ficha de consulta rápida este apartado se titula «Tiempo aproximado».

Hacemos referencia en esta ficha breve al «Espacio de aplicación» de la actividad. Se trata de los espacios idóneos donde el modelo se suele aplicar, en especial si se trata de espacios abiertos al aire libre o espacios cerrados, tales como museos, monumentos o centros de interpretación. Se trata de una aproximación al espacio ideal.

Un epígrafe que no puede faltar en la ficha es el de «Preparación necesaria para organizar la actividad», es decir, la cantidad de trabajo que el técnico o educador ha de invertir previamente antes de aplicar el modelo. Naturalmente, también este factor es muy relativo, pues depende de muchos factores; en todo caso, se trata de una orientación.

Para terminar, la ficha de consulta rápida hace mención al «Material necesario», es decir, el listado de recursos materiales básicos susceptibles de ser utilizados para desarrollar el modelo.

A modo de ejemplo, la Ficha de consulta rápida obedece al siguiente esquema:

<u>Ficha de consulta rápida</u>
Nombre del modelo:
Descripción:
Contenidos:
Destinatarios:
Tiempo aproximado:
Espacio de aplicación:
Preparación necesaria para organizar la actividad:
Material necesario:

Figura 12. Esquema básico de la Ficha de consulta rápida.

9.3.5. Los modelos, uno a uno

9.3.5.1. Modelo itinerario

El primer modelo que presentamos es el modelo de itinerario. Sin duda alguna, es el más frecuente y suele consistir en monitores que realizan recorridos por espacios abiertos, o incluso cerrados, acompañando a los usuarios interesados en ellos. Este modelo tiene sus orígenes en actividades de tipo turístico y originariamente fue practicado por personas que hacían de guías de forma espontánea u organizada.

Naturalmente, los itinerarios admiten cualquier tipo de elemento patrimonial, de modo que los hay para visitar parques naturales, visitar viñedos, polígonos industriales, cascos urbanos, escenarios de combates, parajes de interés geológico e incluso itinerarios fluviales, marítimos o subacuáticos. Todos ellos tienen en común que quien dirige la actividad es siempre el guía, el monitor o el educador, quien a su vez marca los ritmos, decide las estaciones de parada y, según su peculiar forma de ser, los transforma en monólogos o en diálogos.

Para el éxito o fracaso del itinerario son importantes tres factores: en primer lugar, el factor humano, ya que un itinerario depende sobre todo de quién lo realiza, de modo que un recorrido mediocre efectuado por guías o educadores hábiles, expertos e inteligentes puede resultar más atractivo que un paraje natural bellísimo sin este factor.

Sin embargo, el segundo factor es el interés del propio espacio patrimonial; en este sentido, es muy distinto realizar un itinerario en el Sic de Petra, en Jordania, que recorrer los viñedos del Penedés.

Finalmente, hay que plantear el tercer factor, que es el tiempo/fatiga. Un itinerario que supere el umbral de la fatiga de los usuarios puede ser catastrófico. Naturalmente, el técnico o educador patrimonial puede controlar el factor humano y el factor tiempo/fatiga, pero la belleza o interés del itinerario es un factor no controlable. Por ello, el modelo ha de basarse, sobre todo, en cómo regular el tiempo y la fatiga de los usuarios, o bien en la instrucción y preparación de los monitores, guías o educadores.

El itinerario, sea cual sea la modalidad, admite muchas variantes y elementos propios de otros modelos educativos patrimoniales, como por ejemplo incluir *kits* móviles a lo largo del recorrido o hacer pequeñas incursiones teatralizadas para dinamizar la

actividad. También se debe tener presente que un itinerario puede hacerse mediante pequeños trayectos que ocupen todo un día, y en este caso es posible introducir a lo largo del recorrido talleres, experiencias, sorpresas e incluso juegos.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO ITINERARIO

- **Descripción:** Recorrido breve en itinerario urbano o espacio natural que incluye paradas o estaciones a lo largo del recorrido y, en ocasiones, actividades educativas a lo largo del mismo.
- **Contenidos:** Suele ser de tipo conceptual, pero puede incluir algunos procedimientos de análisis y de comparación.
- **Destinatarios:** Todas las etapas educativas.
- **Tiempo aproximado:** La duración óptima no debería sobrepasar los 90 minutos, a no ser que se desarrolle en un contexto lúdico-festivo.
- **Espacio de aplicación:** Exterior.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Requiere una mínima preparación previa.
- **Material necesario:** Planos u hojas informativas de los contenidos, fichas de actividad. Puede incluir material didáctico diverso.



Foto 67

CÓMO DEBERÍA PLANTEARSE

Itinerar por las calles de la ciudad

Hacer un itinerario es proponer hacer un paseo agradable, no hay prisa; se trata de ver, conversar, observar, comparar, descubrir y gozar de lo desconocido. La ciudad es siempre un contenedor patrimonial, ya que es el resultado de superposiciones del tiempo.

Itinerar por espacios naturales al aire libre

Los espacios naturales ofrecen a nuestros sentidos el valor inestimable de sus paisajes. Lo primero que hay que tener en cuenta en los itinerarios en espacios naturales es que a las personas nos gusta encuadrar paisajes; al mismo tiempo, la naturaleza es necesario que nos la expliquen del mismo modo que nos explican un edificio o una plaza. Un itinerario puede ofrecer una gran variedad de sensaciones, desde identificar el trinar de los pájaros o seguir las huellas de los animales hasta identificar algunas especies vegetales o incluso conocer las propiedades terapéuticas de algunas hierbas o frutos. ¡En todo caso, no hay que olvidar nunca que un itinerario por la naturaleza no deja de ser un paseo!

El lema y el tema

Cada itinerario debería esconder una historia para explicar; cada itinerario debería tener un argumento. Pasear por el «bosque» es muy distinto e pasear por el bosque de Sherwood, donde se sitúan las hazañas de Robin Hood. Pasear por un «lago» es muy distinto de pasear por el lago Ness, donde el tema va de monstruos. ¡Y es que todo necesita un tema y un lema!

Los temas deberían ser específicos del lugar

Seguir las huellas de un escritor o de los personajes de ficción de una novela ambientada en tu ciudad puede ser un buen tema; seguir los pasos de un científico en su propia ciudad puede ser un buen tema..., seguir los escenarios de una catástrofe, de una guerra, de un acontecimiento pueden ser buenos temas... Adentrarse en un bosque para degustar sus frutos puede ser un buen tema..., siempre que se personalice.

➔ *¡No hagáis nunca un itinerario sin paradas de descanso!*

LA PUESTA EN MARCHA: ¿EN QUÉ CONSISTE LA ACTIVIDAD?

¡Tened claro el recorrido!

Hemos dicho que el itinerario es un paseo; es preciso elegir muy bien el recorrido de este paseo, escalonar adecuadamente sus elementos constitutivos y hacerlo de una forma relajada, amigable, deteniéndonos en donde los usuarios muestren algún punto de interés, aunque ello no esté previsto. Pero en ningún caso salgáis del recorrido pautado. ¡Explicadlo antes de empezar!

¡Objetivos pocos y concisos!

Aunque un recorrido no es una clase, fijad algunos objetivos concretos, no muchos, pero muy importantes. Planteaos antes de trazar el recorrido ¿qué ideas es importante transmitir?, ¿qué cosas no deberíamos perdernos?, ¿qué es lo que más les puede atraer? ¡Actuad en consecuencia!

¡Fijad muy claramente las etapas!

Un recorrido se compone de pequeñas caminatas y etapas. Procurad tener muy claras las etapas y hablad en ellas del tema objeto del recorrido. Durante los tramos de caminata procurad conocer a vuestros interlocutores: ¿de dónde son?, ¿qué han visitado antes?, ¿qué oficios tienen?, ¿qué les ha inducido a hacer el recorrido? En todo caso, debería proponerse una etapa cada tres o cinco minutos de recorrido como mínimo.

La observación es lo importante

En un recorrido se pueden hacer muchas cosas; la fundamental es pasear tranquilamente, sin agobios ni prisas, pero la observación guiada es la tarea de los monitores, guías y educadores. Observar significa llamar la atención sobre aspectos significativos, detalles y curiosidades. Observar implica hablar de forma —es decir, todos los aspectos externos de los objetos de atención— y función, es decir, cómo se utilizan, para qué sirven, cómo se vive en ellos o simplemente cómo están hechos o contruidos.

¿CÓMO DEBERÍA DESARROLLARSE? LA PREPARACIÓN PREVIA

¡Siempre hay que motivar!

Las personas se apuntan a un itinerario por motivos muy diversos, pero nosotros tenemos la obligación de motivarlas más, de entusiasmarlas. Para ello hay que crear expectativas antes de empezar, hay que plantearles preguntas que a lo largo del itinerario se podrán discutir o aclarar.

La presentación es necesaria

Antes de iniciar un itinerario es muy importante presentarse, mostrar disponibilidad y entusiasmo por lo que se va a hacer. Hay que interesarse por los usuarios, preguntar su nombre, si es posible; saber de dónde vienen; y averiguar sutilmente qué les puede interesar más del recorrido previsto. ¡Todo lo que sepamos de los componentes del grupo nos facilita el trabajo!

Cita y lugar de encuentro

Si el itinerario tiene un lugar de encuentro o de cita, éste es muy importante, ya que es el primer contacto del usuario con el itinerario. A ser posible, debe ser un lugar agradable y cómodo, donde se pueda descansar, y, si el itinerario es cerrado, es decir, sale y llega a ese mismo punto, hay que procurar ofrecer una consigna o depósito de equipajes. Los usuarios deben poder hacer el itinerario con la máxima comodidad posible, tanto si son adultos como si son escolares.

Cuatro ideas previas

1. Antes de empezar el itinerario hay que intentar desarrollar interés por el mismo, desvelándoles la importancia de alguna de las cosas que veremos, pero sin transformar la bienvenida en un discurso.
2. También hay que crear un ambiente de confianza mutua, dando por supuesto que vamos a hacer un paseo agradable.
3. Hay que procurar que antes de salir estén hidratados, pasen por los servicios si es necesario, y advertirles sobre las condiciones de calor, lluvia o fría previsibles.
4. Finalmente, dejad muy claro el tiempo de recorrido y, si fuera el caso, de su dificultad: cuestas, escaleras, etcétera.

EL RECORRIDO: ¡ATENCIÓN!

¡Controlad el tiempo!

Imaginad un recorrido de una hora; lo óptimo sería dividir el tiempo en paradas o etapas de un máximo de dos minutos cada una; dos minutos de pie en una calle es mucho tiempo. Si hiciéramos ocho etapas con cinco minutos de desplazamiento entre cada una, el paseo sería de cuarenta minutos, y nos quedarían veinte para introducir el tema, comentar las paradas y despedir al grupo. Es decir, en total el recorrido tendría ocho paradas de dos minutos y un breve tiempo de otros dos minutos respectivamente para dar la bienvenida y despedir al grupo. El esquema de distribución de minutos de un itinerario de una hora podría ser el siguiente, en el cual los dos minutos del principio y del final son para la bienvenida y la despedida del grupo:

2	2	5	2	5	2	5	2	5	2	5	2	5	2	5	2	5	2	5	2
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Huir del sol en verano y de la sombra en invierno

Cuando tracéis un itinerario, tened en cuenta el sol y la estación del año. Recorrer calles y plazas en verano bajo un sol aplastante transforma el itinerario en un suplicio, mientras que en las estaciones frías puede ser agradable. Variad el itinerario y, sobre todo, las paradas en función del clima.

¡Ojo con el ruido ambiental!

Cuando realizamos un itinerario, nuestras calles y plazas pueden ser ruidosas; hay que prever el ruido de los automóviles en las cuestas, la aceleración de los semáforos, el paso de trenes, el ruido ambiental de los merados y las obras en la calle. ¡No improviséis en este tema! Preparadlo antes.

¡Mejor sentados que de pie!

Cuando os detengáis y tengáis que explicar algo, aunque sea corto, si es posible, procurad que sea un lugar en donde sea fácil sentarse o apoyarse. Las personas mayores os lo agradecerán, y los niños también.

➔ *Otra buena práctica consiste en no formar grupitos. Lo que pregunta uno puede de ser de interés para muchos.*

EL FINAL DEL RECORRIDO

¡Una conclusión breve!

Un recorrido implica explicar una historia; dadle un buen final, y repetid brevemente las ideas centrales que habéis explicado. Recordadles también lo que han visto.

Preguntad siempre si ha interesado

Antes de despedirse, es necesario interesarse por los aspectos que más les han llamado la atención del recorrido; si el recorrido ha colmado sus expectativas, si lo recomendarían y si creen que volverían a hacerlo.

En caso de respuestas adversas o de mala educación, el educador nunca puede situarse en el mismo plano: agradecedles la paciencia y despediros educadamente preguntando qué cosas cambiarían para poder mejorar.

Despedíos personalmente

Cuando haya finalizado todo, siempre que sea posible despedíos personalmente, agradeciéndoles la visita, la compañía y la posibilidad de haber compartido un paseo agradable. Acordaos de que un recorrido es un servicio que se compra o se ofrece, y en los servicios lo más importante es el trato personalizado.

Controlad y guardad bien el material

Al final del recorrido, controlad el material entregado, si lo hubiera. Sustituid el defectuoso si es posible.

El itinerario no termina con la despedida si se trata de escolares

Si vuestros usuarios han sido escolares, no os despedáis sin despertar su curiosidad por la web, en el caso de que exista; dejadles planteadas preguntas abiertas y temas de discusión que ya no vais a responder, e invitadles a que vuelvan para que sean ellos quienes enseñen el recorrido a su familia o sus amigos. ¡Procurad que sean ellos vuestros embajadores!

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

Los planos y la brújula: elementos importantes

Un itinerario implica orientación; ayudad a la orientación siempre que sea posible, mostrando planos en recorridos urbanos y mapas y brújula en recorridos de medio natural. Tened presente que la desorientación es causa de fatiga.

Convertid en protagonista al más despistado

En un itinerario siempre hay despistados, personas que quieren llamar la atención y otras que suelen mostrar especial desinterés. ¡Atención con ellos! Podéis intentar convertir al despistado en protagonista y quitar protagonismo a los que os quieran llamar la atención.

No os empeñéis en explicar lo que no interesa

Cuando a lo largo de un recorrido alguno de sus elementos es motivo de especial desinterés, no os empeñéis en explicarlo o comentarlo. Tened presente que lo importante es el paseo con personas que tienen sus propios gustos y sus intereses particulares. Vuestra función es intercambiar puntos de vista, hacerles descubrir cosas, pero nunca discutir con ellos.

No convirtáis los contenidos en un embudo

Un itinerario tiene siempre unos contenidos redactados, pero los educadores han de saber utilizarlos con flexibilidad. Hay que estar atentos al estado de ánimo, de cansancio y de aburrimiento de los usuarios, y saber dosificar los contenidos. No por muchos contenidos será mejor el itinerario. ¡No pretendáis que se los traguen con un embudo!

Cuidado con la monotonía

Cuando tengamos un grupo delante hay que procurar modular la voz, subir y bajar el tono, para llamar la atención, y, a ser posible, colocaos en un lugar desde donde veáis las caras de todos. La monotonía del tono de voz cansa.

9.3.5.2. Modelo taller

El segundo modelo es el que denominamos de taller. En realidad, lo que se suele denominar “taller” agrupa una gran diversidad de actividades cuya finalidad es aprender a hacer alguna cosa.

Lo que diferencia un taller de otro no es la interactividad a la que están sujetos sus usuarios, sino el tipo de experiencia a la que se los somete. Las “experiencias” son formas de conocimiento que se traducen en habilidades derivadas de un proceso de observación, de una vivencia o de un suceso que nos ha acontecido en la vida. Una experiencia no es necesariamente un experimento, pero deriva de él. En todo caso, el conocimiento basado en experiencias es siempre procedimental, frente al conocimiento conceptual. Son los denominados “conocimientos *a posteriori*”, que derivan directamente de nuestros cinco sentidos.

Las actividades que se proponen en torno al patrimonio son generalmente de tipo conceptual y no procedimental; la propuesta de taller va en el sentido contrario, es decir, propone actividades que refuerzan este aprendizaje procedimental, que es el más sólido y el que más agradecen los usuarios.

Las experiencias es importante que se sugieran, se estimulen y se faciliten en los entornos del patrimonio. Si no hay experiencias, es difícil que se produzca aprendizaje. Por ello, el tipo de actividades debería orientarse hacia contenidos de tipo procedimental, en los cuales los alumnos aprendieran a considerar el patrimonio como una fuente primaria para el conocimiento, y desarrollaran habilidades propias de la investigación, tales como aprender a formular hipótesis, a clasificar, a analizar críticamente la información, a contrastar fuentes, etcétera. Ello redundaría en un mayor interés y, sobre todo, ayudaría a desarrollar mucho más el pensamiento crítico, base fundamental e insustituible si se quiere una ciudadanía de calidad.

Los problemas más frecuentes que presentan los talleres suelen ser de orden conceptual, pues a menudo plantean actividades exclusivamente mecánicas, es decir, que no implican ninguna actividad mental. Estas actividades, que en determinados contextos

son no sólo útiles sino imprescindibles, cuando la mecanización se convierte en el eje vertebrador del taller corren el riesgo de resultar aburridas. De todos modos, el taller-experiencia puede tener muchos matices, ya que podemos hablar de experiencias sensoriales, intelectuales e incluso emocionales. El taller ideal sería aquel que fuera capaz de combinar todas estas experiencias.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO TALLER

- **Descripción:** Se trata de desarrollar actividades-experiencias que pueden convertirse en experimentos científicos en torno a cualquier tipo de patrimonio.
- **Contenidos:** Fundamentalmente de tipo procedimental.
- **Destinatarios:** Indistintamente, para alumnado de cualquier etapa educativa.
- **Tiempo aproximado:** Entre 60 y 120 minutos.
- **Espacio de aplicación:** En estancias previamente acondicionadas, ya sea aulas didácticas de museos, centros de visitantes, etcétera.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Requiere una notable preparación previa.
- **Material necesario:** En función del taller.

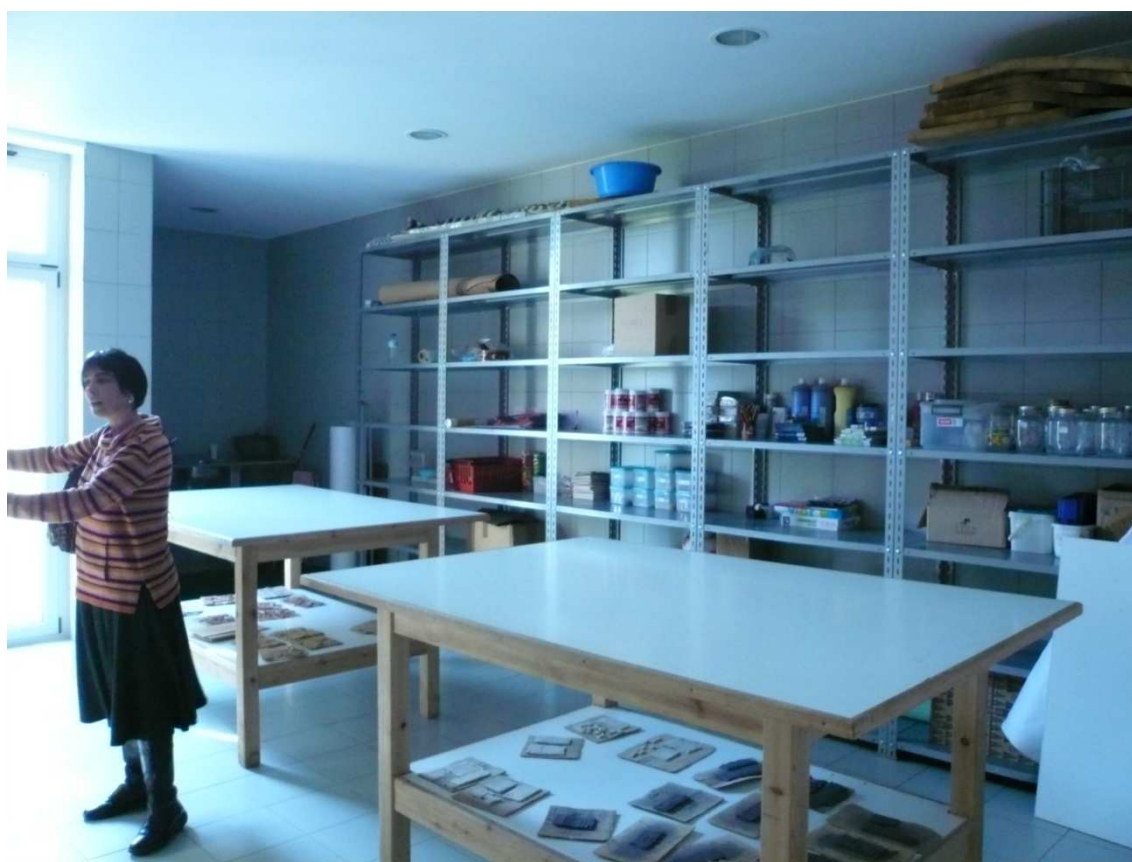


Foto 68

EN QUÉ CONSISTE UN TALLER

Hay talleres que son experimentos

La idea del taller se basa en la creencia de que las cosas que aprenden cuando se entienden y se hacen. En este sentido, hay ocasiones en que para aprender algo necesitamos experimentar; esto es lo que hacen los científicos en los laboratorios, es decir, reproducen fenómenos a escala reducida. Así, podemos experimentar diversos fenómenos físicos, químicos o eléctricos.

Hay talleres que son experiencias

Sin embargo, hay otra forma de conocer y de aprender a gozar del patrimonio: nos referimos a tener experiencias. Podemos tener la experiencia de vivir un día en el campo cocinando y preparando cabañas. Eso es una experiencia. Por tanto, hay dos tipos de talleres: los que se basan en experiencias y los que experimentan; ¡no hay que confundir!

Un taller consiste en aprender a hacer algo

Sea una experiencia o un experimento, lo más importante es que aprendemos a hacer o sentir algo. En un taller de tejidos puedo aprender a tejer de determinada forma, mientras que en un taller de baile puedo aprender a sentirme distinto.

Un taller no es entretener, es aumentar conocimiento experimental

A veces confundimos el concepto de *taller* con el de *entretener*. El entretenimiento es una forma inocente de pasar el tiempo, pero no necesariamente comporta aprendizaje. El patrimonio debe ser un instrumento para aprender, para crear conocimiento. Se hace un pobre uso de él cuando se usa sólo para pasar el tiempo.

Los talleres requieren materiales diversos y espacios adecuados

El mejor taller sobre medio natural es el que se desarrolla en el campo; el mejor taller sobre el patrimonio histórico o arqueológico es el que se desarrolla en las salas de museo y el mejor taller sobre el patrimonio inmaterial es el que se desarrolla en medio de la gente. Sin embargo, cuando queremos controlar algunas variables, es necesario enterrar el taller en espacios adecuados, y, como no se concibe un taller sin herramientas, estos lugares han de ser el depósito de las mismas.

PREPARAR UN TALLER

Buscad bien los objetivos del taller: ¿qué pretendemos?

Un taller es una actividad con una finalidad, habitualmente de tipo procedimental. Debe enseñar a hacer algo o sentir algo. Antes de diseñar el taller, esto debe quedar muy claro. ¿Qué quiero que aprendan? ¿Qué quiero que sientan? ¿Qué quiero que experimenten? Y estos objetivos deben responder a alguna finalidad: ¿para qué quiero que lo aprendan?, ¿para qué quiero que lo sientan?

Acotad el número de asistentes

Cuando queremos enseñar a hacer algo, debemos limitar mucho el número de participantes; no se puede atender a muchas personas a la vez cuando queremos que aprendan a hacer algo. Los límites los establecen el espacio, el material y la complejidad del aprendizaje. En todo caso, entre doce y quince personas es un número razonable de asistentes a un taller.

Hablad antes con los maestros

Si un taller va destinado a la escuela reglada, los educadores del taller han de procurar que los maestros acudan antes y tengan una noción previa del taller, ya que no podrán ayudar a enseñar aquello que no saben. Salvo raras excepciones, cuando un maestro no quiere conocer el taller antes de que lo enseñéis a sus alumnos, es porque lo único que le interesa es que entretengáis a los alumnos; ello suele ser un mal comienzo.

Escuchad a algún experto en el tema antes de proceder a diseñar el taller

Todo taller es fruto de una experiencia y se inscribe dentro del marco de disciplinas a veces complejas, que van desde la prehistoria a la danza. No podemos diseñar talleres sin tener presente la opinión de los expertos en el tema. Ellos deben proporcionarnos la información, ayudarnos en el cómo hacerlo y facilitarnos el material. ¡Pero libaos del experto para diseñar el taller!

➔ *¡Ojo! Calculad siempre el material necesario y su coste por asistente antes de proponer un taller.*

DESARROLLAR UN TALLER

¡Los maestros y educadores primero!

No hay que emprender un taller con alumnos de la enseñanza reglada sin que los profesores del grupo lo conozcan previamente. Hay que procurar explicar ante todo a los docentes los objetivos y en qué consiste el taller, y hay que preguntarles previamente a ellos qué pretenden con el taller y qué es lo que sus alumnos conocen sobre el tema. Lo más importante de un taller es averiguar antes lo que saben y actuar en consecuencia.

Recibid al grupo de forma distendida: cread un clima de confianza

Tanto si el taller es escolar como si son adultos quienes lo quieren realizar como *hobby*, recibidlos con entusiasmo y procurad establecer relaciones de confianza; no vais a hacer una clase, vais a compartir un tiempo agradable trabajando temas de interés común.

¡Que estén cómodos!

Para trabajar hay que estar cómodo: chaquetas, abrigos, bolsos, carteras, mochilas... son elementos que estorban en el taller. Procurad que las mesas, sillas o taburetes sean ergonómicos; cuidad la luz y la limpieza. Un taller sucio y desordenado inspira sentimientos de asco y no invita a trabajar.

Formulad las normas en sentido positivo

Un taller requiere normas. Cuando tengáis que formularlas, utilizadlas en positivo y no bajo la fórmula de prohibiciones. Es mejor incitar, estimular y aconsejar que prohibir.

¡Ojo con los grupitos!

Las personas, en la vida cotidiana, nos agrupamos por afinidades: parejas, amigos, cercanía de edad o de idioma. Dejad que ellos se agrupen y observad atentamente el tipo de grupos que se crean, porque también los traviesos se agrupan y potencian sus travesuras y habilidades. Si ello ocurre, debéis buscar algún argumento para separarlos. Recordad que Dios los cría y ellos se juntan.

EL TALLER EN ACCIÓN

Un taller implica casi siempre actividad manual, pero no descuidéis la actividad intelectual

En un taller las manualidades pueden ser interesantes, pero lo más importante es generar conocimiento. Para ello no se puede descuidar la actividad intelectual; hay que reflexionar continuamente sobre lo que se está haciendo para que no se transforme en una actividad mecánica y sin sentido.

Es importante reflexionar sobre qué se hace y por qué

La reflexión sobre qué se hace y por qué se hace puede ser previa o posterior al taller. En los talleres experimentales es muy importante plantearla antes y durante el desarrollo del experimento; en estos casos hay que dejar muy clara la cuestión que se plantea resolver. Cuando se trata de experiencias, la reflexión puede ser posterior. En ningún caso es aconsejable realizar actividades sin ningún tipo de reflexión.

El mayor peligro de un taller es que su objetivo sea pasar el tiempo

Cortar un trozo de ropa haciendo tiras, fabricar adobes o lavar cerámica pueden ser actividades que se realicen en un taller. Su utilidad dependerá del objetivo: si se fabrican adobes con el objetivo de experimentar la construcción tradicional en paja y barro crudo, la práctica puede ser un experimento muy útil para conocer aspectos fundamentales de la arquitectura tradicional; sin embargo, cuando se hace un taller fabricando adobes para que aprendan a fabricarlos, simplemente es una forma de pasar el tiempo.

Atención con la seguridad: no dejéis nunca al grupo solo durante el desarrollo del taller

En la medida en que los talleres sean actividades manuales, tanto si son adultos como si son niños, no los dejéis solos. Vigilad y controlad toda la actividad, ya que el riesgo de accidentes aumenta cuando no estáis presentes. ¡Si os veis precisados a salir, dejadles que descansen!

CONCLUIR UN TALLER

Finalizar bien es tan importante como empezar bien

Cuando terminéis el taller, recordad los pasos, sintetizad lo aprendido e intentad un breve diálogo sobre lo que acaban de hacer. Es importante enseñar que al finalizar un taller el espacio debe quedar recogido, con cada cosa en su sitio, de forma que otros compañeros puedan continuar las actividades sin que nuestra presencia haya sido un obstáculo.

Todo taller debería tener una conclusión

Tanto si es un experimento como una experiencia, los talleres deberían concluir con resultados del experimento o impresiones de la experiencia. Dejad que afloren, que se manifiesten las impresiones o los resultados. Haced una lista recordando la pregunta o preguntas iniciales y mostrad en qué se ha concluido.

A ser posible, los asistentes del taller deberían poder llevarse algo a su casa además de ideas

Un taller implica aprender a hacer algo. Siempre que sea posible, hay que dejar que los asistentes al taller se lleven a la escuela o a su casa el resultado del trabajo: lo enseñarán y, si están orgullosos de su trabajo, actuarán como altavoces del taller.

¡No olvidéis despediros!

Manifestad estar satisfechos con el trabajo realizado. Agradeced su buen comportamiento o actitud, despedíos personalmente e invítadlos a que repitan el taller en otra ocasión tantas veces como quieran.

➔ *Si el taller lo ha realizado una clase, pensad en la posibilidad de que expongan colectivamente los resultados.*

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

Es mejor un taller corto que uno largo

Hay talleres apasionantes en los que los usuarios podrían estar horas; sin embargo, cuando propongáis un taller, acotadlo en el tiempo, pues es mucho mejor que les sepa a poco y que vuelvan otra vez, a que el cansancio les dé la sensación de que ha sido muy pesado y que han perdido el tiempo. ¡Una experiencia de corta duración mueve el cerebro o el corazón, mientras que una experiencia inacabable mueve las posaderas de la silla!

¡No dejéis que abandonen!

Los maestros responsables del grupo nunca deben abandonar el taller: el docente siempre es el responsable del grupo. Los alumnos no pueden estar motivados por una actividad de la cual sus propios profesores huyen.

Los ancianos y adultos no son niños

Los talleres pueden ser para adultos, para jóvenes o para niños. En todo caso, no infantilicéis nunca un taller de adultos. Recordad que las personas de la tercera edad que se apuntan a un taller pueden tener motivaciones muy distintas de las de un grupo escolar, ya que ellos parten de una experiencia vital larga. ¡Tratadlos como niños y los ofenderéis!

Fracasar también es una experiencia

Cuando se hacen experimentos en un taller, pueden salir bien o mal. No siempre todos los experimentos salen bien; cuando esto ocurra, recordad que la investigación es un proceso de experimentación continua en el que se producen éxitos y fracasos. En cuestión de experimentos, un fracaso puede ser tan instructivo como un éxito y puede estimular a repetir la acción.

OTRAS POSIBILIDADES

Los talleres como desarrollo de la metodología de las disciplinas

En la medida en que un taller enseña a hacer algo, sus objetivos son de tipo procedimental, es decir, metodológico. Por ello, un taller sobre patrimonio histórico puede estar dirigido a desarrollar el método de análisis de la historia; un taller sobre patrimonio natural puede tener como objetivo aprender metodologías relacionadas con el análisis medioambiental, ya que los talleres, en definitiva, se relacionan siempre con el método de análisis de la disciplina a la que pertenecen.

Los talleres como expresión de sentimientos

Un taller puede tener también la opción de provocar sentimientos y emociones. Ello ocurre fundamentalmente cuando trabajamos patrimonio inmaterial, el que se vincula con el recuerdo, con la memoria, con los antepasados, con la nostalgia, con el canto, con la danza y con todo aquello que activa nuestra sensibilidad. Este tipo de talleres suelen ser muy difíciles, pero cuando salen bien, los usuarios los agradecen especialmente.

Hay talleres para conservar el patrimonio

Imaginad un grupo de hombres y mujeres entusiastas del arte románico. Se proponen mediante sucesivos fines de semana desarrollar actividades lúdico-festivas respecto a una ermita o un resto medieval de estilo románico. Organizad un taller a base de voluntarios, poned capataces y paletas al frente de los grupos, preparad la intendencia para hacer una parrillada o un arroz colectivo y, bajo la supervisión de algún técnico, limpiad y reconstruid el elemento patrimonial. Con ello aprenderán, habrán trabajado, disfrutado y participado en la conservación del patrimonio.

9.3.5.3. Modelo de kit móvil

El tercer modelo que proponemos es aquel que utiliza *kits* móviles; se trata de cajas de recursos didácticos que pueden adoptar fórmulas diversas, desde “maletas didácticas” a auténticos carrromatos y “laboratorios móviles”; en todo caso, se trata de artefactos en poder de los monitores que aparecen en el escenario donde hay que desarrollar la actividad educativa patrimonial.

En general, los *kits* móviles se inspiran en los pequeños teatros ambulantes de nuestra cultura popular, aun cuando pueden sofisticarse hasta extremos inimaginables. Una característica fundamental de estos *kits* es, además de su movilidad, el hecho de que requieren siempre la presencia de educadores para manipularlos, ya que solamente son herramientas. Quizá las más frecuentes son las denominadas “maletas didácticas”, cajas que contienen réplicas de elementos históricos o prehistóricos y que van desde hachas paleolíticas a facsímiles de periódicos o pequeños “laboratorios” portátiles.

En ocasiones, los *kits* móviles pueden utilizarse en plena calle o en plazas públicas para mostrar, mediante fotografías antiguas o realidad virtual, cómo era aquel espacio en una época del pasado. Pero en otras ocasiones pueden contener elementos tan variados como armarios roperos, que permiten a los usuarios disfrazarse del mismo modo que los personajes de un retablo gótico o de un cuadro impresionista. Naturalmente, una buena parte de los *kits* móviles existentes han sido diseñados y pensados para ser usados en las aulas de los centros escolares o en las aulas didácticas de museos y centros de interpretación.

Cuando se trata de “laboratorios portátiles”, éstos pueden ser para uso exclusivo de los educadores, es decir, para hacer demostraciones, o puede tratarse de pequeños *kits* que, a modo de riñoneras, carteras o mochilas, se distribuyen entre los usuarios de la actividad educativa. Aunque la mayoría de las veces los *kits* móviles requieren interactividad entre los usuarios y los educadores, en este último caso es evidente que presuponen fundamentalmente actividades de tipo procedimental, de carácter participativo.

El principal problema de los *kits* móviles reside en las dificultades de transporte y, en especial, en la necesidad de reponer continuamente algunos elementos, bien sea porque son fungibles o porque se deterioran con rapidez en función de la frecuencia de uso. Ni que decir tiene que cuando se trata de *kits* en préstamo a escuelas, asociaciones, etcétera, estos factores pueden acelerarse.

La principal ventaja consiste en el hecho de que, utilizando el *kit* móvil, el educador casi puede prescindir de la museización más o menos didáctica del lugar e incluso de su estado físico; mediante un *kit* móvil podemos animar un yacimiento arqueológico prácticamente devastado o un museo cuyas vitrinas sean tan poco didácticas que se asemejen a un panteón.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO KIT MÓVIL

- **Descripción:** Elementos didácticos móviles para interpretar sobre todo el espacio urbano, ruinas arqueológicas o realizar estudios monográficos.
- **Contenidos:** Básicamente conceptuales, que se relacionan con identificación de elementos patrimoniales. Los contenidos procedimentales suelen ser de comparación «ahora-antes», «interior-exterior» o bien de clasificación.
- **Destinatarios:** Etapa Primaria (segundo ciclo y ciclo superior), ESO y Bachillerato.
- **Tiempo aproximado:** 45-90 minutos.
- **Espacio de aplicación:** Preferentemente exterior. Hay *kits* móviles de préstamo para utilizar en el aula.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Exige una mínima preparación previa.
- **Material necesario:** El *kit* didáctico.



Foto 69

¿EN QUÉ CONSISTE EL KIT MÓVIL?

¡Un *kit* para la calle!

Hay que explicar las transformaciones urbanas, que una plaza fue cementerio o que una ronda rápida fue un cinturón amurallado. O bien, hay que explicar que un enorme erial fue en otro tiempo una ciudad. ¿Cómo hacerlo? ¡Muy fácil! Id al archivo o biblioteca y buscad imágenes antiguas o fotografías de antaño de la plaza o de la ronda; localizad el ángulo desde el que fue hecha la foto; colocaos en el mismo lugar: ¡observad y comparad los cambios! Si no tenéis fotos ni imágenes, creadlas mediante dibujos, Photoshop o realidad virtual. ¡Asesoraos bien con los expertos! Ellos os ayudarán a no cometer errores graves.

¡Un *kit* para la escuela!

La escuela siempre necesita herramientas para enseñar; ¿cómo saber qué instrumentos utilizaban los romanos en su cuarto de baño?, ¿os gustaría enseñar a vuestros alumnos cómo se corta carne con una astilla de piedra?, ¿os atrevéis a enseñar en la escuela cómo escribían los escolares en Egipto? Para poder hacer esto hay que preparar réplicas de instrumentos que hoy están en el museo; luego colocadlos en una maleta; informaos en el museo sobre el funcionamiento de los objetos e ¡id a la escuela! Estas herramientas educativas acercarán la ciencia a la clase.

***Kits* ligeros de transportar**

Tanto si nos planteamos utilizar una maleta con objetos como un dossier fotográfico, es muy importante que sean fáciles de transportar. ¿Podéis imaginar un *kit* que se parezca a un caballete de pintor o a un facistol con ruedas para mostrar en la calle las fotos antiguas de un lugar y compararlas con la actualidad?

¿Me los presta?

Cuando realicéis un *kit* móvil, hacedlo circular, dejadlo, intercambiadlo, autorizad que lo copien. ¡No es un tesoro, es una herramienta didáctica!

➔ *El material que compone el kit debe ser fácilmente repuesto. No utilizéis réplicas valiosas: ¡basta con la idea!*

CÓMO DEBERÍA FUNCIONAR EL KIT DE LA CALLE

Construir un *kit* con ruedas

Imaginad un carrito de la compra; cargad su interior con láminas plastificadas que contengan secuencias de imágenes o fotografías antiguas del conjunto patrimonial que vais a recorrer. Trazad en un mapa el recorrido y estudiad en él los puntos en donde os vais a detener y los enfoques. Colocad en el carrito una pequeña asta para poder colgar o fijar cada una de las imágenes. Habréis construido un artefacto simple, pero capaz de evocar el aspecto del pasado. Ahora sólo os resta mostrarlo e invitar a los usuarios a señalar semejanzas y diferencias comentando los porqués.

Hay que buscar el enfoque adecuado

¡Atención! Si no colocamos cada imagen en la misma posición o enfoque en el que hemos situado nuestra visual, nuestro esfuerzo puede resultar inútil.

¿Por qué no mirar el interior?

Nuestras imágenes deben mostrar el aspecto externo del espacio; sin embargo, es un buen ejercicio descubrir el interior de los edificios. Hay que mostrar cómo eran, cómo vivían, con qué muebles, etcétera. El *kit* permite visualizar también el interior.

¡La comparación es una estrategia fundamental!

Para comprender hay que comparar: el antes y el después; el dentro y el fuera; la primera fase, la segunda y la tercera; también podemos comparar lo que es original con lo que es falso o restaurado. ¡Cuando comparamos, estamos haciendo un análisis minucioso!

➔ *Una buena idea consiste en desarrollar la actividad del kit móvil acompañándola de fotografías que los usuarios han de tomar a lo largo del recorrido, con la finalidad de contrastarlas luego con las imágenes antiguas. Para ello, ¡no olvidéis nunca la cámara fotográfica!*

CÓMO DEBERÍA FUNCIONAR EL KIT DE LA ESCUELA

La presentación del *kit*

Si disponéis de un *kit* sobre el patrimonio de vuestra ciudad, lo primero que hay que hacer es mostrarlo a los alumnos; presentadlo, haced una exposición de su contenido y luego ¡empezad a jugar con él!

Una gran diversidad de temas: la indumentaria

Los *kits* escolares no necesitan ruedas; basta con una maleta. Con su ayuda se pueden preparar temas muy diversos. Podemos trabajar el patrimonio del pasado a partir de temas concretos, como por ejemplo la indumentaria. ¿Imagináis recortables con vestidos que muestren cómo vestían los hombres y las mujeres que salen en un cuadro? ¿Qué llevaban debajo de las casacas? ¿Llevaban los hombres medias? La maleta, además, puede contener réplicas de joyas, de elementos de maquillaje e incluso de perfumes.

La caja del médico

La higiene, la salud y la enfermedad han sido objeto de tratamiento tanto por parte del arte pictórico como por parte de los museos de ciencia. ¿Imagináis cómo era una caja de médico del siglo XVII? ¿Qué herramientas resultaban imprescindibles? ¿Qué recetarios tenían para combatir las diversas enfermedades?

La maleta del arquitecto

Desde el romano Vitrubio hasta el renacentista Andrea Palladio, los arquitectos han escrito tratados de arquitectura y han proyectado edificios. ¿Imagináis una maleta que contuviera algunos de los dibujos originales de alguno de estos arquitectos y de los elementos constructivos o piezas capaces de reproducir mediante maqueta alguno de los edificios que constituyen el patrimonio de nuestra ciudad?

➔ *Para aprender a usar el kit hay que preguntarse: ¿qué era, para qué servía, cómo funcionaba...? Ninguna pregunta es absurda frente a un kit.*

DESPUÉS DEL KIT

¡Es la hora de los porqués!

El *kit* permite observar, comparar, analizar y deducir. Pero una vez se ha manipulado, hay que ir más allá del *kit*. ¡Es entonces cuando hay que preguntarse los porqués! Entre estos porqués es inevitable plantear las causas de los cambios; los motivos que tuvieron para obrar de determinada forma; todo esto hay que dejarlo apuntado cuando se maneja el *kit*. Pero el debate es preferible dejarlo para después.

Dónde están las piezas originales: ¡vamos a verlas!

Todo *kit* está formado por réplicas del patrimonio; sin embargo, no hay que confundir la réplica con la original. Las auténticas fuentes son las originales, las réplicas son sucedáneos. Si podéis, ¡acercaos a contemplar las piezas originales!

¡Aprovechad el *kit* para fabricar otros!

Si el uso de un *kit* móvil, tanto en el aula como en la calle, os ha funcionado, probad con vuestros alumnos que construyan uno sobre otro tema, en el que se pueda utilizar el patrimonio de forma similar, y será mucho mejor. Recordad el aforismo que reza: «Si tienes un mapa, enseña con el mapa; pero si no lo tienes, haz que tus alumnos lo fabriquen y será mucho mejor».

Aplicad el *kit* a otros temas o disciplinas

Todas aquellas disciplinas que requieren de la observación, la comparación y el análisis son susceptibles de utilizar *kits*. Por lo tanto, se pueden elaborar *kits* o maletas didácticas para estudiar elementos tan diversos como el paisaje, la flora, la geología o la fauna.

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

Construir *kits* sencillos

Los *kits* sofisticados suelen ser muy bonitos, pero no siempre son los más útiles. ¡Utilizad *kits* sencillos!

No queráis enseñar muchas cosas en un *kit*

El buen uso de un *kit* aconseja trazar pocos objetivos y desarrollarlos exhaustivamente. Es un error frecuente derivar del *kit* un discurso académico largo con una gran densidad de información. Es mejor pocos conceptos que intentar explicarlo todo aprovechando la maleta.

¡Dejad que manipulen el *kit* con una cierta libertad!

El uso del *kit* debe alejarse lo más posible del dirigismo académico. Siempre será mejor si el grupo lo manipula de forma controlada. Cuando el *kit* se convierte en la «caja de instrumentos del maestro», corre el riesgo de ser inútil.

¡Aprovechad la sorpresa!

Al introducir un *kit* en la calle o en el aula, siempre se produce una cierta expectación. ¿Qué contendrá la maleta? ¿Para qué lleva el carrito? Esta expectación, con los inevitables elementos de sorpresa, facilita un buen aprendizaje. ¡Utilizad la sorpresa!

Cuando un *kit* es muy utilizado, siempre hay piezas que se pierden o rompen

La rotura de piezas de un *kit*, cuando es fruto del uso, no debería ser motivo de preocupación excesiva; por el contrario, es señal que funciona. Por esta razón, es importante que las réplicas o los elementos gráficos utilizados no tengan un coste excesivo. El excesivo valor de las piezas de un *kit* suele ser inversamente proporcional a su utilidad.

OTRAS POSIBILIDADES

Un kit para el patrimonio artístico

Los museos de arte, tanto de artes visuales como plásticas, suelen ser equipamientos patrimoniales reacios al desarrollo de una museografía didáctica. Los educadores normalmente tiene que prescindir de ella. Pero podríamos imaginar un *kit* en el cual diversas obras de artes hubieran sido previamente manipuladas, y el resultado plasmado en láminas. ¿Imagináis un cuadro del Renacimiento basado en la perspectiva o en las simetrías al cual le manipuléis alguno de estos elementos? O bien ¿imagináis un cuadro de Miró al que habéis cambiado de color? Un *kit* con estos elementos os permitiría analizar aquello que es más difícil en el arte: ¿por qué me gusta?, o ¿por qué no me gusta?

Un *kit* para el patrimonio industrial

El patrimonio industrial, por su naturaleza, casi siempre lo vemos muerto; sus máquinas se detuvieron en el tiempo; los vapores hace tiempo que se oxidaron; los motores ya no arrancan. Sin embargo, el uso de juguetes eléctricos, pequeñas placas solares o máquinas de vapor en miniatura permite mostrar los mecanismos internos de muchos conjuntos patrimoniales. Un modelo en miniatura de una máquina de vapor nos descubre con facilidad su funcionamiento de la misma sin gran esfuerzo.

Un *kit* para estudiar el patrimonio bélico

Una buena parte de nuestro patrimonio se ha generado a causa de preocupaciones defensivas, desde murallas romanas y castillos medievales hasta fortificaciones modernas y búnkers del siglo XX. Un *kit* didáctico en el cual se muestre el funcionamiento de estos sistemas transforma el patrimonio de curiosidad en objeto de conocimiento. ¿Qué armas se requieren para la defensa y ataque de cada una de estas fortificaciones? ¿Cómo funcionaban las catapultas? ¿Y los morteros?

9.3.5.4. Modelo actividad-aula

El siguiente modelo es el que llamamos *de actividad-aula*, puesto que su marco de acción no es el espacio exterior, sino la escuela y la enseñanza reglada. Este modelo suele consistir en plantear una serie de actividades o acciones en las distintas escuelas y centros educativos en torno a un eje común, que puede ser un elemento del patrimonio inmaterial, como, por ejemplo, preparar una fiesta colectiva en la localidad o colaborar desde ámbitos escolares en acciones coordinadas de carácter patrimonial.

Las más clásicas actividades patrimoniales desarrolladas en las aulas son las denominadas *exposiciones en clase*, que suelen consistir en que las escuelas o centros educativos de una localidad se pongan de acuerdo para recabar de las familias de los alumnos objetos de una época o de un tipo determinado, con la finalidad de hacer una exposición. De esta forma, en un día prefijado todas las escuelas abren sus puertas para que los padres o la ciudadanía puedan recorrer las aulas visitando las innumerables exposiciones de objetos de una época que en ellas se exponen, recibiendo explicaciones sobre los objetos protagonizadas por el propio alumnado. Los temas pueden ser tan variados como se quiera, y van desde asuntos tan concretos como «las primeras vacaciones» hasta «la memoria de nuestros abuelos».

Es muy importante que este tipo de actividades en el aula trasciendan el marco de la escuela, que se publiciten y que la escuela salga a la calle o la calle entre en la escuela. Precisamente el mayor peligro que corren es que la escuela trabaje al margen de la localidad. Por ello, lo importante es que movilice a padres y abuelos y que, a través de ellos, las actividades salgan a la calle.

Este modelo es especialmente adecuado para el denominado *patrimonio intangible*, es decir, aquello que no siempre se ve y puede ser tocado. Es el caso de elementos tan diversos como las formas que existen en comunidades multiculturales para celebrar la navidad o para cocinar.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO ACTIVIDAD-AULA

- **Descripción:** Actividad que consiste en introducir en el aula conceptos, trabajos y debates que afectan al patrimonio.
- **Contenidos:** Se trabajan fundamentalmente contenidos conceptuales y procedimentales.
- **Destinatarios:** Indistinto, es un modelo óptimo para cualquier nivel educativo.
- **Tiempo aproximado:** Entre 30 y 60 minutos.
- **Espacio de aplicación:** En el aula del centro escolar.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Requiere poca preparación previa.
- **Material necesario:** Depende de la actividad, pero suele ser poco el material necesario.



Foto 70

ABRIR EL AULA AL PATRIMONIO

El patrimonio inmaterial es el más fácil de introducir en el aula

Si el patrimonio es una herramienta educativa, cualquier tipo de patrimonio debería poderse introducir en el aula, que es el lugar donde confluyen la mayoría de herramientas. Sin embargo, hay algún tipo de patrimonio material que resulta difícil de introducir en el aula, pues siempre es más fácil que el aula se desplace hacia él: es el caso de catedrales, castillos y grandes monumentos. Por el contrario, el patrimonio inmaterial no ocupa lugar, es idóneo para ser introducido en la escuela.

¡Ojo! No contraponed el aula y la calle

Tanto el patrimonio material como el inmaterial son realidades sociales; están en la calle. La escuela puede cumplir muchísimas tareas con respecto a estos patrimonios, la menos importante de las cuales no es su divulgación, estudio y aprecio. Sin embargo, todo educador ha de saber que, para conocer este patrimonio, hay que ir allí donde se encuentra, hay que visualizarlo, sentirlo y gozarlo.

El aula debe ser una caja de resonancia de lo que ocurre en la calle

Las fiestas, cuya base es el patrimonio inmaterial, las tradiciones y las acciones dinamizadoras de todo tipo de patrimonio deben hallar en la escuela un lugar ideal para crecer. La escuela debe potenciar todo ello: comentarlo, generar actividad en torno a las mismas y convertirse en altavoz.

El aula es un lugar ideal para debatir

La utilización del patrimonio cultural tiene su escenario en la calle, en el museo o en el parque natural; en el aula hay que reflexionar, analizar, comparar y discutir sobre los elementos patrimoniales. El patrimonio inmaterial que se basa en tradiciones, leyendas, música o baile es el más adecuado para ser trabajado en el interior de las aulas, pero, evidentemente, no excluye a todos los demás.

➔ *El patrimonio inmaterial reside en las personas: introducid personas en el aula para que os muestren este patrimonio*

ELEGIR Y PREPARAR UNA ACTIVIDAD DE PATRIMONIO INMATERIAL

Las historias de vida o cómo crear patrimonio inmaterial

La ciencia social produce a menudo un tipo de discursos especializados a los que denomina *historias de vida*. Trabajar historias de vida desde enfoques distintos es una de las formas más interesantes de conservar el patrimonio inmaterial. La antropología norteamericana creó historias de vida cuando quiso conservar la memoria de los «últimos salvajes», es decir, las tribus indias que la sociedad exterminaba. A principios de siglo XX, la escuela antropológica de Chicago introdujo la historia de vida de los italianos, los chinos o los irlandeses que, víctimas de la inmigración, llegaban a la ciudad. Desde entonces, construir esas historias es una tarea fascinante de recuperación del patrimonio.

Lo único realmente peligroso es la desmemoria

Todas las sociedades humanas son dignas de ser analizadas: las historias de vida que constituyen nuestro patrimonio inmaterial pueden ser tanto de sociedades agrarias como de sociedades industriales o posindustriales. Lo único realmente peligroso es la desmemoria, el «alzheimer de la historia».

Las herramientas de las historias de vida

Las historias de vida incluyen desde la autobiografía al relato, pasando por la grabación o filmación; sin embargo, la entrevista suele ser la herramienta fundamental.

Historias de vida para crear identidad

La mayoría de sociedades urbanas son resultado de mezclas y migraciones, actuales o pasadas; cuando construimos historias de vida, ayudamos a la comunidad a crear identidad colectiva.

Historias de vida para comunicar diversidad

El uso del método y el discurso biográficos son una manera de entender y comunicar la diversidad de la realidad social de una ciudad.

¿CÓMO DEBERÍA DESARROLLARSE?

Una actitud previa

Las historias de vida que nutren el patrimonio inmaterial no son necesariamente «vidas ejemplares»; los relatos autobiográficos de las personas alimentan tanto la memoria como la desmemoria. Por ello, la función de estas historias no es aleccionar ni crear historia. La memoria no es la historia. Para investigar, los relatos y las historias de vida constituyen tan sólo el material, los ladrillos con los que se construye la historia.

Nuestra función no es discutir con los testigos, sino escucharlos

Si queremos entrevistas a personas para que nos cuenten su vida, hay que tener presente que nos contarán la versión que ellos tienen de su vida; pocos individuos se enfrentan con su propia realidad íntima. Es por ello por lo que el entrevistador no es quién para discutir lo que el «otro» ha visto en sí mismo.

Las entrevistas deben realizarse de forma distendida y creando clima de confianza

Antes de entrevistar, hay que crear un clima de confianza, y no es bueno sujetarse a un cuestionario rígido. Es importante que el entrevistado explique cuanto le parezca oportuno explicar. La gente explica lo que tienen necesidad que conozcamos.

Preguntad lo mismo en sesiones y contextos distintos

Las entrevistas deben realizarse en sesiones diferentes, y hablar de los mismos temas repetidas veces. Solamente así se ponen de manifiesto las contradicciones, los olvidos, las exageraciones y las mentiras.

Utilizad instrumentos digitales siempre que no limiten al entrevistado

La entrevista puede servirse de instrumentos muy diversos, desde grabadoras digitales a filmaciones. Lo importante es registrar todos los matices, pero hay que estar atento a que los medios de registro no bloqueen la espontaneidad y la libertad del entrevistado.

PROCESAR LA MEMORIA INDIVIDUAL: DE LA MEMORIA AL PATRIMONIO INMATERIAL

En la diversidad radica la riqueza del patrimonio inmaterial

Cuando se han realizado diversas historias de vida sobre el mismo tema, se obtienen visiones contrapuestas, distintas o complementarias. Es entonces cuando estamos en condiciones de profundizar en el conocimiento de este patrimonio inmaterial etnográfico.

Contemplar la vida desde ópticas distintas

La realidad tiene muchos matices y la vida también. No se ven las cosas de la misma manera cuando uno fue vencedor o vencido, empleador o empleado, hombre o mujer, joven o viejo; cada persona aporta tan sólo una faceta de la realidad.

No hay informantes mejores que otros

Para conocer la realidad, es preciso reunir todas las visiones posibles. El patrimonio inmaterial se nutre de todas ellas. Es tan importante la opinión del general como la del soldado; la de la criada como la de la señora; la de la comadrona como la de la partera. Si somos capaces de recoger historias de vida de personas muy diversas, acumularemos un patrimonio etnográfico importante.

Hay que hacer síntesis

Nuestro trabajo finaliza cuando somos capaces de integrar todas las historias de vida en una síntesis compleja.

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

- Cuando se introduce a personas ancianas, hay que tener presente que no por tener más edad pueden ser más útiles. Es muy importante que sepan dirigirse a los escolares.
- El patrimonio inmaterial afecta a todos, por ello es muy importante. Trabajar con el patrimonio inmaterial es trabajar con personas.
- Elegid un elemento de patrimonio inmaterial ampliamente compartido: en una ciudad que fue industrial, la memoria de la fábrica será ampliamente compartida; mientras que en una asociación de mujeres puede que el parto sea un acontecimiento fundamental.
- El patrimonio inmaterial permite evidenciar el valor de la diferencia.
- El patrimonio inmaterial afecta especialmente a la inteligencia emocional.
- Preparar una actividad de patrimonio inmaterial en el aula consiste fundamentalmente en elegir bien el tema o la persona.
- Se requiere necesariamente una fase previa de entrevista con las personas responsables elegidas: deben tener claro qué objetivos pretendemos.
- Si hay que introducir una actividad de patrimonio inmaterial en el aula con la visita de ancianos o de personas que fueron testigos de un hecho, preparad muy bien al alumnado: ¡deben saber quién acudirá al aula y qué es lo que harán!
- Preparad con el alumnado las preguntas: los debates no se improvisan.
- No olvidéis preparar el aula para el acto (carteles, disposición de mesas...).
- Redactad siempre acuerdos o conclusiones.
- Es importante que el patrimonio inmaterial del aula pase a los hogares.

OTRAS POSIBILIDADES

Olores y sabores

El patrimonio inmaterial no sólo se reduce a las historias de vida; tiene muchos matices más. Podemos transformar los olores en patrimonio inmaterial, los alimentos y la forma de prepararlos, las fiestas o los juegos.

La cocina como patrimonio

El patrimonio inmaterial tiene en su haber todo un mundo de olores y sabores; la antropología del olfato ha sido una parte del estudio de los sentidos en nuestra cultura. Las distintas formas de transformar y cocinar los alimentos, las modalidades que utilizamos para comerlos en la mesa y los rituales de la misma pueden formar un rico patrimonio inmaterial.

La cocina, un tesoro etnográfico

De esta forma, puede afirmarse que hay grupos humanos en cuyo acervo cultural la gastronomía tiene un lugar preeminente. Recoger, conservar y reelaborar esta cultura gastronómica puede constituir un tesoro etnográfico.

Los humanos podemos comer una gran diversidad de alimentos

La diversidad del comportamiento humano en el comer es inmensa. Cada cultura elabora patrones culinarios con materiales distintos: desde los pueblos que consumen ratas y perros hasta los devoradores de caracoles. Todo ello puede formar parte del patrimonio inmaterial.

Compartir la diversidad

Compartir los sabores y los olores de culturas que conviven con la nuestra es una forma de conocer y disfrutar la diversidad cultural.

9.3.5.5. Modelo de proyectos o campañas

El siguiente de los modelos educativos patrimoniales que planteamos es el que denominamos *de* proyectos o campañas. Se caracterizan básicamente por desarrollar un entramado complejo de actividades de distinta índole en un periodo de tiempo más o menos extenso. Sin embargo, una campaña es diferente de un proyecto, ya que, mientras que un proyecto es un proceso largo cuyo desarrollo puede durar más de un año, las campañas suelen tener objetivos más concretos y su duración está mucho más acotada en el tiempo.

Los proyectos educativos de carácter patrimonial son un conjunto de acciones planificadas de antemano con etapas perfectamente establecidas, con unos objetivos definidos a corto y largo plazo, que pueden implicar a sectores muy diversos. La variedad de proyectos es enorme, y en función del tipo de patrimonio que se dispone, los proyectos pueden ser más o menos costosos. Así, no es igual un proyecto de dinamización de un patrimonio arqueológico de una ciudad que un proyecto que tenga como base la recuperación de la memoria gráfica en blanco y negro o de la memoria oral; en el caso del patrimonio arqueológico, presumiblemente las acciones a realizar implicarán una investigación que a menudo requiere inversiones potentes, tareas de mantenimiento y de consolidación y, sobre todo, un trabajo sostenido de preservación integral de los restos. Por el contrario, un proyecto basado en la recuperación de la memoria oral o gráfica requiere muchísima menos inversión de recursos, siempre es más rápida y los procesos técnicos necesarios son a menudo más simples.

Por lo que se refiere a las campañas, normalmente más cortas en el tiempo, suelen tener objetivos muy concretos, y parten de un documento básico. Las inversiones más costosas de las campañas se refieren casi siempre a los costes de su difusión y publicidad. En la didáctica del patrimonio las campañas pueden ser diversas, y van desde acciones dirigidas al medio natural —tales como repoblaciones forestales y limpieza de espacios— hasta las clásicas acciones patrimoniales de apadrinar monumentos o de animación a la lectura.

Los mayores peligros a los que se enfrentan los proyectos y campañas son la indefinición de los objetivos y una mala planificación de las acciones a desarrollar.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO DE PROYECTOS O CAMPAÑAS

- **Descripción:** Actividad de larga duración que consiste en desarrollar un proyecto o campaña, o implementar diversas actividades de forma coordinada con un objetivo común.
- **Contenidos:** Desarrolla contenidos fundamentalmente actitudinales y procedimentales.
- **Destinatarios:** Óptimo indistintamente para cualquier nivel educativo.
- **Tiempo aproximado:** Entre una jornada escolar y una semana.
- **Espacio de aplicación:** Normalmente en espacios exteriores.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Requiere mucha preparación previa.
- **Material necesario:** Muy diverso y en función de la actividad.



Foto 71

PROYECTOS Y CAMPAÑAS, ACTIVIDADES ACOTADAS EN EL TIEMPO

Realizar proyectos y campañas requiere muchas complicidades

Uno de los modelos de intervención patrimonial es el que implica el uso o desarrollo de proyectos o campañas. Cuando se quiere desarrollar este modelo —altamente eficaz, por otra parte—, es evidente que los organizadores necesitan muchas complicidades, desde las administraciones públicas hasta la sociedad civil. Ningún proyecto o campaña puede tener éxito al margen de ellos. Hay que contar con la complicidad de los medios de comunicación, de las emisoras locales de radio o televisión (si las hubiera), de restaurantes y hoteles, del comercio, de las escuelas y de las asociaciones profesionales e incluso de la tercera edad.

Proyectos y campañas requieren publicidad

Es evidente que cualquier acción a largo plazo, si se quiere sostener en el tiempo, requiere publicidad. Para ello, es preciso generar noticias continuamente para dar lugar a publicidad indirecta; aprovechad todas las oportunidades para publicitar todo lo que estáis haciendo; utilizad a los usuarios como difusores de vuestra actividad; y, si editáis bolsas o *merchandising*, no os olvidéis que estas cosas pueden actuar como elementos publicitarios eficaces; y, sobre todo, no olvidéis las redes sociales de Internet. ¡Todo ello se convertirá en publicidad indirecta, una de las más eficaces!

Tanto en proyectos como en campañas hay que fijar bien los objetivos

Plantear claramente lo que queremos conseguir es fundamental; saber si lo que pretendemos es un objetivo educativo o turístico es muy importante, ya que la orientación de las acciones pueden diferir notablemente.

¡Realizad un *briefing*!

Trabajar en equipo en proyectos y campañas es muy importante; reunidlos a todos, desencadenad una lluvia de ideas, de modo que todo el mundo opine; descubriréis que varios cerebros son más potentes que uno solo.

➔ *Tanto en proyectos como en campañas hay que hacer siempre una propuesta base que tenga en cuenta mensajes, calendario y medios.*

PROYECTOS DE LARGA DURACIÓN

Si se piensa en proyectos, hay que tener en cuenta la complejidad

Desarrollar un proyecto educativo sobre base patrimonial es siempre un modelo muy complejo, en el cual intervienen diversos factores. El más importante es el factor humano, quiénes van a ser la base del proyecto: ¿será un proyecto de base escolar que requiere como primer acto la escuela, es decir, docentes, alumnado y familias? ¿O el proyecto tiene como destinatario la sociedad civil? O, más complejo todavía, ¿el factor humano implica sociedad civil y escuela a la vez?

El segundo factor es el propio patrimonio; hay que utilizar equipamientos patrimoniales, hay que ponerse de acuerdo con los propietarios de estos equipamientos, o bien hay que ocupar la vía pública, y en ese caso el proyecto adquiere otra dimensión.

El tercer factor son los destinatarios del proyecto, ya que podemos utilizarlos de actores en la escuela, pero los destinatarios pueden ser otros, aun cuando a menudo la propia escuela podría ser la destinataria de la acción.

Un proyecto debe estar muy bien planificado

Si optáis por el desarrollo de un proyecto, hay que planificarlo previamente: planificad objetivos, planificad acciones, planificad el efectivo humano necesario, planificad el tiempo, planificad la difusión, planificad el control y tened muy en cuenta los recursos presupuestarios.

Un proyecto debe estar muy bien financiado

Los proyectos no pueden basarse exclusivamente en el voluntariado; todo proyecto requiere financiación. Si no hay la financiación mínima necesaria, no iniciéis el proyecto, ya que un proyecto es como un ser vivo: una vez ha nacido, hay que alimentarlo, y es duro y difícil matarlo.

Un proyecto puede implicar toda la ciudad

Los proyectos más interesantes son los que implican a más gente; hay ciudades que desarrollan proyectos que implican a muchos colectivos. Suelen ser proyectos basados en ferias y mercados, como las ferias medievales, fiestas de *reenactment*, escenificación de leyendas, fiestas basadas en los juegos de rol, de dinamización de los monumentos, etcétera.

CAMPAÑAS TEMATIZADAS Y CORTAS

Los siete mandamientos de una campaña:

1. Fijad pocos objetivos y muy concretos: no queráis abarcar demasiado con los objetivos; plantead sólo aquellos que penséis que lograréis cumplir.
2. Elaborad un documento básico de trabajo: debido a la complejidad y a los diversos factores que intervienen en la planificación de una campaña, es necesario dejar por escrito los elementos constitutivos de la campaña.
3. Realizad una propuesta base teniendo en cuenta todos los interlocutores e implicados: para aseguraros un desarrollo exitoso de vuestra campaña, debéis elaborar una «hoja de ruta».
4. Toda campaña requiere un lema: ¡pensad bien el mensaje!
5. Elaborad una lista de medios necesarios: ¿cómo se hará la campaña?, ¿a través de qué medios?
6. Nombrad a un coordinador de campaña: una sola persona debe seguir la campaña.
7. Pensad sistemas elásticos que permitan rectificar algunas acciones propuestas: las campañas deben ser flexibles en función de la respuesta obtenida.

➔ *Cuando diseñéis una campaña, pensad bien para qué y para quién la hacéis.*

➔ *Tened en cuenta que una campaña debe estar bien financiada.*

HAY MUCHOS TIPOS DE CAMPAÑAS

Si queréis plantear alguna campaña en torno a la educación patrimonial, pensad antes en todas las posibilidades que tenéis.

- Hay campañas de sensibilización hacia el patrimonio: se trata de que la ciudadanía descubra que su municipio o ciudad tiene monumentos patrimoniales importantes que desconoce.
- Hay campañas preventivas: se trata de acciones destinadas a que la ciudadanía conozca las acciones que cada persona puede hacer en favor del patrimonio.
- Hay campañas para desarrollar el orgullo cívico: tienen como objetivo hacer ver a los ciudadanos que el patrimonio de su ciudad es importante y digno de ser difundido.
- Hay campañas reivindicativas: en ocasiones es necesario defender el patrimonio construido o arqueológico frente a la especulación o la destrucción. Otras veces hay que reivindicar el patrimonio natural, religioso o inmaterial. Las campañas en estos casos son fundamentales.
- Hay campañas para buscar sponsorización y socios: se realizan cuando el patrimonio requiere aportaciones de sectores diversos.
- Hay campañas para conservar y limpiar el patrimonio: pueden abarcar desde limpieza de bosques a limpieza de monumentos. Implicar a los ciudadanos en estas acciones puede ser altamente educativo.
- Hay campañas para recuperar patrimonio perdido o desconocido: recuperar imágenes en blanco y negro de la gente, recuperar documentos del pasado, archivos, objetos de trabajo de la vida tradicional en desuso, artefactos diversos susceptibles de ser integrados en museos, máquinas, indumentaria o recetas de cocina tradicionales.

¡Todas estas campañas constituyen acciones educativas!

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

¡A la guerra!

La palabra *campaña* procede del vocabulario militar, por ello se asocia a estrategias y movimientos de un grupo organizado o estado mayor. Una buena campaña con una mala estrategia puede conducir al desastre.

¡Los socios!

Tanto campañas como proyectos requieren unos socios necesarios e imprescindibles, y otros deseables. ¡No olvidéis a los socios imprescindibles!

¡No olvidéis la escuela!

Siempre que sea posible, coordinad vuestros proyectos y campañas con la programación escolar. Una campaña a destiempo puede ser tiempo perdido.

¡Controlad los resultados!

Tanto en campañas como en proyectos es importante desarrollar sistemas de control y de seguimiento; y al final, verificad los resultados siempre que sea posible.

¡Los altibajos son normales!

Las campañas y los proyectos tienen altibajos, pasan temporadas buenas y malas; no os desaniméis por una mala temporada, ¡es normal!

¡Tu equipo es el músculo y el nervio de toda acción!

Tanto en campañas como en proyectos, cuidad al equipo: su entusiasmo y dedicación es fundamental. Si el equipo se desmotiva, todo se hunde.

OTRAS POSIBILIDADES

Tarraco viva

Tarraco Viva es un festival cultural que está dedicado y especializado en la divulgación histórica de época romana; el festival pretende divulgar la historia antigua y poner a disposición al público herramientas de reflexión de patrimonio histórico. Al mismo tiempo, pretende sensibilizar a los ciudadanos de la importancia de este patrimonio, creando un producto cultural de calidad para generar turismo cultural.

Este festival potencia los grupos de *reenachment*, *living history* y arqueología experimental. Su origen se remonta a 1998, y hoy es ya un festival altamente consolidado, con sus criterios de programación entre los cuales la divulgación histórica es el valor fundamental del programa. Y según las palabras de sus organizadores, «se prioriza el valor didáctico de las actividades, por encima de su valor escénico. Tarraco Viva no es un festival de artes escénicas».

Para saber más: <www.tarracoviva.com>.



Foto 72

La Festa della Storia

La Festa della Storia que se celebra en Bolonia agrupa un conjunto de reuniones científicas, mesas redondas, conferencias, espectáculos, conciertos... que se extienden por toda la ciudad, plazas, calles y monumentos. Toda la fiesta gira en torno a una tradición denominada el *passamano de san Luca*, una larga cadena humana que atraviesa la ciudad. Los organizadores son el Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio della Facoltà di Scienze della Formazione, del Dipartimento di Discipline Storiche, Antropologiche e Geografiche de la Università de Bolonia y el Laboratorio Multidisciplinare di Ricerca Storica.

Esta fiesta ciudadana tiene una especial repercusión en la escuela, ya que los niños de las escuelas de Bolonia y sua provincia son parte fundamental, entre otras cosas, del *passamano* mencionado, que se realiza desde 1977. La fiesta, en su formato actual, se inició en el 2004.

Para saber más: <www.festadellastoria.unibo.it>.

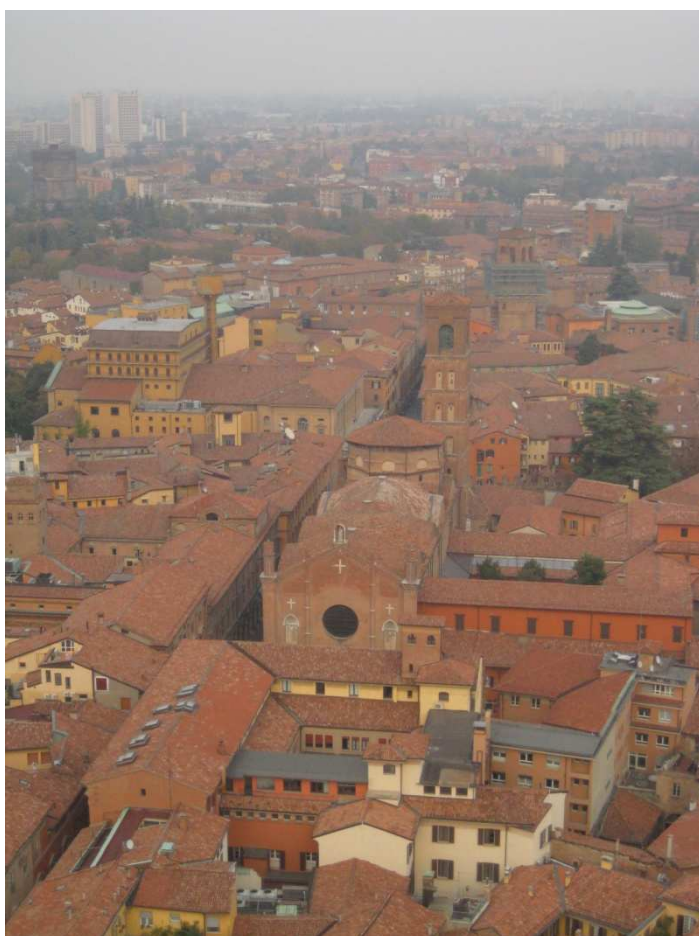


Foto 73

9.3.5.6. Modelo de investigación-acción

El siguiente modelo previsto es el que denominamos de investigación-acción. Este tipo de modelo está claramente definido por Kurt Lewin,¹⁶³ en 1946, y, posteriormente, por John Elliot,¹⁶⁴ quien planteó el método de investigación-acción como un modelo de reflexión práctica sobre la realidad educativa. Este tipo de modelo didáctico partía de la definición de un problema y seguía los pasos normales del método científico: una vez detectado el problema, se establecen las preguntas fundamentales, se generan las hipótesis de trabajo, se procede a la recogida de datos o al procesado de fuentes, para finalmente entrar en el análisis crítico de las mismas. Llegados a este punto, el investigador tiene varias opciones en función de si se verifican las hipótesis o no; si se verifican las hipótesis, se resuelve el problema inicial, pero normalmente se generan nuevos problemas. Mientras que si las hipótesis no se verifican, hay que recurrir a hipótesis alternativas.

El modelo de investigación-acción se asemeja notablemente al método hipotético deductivo del que seguramente parte en su formulación inicial. Sin embargo, como cualquier otro método, la investigación-acción puede partir de métodos inductivos, y en este caso el proceso puede ser ligeramente distinto. Así, los métodos inductivos, a diferencia de los hipotético-deductivos, van de lo particular o lo general. Por lo tanto, parten de un problema particular resultado de una observación. Es a partir de esta observación como se recurre a la recogida de datos, los cuales permitirán saber si la observación concreta es generalizable o no. En el análisis patrimonial ambos métodos son utilizados, aun cuando el método inductivo puede conducir a conclusiones erróneas con más facilidad que el método hipotético-deductivo.

Debido a su relativa complejidad, ofrecemos a continuación dos ejemplos simples de utilización de ambos métodos en didáctica del patrimonio. Imaginemos que queremos proceder a «descubrir» qué zona de un centro urbano se desarrolló a principios del siglo XIX, para lo cual nos proponemos utilizar los balcones metálicos existentes en este

¹⁶³ LEWIN, K. "Action research and minority problems", en LEWIN, K: *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamic*. Londres: Souvenirs Press, 1973.

¹⁶⁴ ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.

barrio o zona urbana. La investigación la iniciaremos buscando algún balcón que disponga de fecha una realizada mediante forja de hierro y que esté muy bien establecida. A continuación nos fijaremos en todos los detalles de ese balcón: tipo de hierro, grosor, medidas, adornos, etcétera. A partir de ahí, supondremos que todos los balcones que respondan total o parcialmente a esta tipología podrían ser coetáneos. La investigación consistirá entonces en localizar y cartografiar ese tipo de balcones en un mapa o plano del barrio o del centro urbano. El resultado obtenido nos proporcionaría probablemente una idea aproximada de la extensión de ese centro urbano en la fecha analizada.

Esta investigación podría ser trasladada con facilidad a una actividad educativa de tipo patrimonial que tuviera como objetivo analizar y fotografiar los balcones para deducir consecuencias históricas, y a ningún educador se les escapa que el ejemplo de los balcones que hemos descrito someramente podría extenderse a otros elementos urbanos. Observemos que, de lo particular, el balcón fechado, hemos ido a lo general; es decir, hemos caracterizado el centro urbano. Esto sería una inducción.

Por su parte, el método hipotético-deductivo podría funcionar de forma similar, pero en sentido contrario. En todo caso, las actividades patrimoniales basadas en la didáctica por descubrimiento suelen ser muy fértiles y despiertan mucho interés, pero requieren que el equipo que propone realizarlas elabore trabajos de investigación previos, aparentemente elementales, pero metodológicamente muy rigurosos. Precisamente aquí reside la dificultad de este modelo, que en el fondo consiste en incitar a los usuarios a participar en un proceso de descubrimiento real o simulado.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Véase FELIU, M. “*Los enigmas como alternativas de aprendizaje. Una experiencia en el mundo ibérico*”, en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.63. Enero-Marzo 2010. Pp. 58-66.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

- **Descripción:** Actividad que consiste en aplicar el método hipotético-deductivo, es decir, plantear una o más hipótesis a algún problema o enigma, e intentar resolverlo mediante una o varias visitas in situ al lugar del enigma. También puede basarse en el método inductivo, es decir, ir de lo concreto a lo general aplicando la observación a un proceso o elemento puntual y concreto con el objetivo de conocer aspectos generales.
- **Contenidos:** Desarrolla contenidos fundamentalmente procedimentales, siendo los conceptuales normalmente menos importantes.
- **Destinatarios:** Bachillerato.
- **Tiempo aproximado:** Dos o tres sesiones no seguidas de 60 minutos.
- **Espacio de aplicación:** Algunas sesiones en exterior del centro educativo y otras en el propio centro.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Requiere mucha preparación previa.
- **Material necesario:** Requiere poco material.



Foto 74

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UNA ACTIVIDAD CON MUCHAS POSIBILIDADES

La investigación-acción puede basarse en el método hipotético deductivo

Hacer investigación como objeto de aprendizaje debería ser lo más normal y cotidiano del proceso educativo, y, sin embargo, todavía es una excepción para muchos educadores.

Imaginad un recorrido patrimonial urbano. El monitor porta alguna fotografía aérea del casco urbano de la ciudad. A partir de allí, va identificando calles, plazas y elementos patrimoniales, pero de vez en cuando plantea hipótesis del tipo ¿parece este anillo formar parte de un antiguo cinturón amurallado? O bien: ¿dónde estarían las puertas principales de la ciudad? Estas cuestiones formarían parte de un proceso de análisis hipotético deductivo basado en la evidencia de la planificación urbana y en la fotografía aérea. Hay que tener presente que una buena parte de lo que sabemos sobre patrimonio es el resultado de la formulación de hipótesis.

La investigación-acción puede basarse en el método inductivo

Inducir es ir de lo concreto a lo general. Imaginemos que estamos mostrando una fortificación con distintos tipos de muralla; en una parte hay saeteras rectilíneas verticales, adecuadas para el uso de ballestas, y en otra parte de la muralla hay saeteras adecuadas para el uso de bombardas y armas de fuego. Estos dos elementos concretos permiten a menudo inducir generalizaciones, es decir, aplicar el ejemplo concreto a todo el conjunto de la fortificación o a otros conjuntos patrimoniales similares. Normalmente los usuarios agradecerán este tipo de observaciones que, en el fondo, consisten en aplicar métodos de investigación.

➔ *Investigar es aplicar la lupa de forma sistemática sobre un elemento patrimonial.*

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE BASE HIPOTÉTICO-DEDUCTIVA

Paso 1: de lo general a lo particular

El método hipotético deductivo puede resultar muy útil para conocer y explicar el patrimonio. Vamos a intentar explicar un ejemplo utilizando el hierro como base.

Es bien sabido que hasta el último tercio del siglo XIX, la mayor parte de las piezas de hierro que se utilizaban en el mundo procedía de un sistema de forja, ya que, hasta que no se desarrollaron los altos hornos, a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, este metal no se podía fundir fácilmente; pero hasta que no aparecieron los convertidores Bessemer no se pudo realmente aplicar acero en serie. Esta observación general nos permite aplicarla a todos los elementos de hierro antiguo que encontremos.

Paso 2: formular una o más hipótesis sobre la realidad

Por lo tanto, si en una fortaleza, en una iglesia o en un palacio hay elementos de hierro que proceden de forja, es obvio que pueden haber sido forjados desde tiempos inmemorables hasta hoy. Pero si, por el contrario, hay fundición, este hecho nos permite formular la hipótesis de que el conjunto metálico ha de ser posterior a la existencia de altos hornos y, sobre todo, de convertidores Bessemer.

Paso 3: la comprobación de las hipótesis requiere trabajo de campo

Si quisiéramos comprobar esta hipótesis, en primer lugar sería muy necesario mostrar claramente a los usuarios del patrimonio las diferencias entre hierro fundido y hierro forjado. Una vez establecida visualmente la diferencia —que no es difícil, ya que el hierro fundido implica el uso de moldes—, sería necesario comprobar un número significativo de objetos metálicos de esta fortaleza, iglesia o palacio. Sin embargo, este proceso de indagación aparentemente tan simple puede ser muy bien recibido por los usuarios.

Paso 4: una invitación a la prudencia metodológica

Si en una visita patrimonial se aplica este método, es evidente que al final deberíamos dejar claro que se trata de una hipótesis aplicable siempre y en todas partes, pero que requiere la prudencia de no convertir la hipótesis en una certeza demostrada. Las hipótesis no siempre implican demostración.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE BASE INDUCTIVA

Paso 1: hacer inducciones, ir de lo particular a lo general

También aquí, para mostrar un proceso de inducción en el campo de la didáctica del patrimonio, intentaremos explicar un ejemplo que trata de ir de lo particular a lo general.

Imaginad un retablo gótico; es como un cómic que nos narra una historieta ejecutada por artesanos en la Baja Edad Media. La historieta sacra está protagonizada por personas que han sido tratadas como si fueran coetáneas a la sociedad que las pintó. Todos los detalles de indumentaria, de arquitectura, de banquetes o de armas son absolutamente fuentes históricas. Por lo tanto, si nos fijamos, por ejemplo, en los vestidos de jóvenes o ancianos, hombres o mujeres, moros o cristianos, podemos afirmar que en aquella época vestían así.

Paso 2: ¡explotar las particularidades!

A partir de estas observaciones, podemos plantear a los usuarios de la visita o del taller la indumentaria de la Baja Edad Media; podemos afirmar que los hombres jóvenes utilizaban el traje corto, mientras que los ancianos y determinadas dignidades eclesiásticas utilizaban el traje largo. También podemos inducir que las mujeres jóvenes entallaban los vestidos, introducían profundos escotes, resaltaban la anatomía femenina y utilizaban la imaginación en tocados y borcegués.

Paso 3: ¡todos podemos hacer inducciones!

A partir de las observaciones anteriores podemos invitar a los usuarios a fijarse en otros detalles, quizá no sólo de la indumentaria, sino también de otros aspectos de la vida cotidiana, y realizar las mismas inducciones. ¡Todo el mundo puede hacer inducciones!

Paso 4: ¡la inducción es un método, no un dogma de fe!

El método inductivo aplicado al patrimonio es un método válido, como hemos visto. Pero si el ejemplo del que partimos, por alguna razón, fuera un caso anómalo o una excepción, todo nuestro razonamiento se hundiría. ¡La inducción es simplemente un método, y nunca podremos transformarlo en dogma de fe!

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN ES...

En el patrimonio urbano la investigación-acción puede ser una actividad continua

Cuando, a través del patrimonio, utilizamos métodos de investigación, quizá sin proponérselo mostramos a los usuarios del patrimonio en qué consiste el «método»; es decir, enseñamos un camino a seguir por el que, una vez conocido, la mente de los usuarios transita muchas otras veces.

Investigar es un proceso, no una ocurrencia

Cuando se intenta aplicar el método de investigación-acción al patrimonio, hay que tener presente que se trata de aplicar un proceso en el cual todas las afirmaciones que se hacen deben estar precedidas de observaciones de cómo hemos llegado a una conclusión determinada. Se trata de mostrar siempre el proceso que se sigue hasta llegar a determinado conocimiento. ¡Pero no hay que confundir un proceso de investigación con una ocurrencia!

Investigar es una actitud, no una casualidad

El método de investigación-acción, cuando se quiere utilizar, implica tener una actitud de curiosidad científica, de un cierto escepticismo hacia cualquier afirmación no fundamentada y una observación atenta. En todo caso, raras veces es fruto de la casualidad. La investigación se nutre de la capacidad de observación y de la curiosidad, nuestra o de los usuarios.

La investigación puede crear adicción

De la misma forma que las personas que hacen crucigramas, cuantos más hacen, mejor saben hacerlos y, por lo tanto, más disfrutan, aplicar métodos de investigación para conocer o explicar el patrimonio puede resultar también «adictivo», ya que, una vez se conoce el proceso y se aplica repetidamente, nuestra mente puede hallar satisfacción en ello; y de simples usuarios del patrimonio nos podemos transformar en expertos.

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

Utilizad elementos muy concretos: quien mucho abarca poco aprieta

Para introducir a los usuarios en el conocimiento del patrimonio siempre es mejor, para empezar, utilizar elementos y casos concretos. Empezar con elementos concretos permite controlar las experiencias.

Realizad el trabajo con grupos pequeños

La aplicación del modelo de investigación-acción con el patrimonio requiere trabajar mediante grupos reducidos; más allá de una docena de personas puede resultar inoperante.

Asignad a cada grupo tareas concretas, pero sin perder de vista la investigación general

Una fórmula de desarrollar el modelo es dividir el grupo en subgrupos para que realicen observaciones puntuales. Posteriormente, podréis reunir las conclusiones a las que lleguen todos los grupos.

¡Atención con las inducciones: el patinazo es fácil! El ejemplo de las pipas romanas

Hacia los años sesenta del siglo pasado, en algunos yacimientos arqueológicos importantes tales como Empúries (Girona), los arqueólogos se fijaron en la existencia de pequeñas piezas de barro decoradas con guirnaldas que sin duda alguna eran pipas. Este hallazgo les condujo a realizar una inducción lógica: los romanos fumaban algún tipo de hierba. Posteriormente, se supo que la inducción era falsa, ya que las pipas halladas en el mencionado yacimiento procedían de alfares bien conocidos de época moderna. Y es que las inducciones, si no se inician procesos de investigación posteriores, pueden conducirnos a errores importantes.

OTRAS POSIBILIDADES

Las inducciones son fácilmente aplicables a la observación de elementos vivos (fauna, flora, alimentos...)

Tanto el método hipotético deductivo como el inductivo, aplicados al patrimonio cultural, tienen también un campo enorme de desarrollo en el patrimonio natural. Las disciplinas que confluyen en el estudio de la naturaleza se basan en el método hipotético deductivo o en el inductivo; utilizan analogías y comparaciones, clasifican, formulan hipótesis, etcétera. Por ello, las aplicaciones de este modelo son infinitas en el campo del patrimonio natural.

Aplicaciones del modelo al campo de la paleontología

En las últimas décadas del siglo XX el patrimonio paleontológico se puso de moda, los dinosaurios volvieron a ocupar la Tierra y los vetustos museos paleontológicos a menudo se transformaron en modernos equipamientos turísticos. A partir de entonces, el patrimonio paleontológico es un activo poderoso para las localidades que disponen de él. Así, las ignitas o pisadas de dinosaurio pueden hoy atraer a mucha gente, igual que ocurre con los fósiles. Aplicar el método científico a los fósiles puede ser sugerente. Ante un bivalvo fósil, con su sorprendente parecido a grandes almendras, cabe preguntarse: ¿cómo funcionaban sus órganos internos, que no vemos? Es lógico establecer un paralelo entre ellos y los bivalvos actuales, almejas o mejillones.

Otras cuestiones de la misma índole pueden ser: ¿cómo conocemos el color de la piel de los dinosaurios si no hemos visto fotos suyas? O bien: ¿cómo calculan la velocidad? e, incluso, ¿cómo sabemos si eran herbívoros o carnívoros? Es evidente que, en todos estos casos, los métodos que estamos analizando en este modelo son fundamentales.

9.3.5.7. Modelo teatralizado

Si seguimos analizando los modelos obtenidos, hallamos a continuación el modelo que hemos denominado teatralizado. Este modelo surge en contextos patrimoniales de tradición anglosajona y se caracteriza fundamentalmente por el hecho de que la interpretación del patrimonio se basa en la existencia de actores que de forma teatral desarrollan guiones más o menos rigurosos y dirigidos a un público muy variado. En su formulación originaria, los actores salen disfrazados y desarrollan papeles de personajes reales o ficticios. Se mueven por los escenarios naturales, ya sea en el interior de edificios, en ruinas arqueológicas o incluso en el interior de museos. Pueden aparecer inesperadamente o bien estar perfectamente anunciada su aparición con horarios y frecuencias. Por lo que se refiere al guión, puede tratarse de guiones preestablecidos, memorizados, que se ejecutan de forma implacable, o bien de guiones improvisados basados en el diálogo y que parten únicamente de algunas ideas previas y, sobre todo, del conocimiento más o menos profundo que el actor tenga del personaje que interpreta, del tema o de la época a la que se refiere.

El éxito o fracaso de este tipo de modelos hay que atribuirlo a dos factores: al factor rigor y al factor teatral. En efecto, si el actor es un profundo conocedor del tema o ha sido instruido en él, de modo que pueda hacer variaciones sobre el mismo sin grandes anacronismos, el modelo se desarrolla con muchas posibilidades de éxito, siempre y cuando vaya acompañado de una buena interpretación. El mayor peligro de este modelo reside precisamente en el anacronismo y, a menudo, en la tendencia a la infantilización. El problema fundamental de estos modelos suele ser su alto coste económico, razón por la cual se restringen a épocas determinadas, a acontecimientos preestablecidos o bien a horarios muy estrictos. Sin embargo, su coste económico, como siempre, depende de la envergadura; hay actividades teatralizadas que incluyen auténticas representaciones en teatros romanos, en foros o en edificios históricos, y otras que discurren simplemente por las calles de la ciudad. En algunos casos, esto se hace con actores profesionales, mientras que en otros se utilizan alumnos de la enseñanza reglada, y, finalmente, hay museos que, en vez de tener conserjes o vigilantes de sala, tienen monitores que ayudan a los visitantes utilizando fórmulas más o menos teatralizadas. En todos estos casos, el sentido común de los educadores y organizadores es lo que debe prevalecer.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO TEATRALIZADO

- **Descripción:** Actividad que consiste en realizar acciones teatrales de base histórica en escenarios naturales, fundamentalmente urbanos, o bien en contextos de ruinas o yacimientos arqueológicos.
- **Contenidos:** Los contenidos conceptuales son los propios del tema que se representa, mientras que los contenidos procedimentales se relacionan con prácticas de empatía, desarrollo de la imaginación e inteligencia emocional.
- **Destinatarios:** Educación secundaria obligatoria o bachillerato. Existen modelos teatralizados para público escolar de las etapas infantil y de primaria.
- **Tiempo aproximado:** Cada representación no debería sobrepasar los 45 minutos en función de la edad de los destinatarios.
- **Espacio de aplicación:** Exterior, en escenarios naturales.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Exige mucha preparación previa si el alumnado son los actores; no requiere gran preparación previa si el alumnado actúa como espectador.
- **Material necesario:** Indumentaria básica y *atrezzo* de teatro.



Foto 75

EN QUÉ CONSISTE LA ACTIVIDAD

La escuela como protagonista del teatro

Imaginad una ciudad con diversos monumentos patrimoniales; imaginad unas escuelas en las que hay profesorado que desea implicarse en educar mediante este patrimonio. Cada escuela piensa un guión para teatralizar la visita, y, una vez ensayado, los alumnos salen a la calle y, ante unos usuarios sorprendidos, los acompañan en la visita comportándose como actores que representan el tiempo pretérito. ¡Una actividad así es útil y es divertida!

Los escolares como espectadores del teatro del pasado

Imaginaos una ciudad que ofrece visitas o itinerarios en los distintos espacios patrimoniales; imaginad que, casi por sorpresa, del interior de estos espacios se os aparecen extraños personajes que han vuelto del pasado y se dirigen ahora a vosotros: os hablan, dialogan, os explican historias... y se convierten en vuestros guías y acompañantes. ¿No es una buena forma de introducir el patrimonio?

Una indumentaria y un *atrezzo* adecuados a la época

Cuando propongáis una actividad de este tipo, tened en cuenta que la indumentaria es muy importante. Estudiad la época, buscad información sobre cómo iban vestidos y procurad que el *atrezzo* sea creíble. ¡No transforméis a los actores en fantasmas! Una mala indumentaria puede hundiros la representación.

¡Ojo con los guiones!

Hay guiones trágicos y hay guiones cómicos: elegid el vuestro, pero, en todo caso, someted el guión a todas las críticas posibles, tanto de rigor histórico como de calidad teatral.

→ *El patrimonio teatralizado no sólo puede ser de tipo histórico. Recordad que vuestros actores pueden representar árboles, animales o esculturas.*

CÓMO DEBERÍA SER LA PUESTA EN ESCENA DESDE LA ESCUELA

Transformar la localidad en un gran escenario con actores jóvenes

Cuando la escuela hace teatro en la calle y en los espacios patrimoniales, considerad toda la ciudad como un gran escenario. ¡Paseaos por la ciudad sin perder nunca de vista el papel que representáis!

El primer paso: elegir o crear una buena obra es fundamental

Si vuestra ciudad tiene patrimonio romano o griego, elegid obras clásicas. Si el patrimonio es medieval, elegid autos sacramentales. Y si sus monumentos son del siglo XVIII, elegid sainetes. ¡Pero siempre son fundamentales las obras que elijáis!

El segundo paso: una obra adecuada al lugar

Cada espacio patrimonial tiene una época, una historia y unos protagonistas de las historias. ¡Personalizad el escenario teatral! ¡Haced resucitar a los protagonistas del pasado! En patrimonio, lo singular es mejor que lo genérico.

Tercer paso: la documentación histórica es la clave

Cuando se teatraliza el patrimonio no hay que perder de vista el rigor. Buscad fuentes primarias, utilizad giros gramaticales de la época y luchad contra los anacronismos.

Movilizar a la gente

Si teatralizáis el patrimonio, buscad complicidades; para ello, movilizad a los vecinos, explicadles lo que queréis hacer, pedidles modestas colaboraciones. ¡A veces con poner un estandarte en el balcón es suficiente!

➔ *Una campaña publicitaria desde la escuela es imprescindible. El alumnado será vuestro aliado.*

CÓMO DEBERÍA SER LA VISITA TEATRALIZADA

¡Elegid el lema y el tema!

Si queréis teatralizar las visitas, es muy importante decidir el tema. Evitad temas genéricos, aquellos que pueden ser representados en cualquier parte. ¡Buscad lo particular del lugar! ¡Y elegid un buen lema!

Un guión corto, ágil e intuitivo

Los largos discursos suelen aburrir; los actores han de comunicarse con el público de forma ágil e intuitiva. Si podéis hacer que dialoguen, será mucho mejor.

¡Ojo con los actores!

Recordad siempre que el patrimonio teatralizado tiene éxito si los actores son buenos. ¡Es mejor actores mudos que actores malos!

Cuidad el efecto sorpresa

Las visitas teatralizadas ganan en efectividad cuando introducen factores sorprendidos. Así, si cuando entráis en una ruina o monumento arqueológico y os encontráis en su interior alguien os recibe sin previo aviso, el efecto sorpresa hará el encuentro más interesante.

No salir del papel

Los actores no han de salir nunca del papel. Cuando los visitantes o alumnos les pregunten por el presente, ellos no lo saben, no pueden contestar, ya que vienen del pasado.

Cuando los actores practican un oficio

En ocasiones, vuestros actores practican un oficio: son pintores medievales de retablos o son soldados del siglo XVII. En ambos casos, conocen perfectamente su oficio y esto es lo que enseñan. Todo lo referente a su oficio deberían saberlo, pero nada más; no hagáis que un carpintero dé una lección de teología, ni que un soldado dé una lección de estrategia. ¡Ambos sólo pueden hablar sobre lo que vivieron!

EXPLOTAR LA POST-FIESTA

El concurso de vídeos y de imágenes

El patrimonio teatralizado produce imágenes de gran impacto: puede llenar un campo de batalla de soldados; puede introducir caballeros con armaduras y caballos en un castillo, y puede recrear un debate teológico en una sacristía. Todo ello puede tener un gran valor plástico. ¡Fotografiadlo, filmadlo y difundirlo!

Las imágenes como publicidad

Las imágenes obtenidas pueden ser un recurso publicitario importante. ¡Utilizadlas! Y si sois docentes, dejad que vuestros alumnos hagan una exposición de imágenes; que preparen vídeos y que los pasen en los centros escolares. ¡No olvidéis la posibilidad de colgarlos en Youtube o en algunas redes sociales!

Preparad la fiesta o el teatro de un año para otro

Si vuestra actividad ha sido un éxito, aprovechad el tirón y empezad a preparar la fiesta o el teatro del año siguiente. ¡Puede que la escuela quiera hacer un concurso sobre carteles publicitarios de la próxima representación! En todo caso, discutid desde el principio lo que se puede mejorar, lo que ha ido bien y también lo que ha ido mal.

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

El teatro es cosa seria

El teatro puede ser divertido, pero es una cosa seria. No os planteéis teatralizar el patrimonio sin tener presente esta cuestión.

La empatía es fundamental

Para comprender el pasado, hay que intentar meterse en la piel de otros. Yo no puedo comprender a un campesino del siglo XVI sin saber que para él la higiene no tiene sentido, que está acostumbrado a los piojos y a las pulgas, que considera la tortura como un buen medio para que los delincuentes purguen por sus delitos, que pega a su mujer como si fuese algo natural y que sabe que las enfermedades se las envía Dios como justo castigo de sus pecados. ¡Comprender el pasado es ponerse en la piel del otro!

¡Buscad películas!

El cine ha recreado el pasado en numerosas ocasiones. Antes de plantearos teatralizar el patrimonio, buscad películas y visualizadlas, pero no os las creáis. ¡El cine está lleno de anacronismos! Hablad con expertos y dejaos aconsejar por ellos sobre los anacronismos; pero no sigáis sus consejos para hacer teatro.

➔ *Recuerda que el teatro, aunque sea aplicado al patrimonio, no debe ser una clase de historia. Debe evocar el pasado, pero no pretendáis convertirlo en una lección.*

OTRAS POSIBILIDADES

Williamsburg: el ejemplo americano

Williamsburg es uno de los grandes parques históricos norteamericanos. Se trata de la antigua capital colonial británica del siglo XVIII. Su visita ofrece hoy un ejemplo inmejorable de patrimonio teatralizado. En la ciudad sus habitantes se pasean con la indumentaria de la época, algunas tiendas y negocios presentan el aspecto de finales del siglo XVIII y es posible entrar en el Tribunal de Justicia y asistir a un juicio, o ver una venta de esclavos, o hablar con un líder religioso, y escuchar de labios de un esclavo que su vida no es tan mala, ya que a él su amo lo trata bien. Los guías de Williamsburg están especializados: unos saben enseñar un oficio, como el impresor que edita la gaceta; otros se comportan como si vivieran en el siglo XVIII, y no les pidáis que os saquen una foto.

Para saber más: <www.history.org>; <www.williamsburg.com>.



Foto 76

9.3.5.8. Modelo basado en la didáctica del objeto

El octavo modelo que pretendemos describir es el que denominamos de la didáctica del objeto. Los objetos del pasado son especialmente útiles para enseñar fundamentalmente historia en todas las etapas educativas, desde la enseñanza reglada hasta el público general, pero se convierten en imprescindibles en las etapas infantil y juvenil. El uso de objetos siempre es una experiencia de primera mano y comporta una cierta investigación previa por parte del equipo docente que prepara el material. Por otro lado, para el usuario, el uso de objetos también fomenta la observación, la comparación, la deducción y otras habilidades relacionadas con el objeto que se analiza.

Normalmente, los objetos tienen un poder de fascinación del que no disponen los textos, y por ello son útiles para iniciar a las personas en el conocimiento del pasado. La didáctica del objeto, asimismo, no limita su aplicación al estudio de la historia, puesto que los objetos nos rodean en nuestra vida cotidiana, vivimos envueltos en objetos y el medio natural también puede ser reducido a objetos didácticos: un pino, una roca, una piedra volcánica o un fósil pueden ser objetos didácticos. También una escultura o una máquina de tren. Todo ello puede ser contemplado con una óptica didáctica, y entonces adquiere un potencial de instrumento u objeto didáctico. En todo caso, sea cual sea el tipo de objeto, es muy importante que a través de la interrogación de los objetos se llegue a interiorizar un método de análisis científico, ya sea el propio de la historia, el arte, la arqueología, etcétera.

En la didáctica del patrimonio, cuando se emplean objetos, hay que plantear su estudio de una forma sistemática y muy coherente, con el mismo rigor que se suele emplear para el estudio de fuentes escritas. Veamos algunas premisas necesarias para analizar los objetos; veamos cómo hay que interrogar a los objetos:

- ¿Qué puede ser este objeto? ¿De qué materiales está hecho?
- ¿Es muy viejo? ¿Sabemos de cuándo es?
- ¿Cómo sabemos o podemos saber la edad del objeto?
- ¿Para qué se utilizaba? ¿Cómo se utilizaba?
- ¿Quién pudo utilizar este tipo de objetos? ¿A quién pertenecía?

- En la actualidad, ¿tenemos objetos que hagan la misma o parecida función?
- Tenemos o hemos visto objetos o elementos semejantes: ¿en qué se parecen?, ¿en qué se diferencian?
- ¿Qué cosas sabemos con toda seguridad de este objeto?
- ¿Qué pruebas tenemos?
- ¿Qué cosas creemos que nos gustaría saber?

Los objetos susceptibles de ser utilizados en la didáctica del patrimonio pueden tener procedencias muy diversas; a veces hay que verlos en los museos, pero en otras ocasiones se pueden utilizar objetos cotidianos, utensilios que la gente guarda en las casas y que han perdido su uso. Además, junto a estos objetos hay que colocar los equivalentes modernos, para que se puedan establecer las oportunas comparaciones y deducciones. La mejor forma de reconstruir la vida de un momento determinado es reunir u observar diferentes objetos cotidianos del periodo que se pretende historiar o aprender.

El uso de objetos en la didáctica del patrimonio admite una gran diversidad de opciones, desde objetos que se muestran mediante los *kits* móviles (véanse los apartados anteriores) hasta un monumento urbano. Además, un objeto admite multitud de puntos de vista: puede ser analizado en función del lugar en donde se halla, de su material y de la forma como se construyó, de su significado, de su estética, de su funcionalidad, de su pasado, de sus costos económicos, etcétera.

No se puede finalizar este comentario breve acerca de la didáctica del objeto sin llamar la atención nuevamente sobre el uso de objetos cotidianos; en un mercado, en una tienda o en un huerto pueden hallarse objetos cuyos comentarios pueden resultar fértiles desde la óptica patrimonial. Todo ello es útil y válido siempre que se relacione con el entorno del lugar que se pretende mostrar o dinamizar.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO DIDÁCTICA DEL OBJETO

- **Descripción:** Actividad que consiste en elegir algún objeto de museo, monumento urbano o elemento natural (flora, fauna, mineral) y transformarlo en el centro de la actividad, generando hipótesis y conocimiento mediante el mismo.
- **Contenidos:** Desarrolla contenidos de tipo conceptual y, sobre todo, de tipo procedimental.
- **Destinatarios:** Educación primaria y secundaria.
- **Tiempo aproximado:** 30 minutos.
- **Espacio de aplicación:** Museos y recorridos exteriores.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Exige alguna preparación previa.
- **Material necesario:** No requiere material específico, más que los propios objetos.



Foto 77

FUNDAMENTOS DE LA ACTIVIDAD

¡Los objetos hablan!

Los objetos son el resultado de la actividad humana; alguien lo ha hecho con alguna finalidad. Una lata de bebida gaseosa está hecha de un material flexible porque el gas se expande; es cilíndrica porque es el recipiente que en menos superficie almacena más volumen; tiene un fondo umbilicado y un pie anular para permitir apilar las latas con estabilidad, y tiene una abertura fácil en la parte superior para utilizarlo sin ayuda de un vaso. La forma de esta lata nos habla de todo eso, y ¡es que los objetos hablan!

Conocemos el mundo a través de los objetos

Estamos rodeados de objetos, nos ayudan a dominar la naturaleza y de esta forma nos permiten conocer el entorno. Si conocemos los objetos del pasado, tenemos claves suficientes para saber qué ocurrió.

Los objetos son cosas concretas

En la medida en que el objeto es una cosa concreta asociada a una idea, resulta fácil de recordar; es fácil asociar una brújula con la época de los grandes descubrimientos geográficos de los siglos XV y XVI, ya que sin ella probablemente no se habrían producido de la misma forma.

Los objetos actúan como inclusor de la mente

Los objetos se asocian con conceptos, fenómenos o hechos. Si recordamos un objeto, es fácil asociarlo con todo lo demás. En este sentido, cada objeto puede ser un inclusor de la mente en torno al cual se pueden fijar muchos otros conceptos.

→ *El patrimonio está compuesto entre otras cosas por miles de objetos, desde fósiles u obras de arte. Por ello, aplicar la didáctica del objeto para aprender en torno al patrimonio es una opción muy válida.*

EN QUÉ CONSISTE LA ACTIVIDAD

Trasladad al alumnado del mundo de lo concreto al mundo de la abstracción

Los objetos son elementos patrimoniales concretos, pero debidamente analizados nos remiten a un mundo de abstracciones. Un casco de caballero medieval es un elemento concreto, pero nos remite a un mundo mucho más abstracto del feudalismo.

El objeto invita a analizar su morfología buscando los porqués

La didáctica del objeto empieza siempre por el análisis morfológico, como el de la lata de una bebida, pero nos remite a las causas, a los porqués. Así, de la morfología pasamos a la función, y de ésta es fácil pasar al significado. La morfología de la lata nos indica su función, y nos invita a pensar en el significado: ¿o no tiene significado una lata de Coca-Cola? ¡Igualmente podríamos decir de la cerámica ática de barniz negro para el mundo antiguo!

Los objetos pueden ser enigmas para resolver

¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Cuántos años tiene? ¿De dónde procede? ¿A quién perteneció? Éstas son algunas de las preguntas que podemos aplicar a un objeto. Y es que un objeto patrimonial, expuesto o no en la vitrina de un museo, podemos convertirlo en un enigma a resolver.

La actividad consiste en aprender a interrogar los objetos

La didáctica del objeto es una actividad que consiste en observar elementos de nuestro patrimonio y, a partir de su morfología, aprender a interrogarlos, transformándolos en enigmas que estimulen nuestra mente y que desafíen nuestras habilidades de detectives e investigadores.

CÓMO DEBERÍA DESARROLLARSE

La presentación del objeto debe ser neutra sin dar pistas ni prejuizar

Para poder desarrollar una acción didáctica sobre cualquier objeto patrimonial debemos presentarlo como si lo acabáramos de encontrar, sin añadir información suplementaria. La primera deducción debe hacerse a partir de la observación de su morfología.

Después del morfológico, el análisis funcional es el más importante

Para investigar la función de los objetos es preciso conocer aspectos importantes de la sociedad que los construyó, de su desarrollo tecnológico, de sus necesidades y de sus formas de vida. Podemos deducir la función de un vaso cerámico, de un artefacto mecánico, de una escultura o de un muro, y para ello habrá que plantear hipótesis y cotejar éstas con otros casos semejantes, es decir, compararlos.

Los objetos hay que compararlos siempre

Cada objeto forma parte de un sistema tecnológico, tanto si ha sido fabricado de cerámica o de acero; detrás del objeto hay un sistema tecnológico más o menos sofisticado que nos permite comparar objetos entre sí. Cuando los objetos son seriados, es decir, producidos mediante sistemas industrializados, la comparación proporciona auténticas evidencias, y el análisis objetual, en última instancia, se dirime en la comparación.

Un objeto puede ser visto de formas muy distintas según el observador y lo que se busque en él

Todo objeto puede tener significados distintos y desentrañarlos supone contemplar el objeto desde ópticas muy diversas. Así, un vaso cerámico de la Prehistoria contemplado por un artista puede tener un significado; contemplado por un tecnólogo puede tener otro; contemplado por un ritualista o experto en rituales religiosos puede tener otro; contemplado por un anticuario que pretende venderlo en el mercado sin duda tiene otro significado. ¡Para analizar el significado hay que intentar contemplarlo desde todos los ángulos posibles!

CUANDO LOS OBJETOS ESTÁN EN LA CALLE

Cuando los objetos son cotidianos

En las vías públicas también puede haber objetos patrimoniales susceptibles de ser analizados como elementos didácticos. Pueden ser esculturas, máquinas de tren, restos de la vida agraria, cañones y una gran variedad de elementos que permiten el análisis didáctico. A todos ellos les es aplicable la didáctica del objeto.

Una escultura puede ser un objeto

Imaginemos una escultura en un contexto urbano: ¿podemos tratarla como un objeto? Intentemos aplicarle el método de análisis de los objetos que hemos esbozado. ¿Qué es? ¿Tiene dedicatoria? ¿A quién o a qué? ¿Quién la hizo? ¿Cuándo? ¿Por qué en esta ciudad? ¿Qué sabemos de todo ello? Éstas serían algunas de las cuestiones imprescindibles, tanto si la escultura es figurativa como abstracta. ¿Podríamos compararla con alguna otra? ¿Del mismo autor? ¿Del mismo movimiento artístico o época? ¿Qué significado puede tener colocada precisamente aquí? ¿Qué significado le da la gente? ¿Nos gusta? ¿Por qué nos gusta? ¿Tiene algún significado para nosotros?...

Interrogando los monumentos descubriremos la historia de nuestra ciudad

Los monumentos de una ciudad suelen ser actos conscientes de homenaje a las personas, de reconocimiento de determinados hechos históricos, de identificación ideológica o religiosa, y, por lo tanto, si se analizan, podemos llegar a establecer el significado que los poderes públicos han querido atribuir a esta ciudad. ¿Tiene algún significado que los principales monumentos de una ciudad estén dirigidos a santos o personajes religiosos? ¿Tiene algún significado que haya ciudades cuyos principales monumentos glorifiquen a un dictador? ¿Tiene especial significado que los monumentos de una ciudad nos recuerden sobre todo a científicos, sabios, escritores o médicos? ¿Qué sentido tiene una ciudad que no tiene ningún monumento?

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

Los mayores depósitos de objetos están en los museos; elegid bien qué objetos queréis interrogar

La didáctica del objeto patrimonial tiene sus mayores y mejores recursos en los museos. Si queréis utilizar un museo, elegid dos o tres objetos y trabajad con ellos. El museo es como una biblioteca: hay que ir para leer un libro tras otro, no para verlos todos en un par de horas.

Interrogar un objeto es como leer un libro: requiere tiempo y atención

Si elegís un objeto, procurad que sea adecuado a vuestros intereses y gustos, que se relacione con lo que queréis trabajar, y, una vez hecha la elección, exprimídllo a fondo. Dedicadle toda vuestra atención, y no le ahorréis tiempo. Enseñar a través de los objetos es agradecido y se obtienen éxitos educativos, pero no hay que tener prisa.

No queráis interrogar muchos objetos a la vez: pocos y a fondo

La didáctica del objeto consiste en relacionar un elemento material visible y tangible con una idea o un concepto generalmente más abstracto. Por lo tanto, el concepto de *objeto* es muy amplio: elementos tales como algunas patatas, algunas mazorcas de maíz y algunas hebras de tabaco pueden actuar como objetos concretos que se relacionan con los descubrimientos geográficos. Asimismo, la pimienta o el té pueden ser «objetos» que se relacionen con el Extremo Oriente o la India. ¡Le corresponde al educador saber elegir los objetos y relacionarlos con el patrimonio histórico, cultural o de cualquier otro tipo!

OTRAS POSIBILIDADES

No hay que obsesionarse con los objetos

Para relacionar el patrimonio con objetos no siempre es imprescindible utilizar objetos antiguos, procedentes de museos o de anticuarios. A veces simplemente se trata de utilizar objetos actuales. Imaginad un museo de Prehistoria con sus vitrinas llenas de herramientas de sílex, absolutamente incomprensibles para los no expertos. ¿Os imagináis presentaros ante el grupo con una caja de herramientas actual? Y preguntad frente la vitrina: ¿Dónde está la sierra? ¿Cuál es el martillo? ¿Dónde está el bisel? ¿Cuál hace las funciones de una barrena?

Lo mismo podéis hacer ante las aburridas colecciones de cerámicas prehistóricas o romanas: acercaos a la vitrina con una paella, con un cazo, con una olla, con un plato, con un vaso, con una copa de vino, con un especiero y empezad a interrogar los objetos de la vitrina. Se trata de buscar la equivalencia de los objetos actuales con los elementos cerámicos de la vitrina.



Foto 78

Hay elementos arquitectónicos que pueden comportarse como objetos: la historia en un capitel

Los edificios del pasado a veces están dotados de elementos muy significativos: gárgolas, bajorrelieves, capiteles y mil soluciones técnicas. Si imaginamos un capitel románico esculpido con figuras, ¿cuántas cosas podemos relacionar entre este “objeto” y la sociedad que lo produjo? ¿Podemos relacionarlos con la indumentaria? ¿O bien con los oficios? ¿Y qué decir de la idolología que generaba los monstruos? ¿Y los elementos simbólicos que incluye?



Foto 79

9.3.5.9. Modelos lúdicos

Las actividades educativas patrimoniales de tipo lúdico no pueden ser agrupadas en un único modelo, ya que hay actividades lúdicas muy distintas que se basan en los juegos de rol o bien en los juegos de pistas, mientras que otras actividades utilizan juegos de estrategia o los clásicos juegos de mesa. Es por ello por lo que, en nuestra propuesta, estas actividades las agrupamos en cuatro grandes modelos lúdicos, aunque en realidad todos ellos se basen en la llamada didáctica lúdica.

La idea de aplicar el juego en la educación, sea o no patrimonial, no es una idea nueva; la utilización de actividades lúdicas en la preparación profesional se aplicó, en sus inicios, desde la formación de oficiales de los ejércitos hasta la de directivos y expertos en economía. El juego didáctico, por tanto, es una técnica participativa de la enseñanza encaminada a desarrollar en el alumnado habilidades en la toma de decisiones de forma autónoma, normas y protocolos de trabajo e incluso de investigación, capacidad de autodeterminación, y todo ello con una fuerte motivación. Por ello, constituye una forma de trabajo docente que brinda una gran variedad de procedimientos para el entrenamiento de los usuarios, sean estudiantes o no, en la toma de decisiones para la solución de problemas.

Por otra parte, ni que decir tiene que los juegos, en todas las culturas del mundo, y desde tiempos remotos, han sido la base de la educación, y nada hace suponer que hoy ya no lo sean. Esta tradición educativa del juego es muy relevante desde el punto de vista antropológico, ya que incide sobre todo en los comportamientos grupales. Ello reviste especial importancia en actividades como las que estamos empeñados en promover en torno al patrimonio de nuestras ciudades; los juegos practicados en entornos patrimoniales urbanos pueden estar basados en la modelación de determinadas situaciones en las cuales la diversión y la sorpresa sean la base para captar su atención.

Por otra parte, la utilización de una didáctica lúdica permite un cambio de rol del monitor, ya que tan sólo es el organizador y el guía los responsables, pudiendo de esta forma analizar detenidamente el desarrollo del mismo mediante la observación y el control. Finalmente, el juego es fácil que se transforme en una estructura participativa y, por ello, favorece un enfoque interdisciplinario en el que participan tanto los monitores como los usuarios.

Los objetivos de estos modelos lúdicos en torno al patrimonio pueden ser variados, pero apuntaremos algunos de los más evidentes y comunes.

- Familiarizar a los usuarios con los elementos del propio patrimonio, al tiempo que se los estimula a la toma de decisiones en cuestiones de valores de los mismos;
- Estimular la posibilidad de la adquisición de una experiencia práctica del trabajo colectivo en torno a los distintos tipos de patrimonio;
- Contribuir a la asimilación de los conocimientos sobre el patrimonio local;
- Desarrollar la autoestima colectiva y el sentimiento de identidad con el patrimonio local.

Los principios básicos en los que se deberían apoyar las prácticas de la didáctica lúdica en los entornos patrimoniales urbanos son la participación, el dinamismo, la amenidad, el desempeño de roles, el interés y la competencia. Por lo que respecta al primer elemento, la participación es el principio básico de la actividad lúdica, y significa que el jugador interviene con todo su potencial físico o mental. El dinamismo es otro principio fundamental del juego didáctico, puesto que todo juego es movimiento, tiene principio y fin, y las acciones se suceden con cierta rapidez. Naturalmente, la amenidad es un principio que no puede faltar: si el juego es aburrido —lo contrario de ameno—, deja de ser juego. Por lo que respecta al desempeño de roles, es evidente que el juego, a veces, implica imitación de roles e improvisación de roles. Finalmente, cabe decir que sin competencia tampoco hay juego.

Hay que recordar también que los juegos son tan variados que desafían los intentos de clasificación, aun cuando en una primera aproximación podríamos simplificar diciendo que hay unos juegos para el desarrollo de habilidades, otros para la consolidación de conocimientos y otros para el fortalecimiento de los valores. En este tridente deberíamos movernos, ya que los municipios que participan en esta red deben tener plena conciencia de que sus actividades constituyen una auténtica vanguardia educativa en el campo de la enseñanza informal a través del patrimonio y que, en consecuencia, sería deseable que lideraran la renovación de las prácticas didácticas en el campo del patrimonio.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO LÚDICO: LOS JUEGOS DE MESA

- **Descripción:** Actividad que consiste en plantear un juego de formato clásico o tradicional mediante un tablero que reproduce o recuerda algún elemento o espacio patrimonial, normalmente urbano, aunque no excluye restos arqueológicos o parques naturales.
- **Contenidos:** Desarrolla principalmente contenidos de tipo conceptual.
- **Destinatarios:** Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y Posobligatoria.
- **Tiempo aproximado:** Las partidas no deberían superar los sesenta minutos.
- **Espacio de aplicación:** Indistintos.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** No requiere demasiada preparación previa.
- **Material necesario:** Tablero y fichas de juego.



Foto 80

PONER EL PATRIMONIO SOBRE EL TABLERO

¿Cuáles son las posibilidades?

Los juegos de mesa son susceptibles de ser transformados y adaptados como juegos educativos utilizando como base elementos patrimoniales. En realidad, los juegos de mesa pueden subdividirse en tres grandes grupos: los llamados *juegos tradicionales*, que son aquellos a los que casi todo el mundo ha jugado alguna vez, y que van desde el ajedrez hasta el póquer; los llamados *eurojuegos*, cuya filosofía no es crear simulaciones detalladas de la vida real, sino integrar familias mediante juegos temáticos accesibles y cortos pero altamente estratégicos (los ejemplos más representativos son *El Grande*, *The Settlers of Catan*, *The Princess of Florence*, *Puerto Rico*, *Tikal*, *Modern Art*, *Tigris y Éufrates*, etcétera). Finalmente, cabe hablar de un tercer grupo, los denominados *juegos de rol*, *guerra* y *simulación*, que son objeto de desarrollo de otros modelos.

¡Juegos de mesa, juegos en familia!

La ventaja de los juegos tradicionales —para su aplicación didáctica a conjuntos patrimoniales o de otro tipo— es que sus reglas son ampliamente conocidas por muchísimas personas, y por lo general son reglas relativamente simples. En este tipo de juegos el azar desempeña un papel importante, pues sus reglamentos son modificables con facilidad y han sido ya utilizados ampliamente por la escuela. Se suele utilizar como herramienta un tablero central, que permite seguir el progreso de los jugadores, los cuales utilizan símbolos como fichas u otros elementos. Los más utilizados son la oca, el parchís, el trivial...

¿Quién ganará? Una incógnita constante

En los eurojuegos —el segundo grupo de juegos al que nos referimos— no suelen haber eliminación de jugadores; tampoco implican un enfrentamiento directo entre jugadores; en realidad, en este tipo de juegos cada uno compite para hacerlo mejor que el resto, comprar o vender mejor, expandirse más, tener la mejor granja, etcétera. Eso se expresa mediante un sistema de puntuación que puede ser público u oculto (creías que ganabas, ¡pues no era verdad!). Finalmente, suelen tener una duración más o menos definida, entre sesenta y ciento veinte minutos.

ADAPTAD LOS JUEGOS TRADICIONALES

El patrimonio de vuestras ciudades como tablero de juego

¿Os imagináis un juego de mesa en el cual el tablero de juego sea vuestra ciudad? O bien ¿os imagináis un juego cuyo tablero represente la superficie de un monumento? ¿O un juego de la oca donde las incidencias fueran acontecimientos históricos que ocurrieron en los espacios patrimoniales de vuestras ciudades? Este tipo de juegos son fácilmente diseñables con la única condición de que conozcáis bien sus reglas y la historia o las características del patrimonio de vuestra ciudad.

Introducid normas de comportamiento ante el patrimonio mediante juegos

Mediante los juegos de mesa de este tipo más tradicional podéis introducir multitud de conceptos y normas a tener en cuenta en la educación con y para el patrimonio. ¡Tened presente que los juegos permiten desarrollar también actitudes!

El juego para difundir el patrimonio

Si creáis juegos de este tipo, imprimid muchos ejemplares, colgadlos en la web para que los usuarios se lo descarguen, colocadlos en las mesas de los comedores, restaurantes o bares. ¡Ésta es una forma de difundir el patrimonio!

¡No olvidéis los juegos de cartas y pasatiempos como modelos!

Finalmente, no olvidéis en el diseño de juegos de este tipo que, además de los juegos de tablero, existen juegos basados en cartas, puzzles y una multitud de pasatiempos susceptibles de transformarse en juegos de mesa, como, por ejemplo, el juego de los errores, *¿Dónde está Wally?*, el ahorcado, los combates navales, etcétera.

UN TIPO DE JUEGO QUE NO SE BASA SOLO EN EL AZAR

¿La vía romana o la vía del tren? ¡Elegid!

Imaginad una ciudad romana a la cual tenéis que transportar agua mediante un acueducto, o bien imaginad una ciudad industrial del siglo XIX con altos hornos, a los cuales hay que hacer llegar una vía de tren para transportar carbón desde minas lejanas. Imaginad que creáis un tablero de juego en el que introducís cualquiera de los dos temas en función del patrimonio del que se dispone en la localidad o en la región en la que trabajáis.

¿Pesetas o sestercios? ¡Elegid!

Imaginad que dotáis a cada jugador de un crédito limitado de sestercios o de pesetas, según fuera el caso; también distribuís sobre el tablero de juego las fuentes de agua o las minas de carbón en lugares diversos y distantes.

Dosificad el azar. Las cartas de incidencias

Cread también unas cartas aleatorias de incidencias, por ejemplo: has tenido días lluviosos y no puedes avanzar en tus trabajos, por lo tanto pierdes dos o tres jugadas. O bien: ha habido una revuelta de esclavos o una huelga revolucionaria, y se paralizan los trabajos hasta que pagues más dinero. O bien: una devaluación de la moneda te hace perder poder económico. El número de incidencias puede ser infinito.

¿Atravesar cordilleras o seguir los meandros de un río?

Trazad las reglas de juego con arreglo a estas incidencias. Pensad el número de jugadores; buscad incidencias y hechos reales que hayan ocurrido en el contexto en el que trabajáis con el patrimonio. Este tipo de juego, naturalmente, se basa en un cierto azar, representado por las cartas de incidencias, pero ganarán el juego, es decir, construirán la vía férrea o el acueducto aquellos que tracen el camino más recto, siempre y cuando la construcción de túneles no les encarezca más los costes que el hacer una vía de tren bastante más larga, pero que discurre por zonas más llanas.

ADAPTAD JUEGOS A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE VUESTRO PATRIMONIO

Juega construyendo ciudades

Hay algunos juegos que pueden constituir una buena inspiración para el diseño de actividades lúdicas de carácter patrimonial. Uno de ellos es el popular *Caylus*, que se basa en la construcción de una ciudad medieval. Pueden jugar varios jugadores, entre dos y cinco. Los jugadores construyen una ciudad poniendo a trabajar a sus hombres en la construcción edificios con su dinero y distintos recursos; naturalmente, han de construir un castillo para el rey o para el noble, proceso durante el cual van ganando prestigio.

Juega con la psicología de tus personajes

Otro juego susceptible de ser analizado es el *Citadels*, también adecuado para conjuntos medievales. Es un juego de tipo psicológico donde los jugadores luchan para construir distritos en el interior de su ciudadela. El corazón del juego es la existencia de roles secretos (rey, obispo, mercader, arquitecto, ladrón, asesino, etcétera), y cada uno de los roles tiene poderes espaciales.

Juega comprando y vendiendo arte

Un juego interesante basado en obras de arte es el *Modern Art*, que en realidad es un juego de subastas de obras de arte. Los jugadores venden y compran obras de distintos artistas; cada obra tiene un valor, que depende de la cantidad de obras del mismo artista que se coloquen en el mercado. Es un juego que requiere astucia para estimar probabilidades de sucesos y para asignar valores máximos a pagar por un cuadro, ya que el jugador, en el momento en que juega, se arriesga, pues no dispone de mucha información.

Juega construyendo un palacio renacentista

Princess of Florence es un típico juego de construcción de ciudades donde cada jugador intenta construir su palacio, embellecerlo, adquirir libertades para que sus artistas trabajen mejor y, de esta forma, construir el edificio más lujoso o prestigioso.

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

Buscad expertos

Desarrollar algún juego de mesa en torno al patrimonio implica movilizar a personas a las que les guste este tipo de actividades; dejad que os ayuden en la confección del juego y de las reglas.

¡Preparad campeonatos!

Si tenéis que atender a grupos numerosos, distribuidlos en partidas, y que luego los mejores compitan entre sí. ¡Convertid el juego en campeonatos!

Las normas claras os evitarán malentendidos

Pensad bien las normas del juego; dejadlas claras para que no den opción a interpretaciones distintas. ¡Leedlas en voz alta antes de empezar el juego!

Organizad los grupos, no dejéis nada al azar

Si la actividad lúdica patrimonial incluye un grupo familiar, haced los grupos equilibrados.

¡El tamaño a veces importa!

Pensad en la posibilidad de hacer tableros de juego gigantes, en los cuales las personas son las fichas.

Controlad el tiempo

Cuando sea necesario, acotad el tiempo de las jugadas; un jugador que piensa mucho las decisiones produce aburrimiento a los demás.

El vocabulario técnico nunca sobra

Los juegos son fórmulas eficaces para introducir vocabulario técnico de historia, arte o de ciencias naturales, en función del tipo de patrimonio con el que se vinculen.

El juego es un recuso más

El juego puede ser un complemento de otras muchas actividades educativas en torno al patrimonio, tales como talleres o itinerarios.

OTRAS POSIBILIDADES

Recuperad juegos históricos

El juego es un tipo de actividad común a todos los pueblos, a todas las culturas y a todos los tiempos; en sí mismo, el juego puede ser un valor patrimonial. Existe un enorme número de juegos de mesa propios de las culturas africanas basados en estrategias, cálculos y azar.

Existen también juegos milenarios de los cuales se conocen tableros en culturas tan lejanas en el tiempo como la sumeria, la egipcia o la china. Los pueblos latinos desarrollaron también juegos infantiles y de adultos basados en dados y fichas. Hay también variantes de juegos tradicionales que se han practicado en pueblos y ciudades, y de los cuales las ciudades mayores a veces conocen reglas.

Todos estos juegos constituyen un patrimonio interesante que, por su origen diverso, por haber sido generado por culturas a veces hoy desaparecidas, contienen valores que es necesario preservar. Recopilar y divulgar este tipo de juegos puede tener un importante valor educativo



Foto 81

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO LÚDICO: LOS JUEGOS DE PISTAS

- **Descripción:** Actividad lúdica que consiste en aprender a descubrir diversos elementos del entorno y del patrimonio mediante el trazado de enigmas, objetos escondidos u otros elementos que se denominan *pistas*.
- **Contenidos:** Básicamente de tipo conceptual y actitudinal.
- **Destinatarios:** Fundamentalmente, alumnado de Educación Primaria.
- **Tiempo aproximado:** Media jornada.
- **Espacio de aplicación:** Preferentemente en espacios exteriores.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Requiere alguna preparación previa.
- **Material necesario:** Suele requerir planos y algunos elementos adicionales.



Foto 82

UN JUEGO QUE COMBINA ACCIÓN Y CONOCIMIENTO

El juego de la gincana

Los juegos de pistas suelen adoptar formatos parecidos al sistema conocido como *gincana*, que consiste en crear una red de puntos a lo largo de un recorrido teórico ideal y proporcionar posteriormente a los jugadores indicios o pistas para que vayan reconociendo cada uno de los puntos siguiendo el itinerario preestablecido. Los jugadores suelen estar organizados en parejas o pequeños grupos, y en cada punto de la red se suelen colocar pequeños elementos escondidos o frases y enigmas que resolver, etcétera. Los organizadores del juego necesitan también establecer algún punto de control a lo largo del recorrido. La calidad del juego reside en la originalidad de las pistas y la naturaleza del recorrido.

Los posibles escenarios de juego

Estos juegos suelen ser adecuados para espacios urbanos, especialmente si están libres de circulación. Naturalmente, los espacios urbanos de alto contenido patrimonial son muy apropiados, ya que en ellos es fácil relacionar el juego con el descubrimiento. Fachadas, edificios, con relieves o esculturas, presencia de elementos singulares, monumentos e incluso personajes disfrazados o contadores de historias pueden alternarse a lo largo del recorrido.

Un juego familiar

Este tipo de actividades lúdicas son fáciles de adaptar para grupos juveniles, pero también como actividades de tipo familiar, una fórmula que permite a los adultos visitar cascos urbanos patrimoniales junto con niños en un ambiente relajado y de ocio.

➔ *El juego de pistas permite graduar mucho la complejidad de los objetivos.*

ORGANIZAR EL JUEGO

Los organizadores deben tener claros los objetivos

Para organizar una actividad de este tipo hay que establecer bien los objetivos educativos patrimoniales, con el fin de que no constituya un puro entretenimiento. Normalmente, entre estos objetivos está facilitar el conocimiento de un espacio patrimonial a la gente joven, crear actividades educativas para padres e hijos y también dinamizar cascos antiguos de poblaciones de tamaño medio o pequeño. Establecidos los objetivos, es preciso delimitar el recorrido.

Cread una red de puntos

La siguiente tarea de los organizadores de esta actividad es pensar y discutir la red de puntos o enigmas. Hay que procurar que sean variados, ya que la repetición cansa incluso en el juego. La variación no sólo debe consistir en los contenidos conceptuales o procedimentales —enseñar algo o enseñar a hacer algo—, sino que puede incluir actividades físicas distintas, de tipo motriz e incluso entrevistas o cuestionarios.

Los controladores del juego

La tercera cuestión que han de plantear los organizadores es el control de juego o recorrido. Estableciendo puntos o mesas de control que reciben a los jugadores, les comentan su estado o su puntuación y les ayudan a rectificar errores. El final del recorrido debe ser claro, con equipos ganadores, bien sea por puntuación, rapidez u otros factores.

Una actividad sin grandes gastos

El material necesario para este tipo de actividad es muy aleatorio, ya que puede realizarse prácticamente sin materiales auxiliares, pero también puede incluir planos con ubicación del «tesoro», brújulas, cámaras fotográficas, personajes disfrazados con el rol de actores...

LA RED DE PUNTOS: EL MAPA COMO BASE

El programa con objetivos y contenidos es imprescindible

El establecimiento de la red de puntos es, sin duda alguna, el trabajo más importante de toda gincana; en el fondo, constituye lo que podríamos denominar *programa*. Un programa que hay que diseñar como una ficha didáctica con contenidos y objetivos adaptados a la edad o al grupo participante.

El circuito de la gincana

Imaginemos un ejemplo; imaginemos que queremos realizar una actividad de este tipo en un espacio patrimonial cerrado o incluso en el patio de la escuela. Para trazar la red de puntos podríamos establecer un circuito con cinco pruebas, una para cada punto, relacionadas con el contenido de la historia o de un relato de ficción que tenga como protagonista el espacio patrimonial.

El mapa y la carta

Hay que organizar a los niños en grupos de cuatro o cinco; a medida que van avanzando la actividad, irán obteniendo partes de un mapa del complejo monumental, sea un recinto urbano, un castillo o similar. Junto con el mapa, está la carta en la que se les indica cómo acceder a la siguiente prueba, y así hasta completar las cinco pruebas trazadas.

El objetivo final: ¡buena suerte!

Una vez terminadas todas las pruebas y encajados los distintos fragmentos del mapa, éste les indicará el objetivo final. Ni que decir tiene que, si queremos que los niños encuentren el objetivo final, el mapa debe ser real.

LOS PUNTOS DE LA RED: PRUEBAS, ENIGMAS Y ACTIVIDADES

Una gincana acerca de la educación patrimonial debería disponer de una red de puntos de tipología muy variada, cada uno de los cuales tendría un objetivo, o todos ellos confluirían en un único objetivo.

La gincana podría empezar con la fabricación de camisetas, para todos los participantes, en las que se consensuaran eslóganes relativos al patrimonio que se pretende trabajar. En el caso de que la gincana abarque todo el municipio, los puntos de la red deberían ser los principales hitos patrimoniales y podrían incluir los siguientes ejercicios:

- Conseguir entrevistas de testigos sobre patrimonio inmaterial;
- Reconocer cada uno de los monumentos a partir de determinadas características;
- Identificar palabras alusivas a determinados elementos patrimoniales o monumentos mediante crucigramas o sopas de letras;
- Preparar los ingredientes de un plato eligiéndolos en una gran mesa colocada en el mercado, teniendo presente que el plato debe incorporar elementos significativos de una época o de una cultura;
- Dar a la diana con un sistema de dardos o flechas que rememoran una batalla o suceso bélico;
- Seguir con los ojos tapados un recorrido que han de reconocer por la sensación táctil de los pies (por ejemplo, sobre una senda enlosada o un camino de tierra);
- Calcular el tiempo sin el uso del reloj, tal como se hacía en otras épocas; por ejemplo, calcular un minuto;
- Utilizar réplicas de instrumentos del pasado para hacer o construir algo; por ejemplo, partir un tronco con un hacha prehistórica o cortar carne con una hoja de sílex;
- Construir un fragmento de muro o vallado utilizando una técnica tradicional;
- Identificar objetos que no encajen en un contexto: una pera colgada en un pino, una patata en un plato romano, un *piercing* en una escultura antigua.

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

- Para organizar una buena gincana, los animadores harán bien en localizar ejemplos, a través de los foros de Internet, consulta de bibliografía especializada o conversando con otros colegas.
- Pensad pruebas que se basen en el sentido del tacto (reconocer objetos tocándolos con los ojos tapados).
- Pensad pruebas en las que haya que atravesar «zonas encantadas» o «del pasado».
- Pensad pruebas en las que se active el paladar: ¡jugad con los sabores!
- Pensad pruebas en las que haya que agudizar la observación visual.
- Pensad pruebas que obliguen a realizar razonamientos hipotético-deductivos o inductivos.
- Pensad pruebas de habilidad: lanzar jabalinas, disparar arcos y flechas, construir arcos de medio punto...
- Pensad pruebas de reconocimiento auditivo: identificar melodías y épocas o melodías y situaciones (de fiesta, de guerra...).
- Pensad pruebas que refuercen la cooperación o la solidaridad, es decir, actividades en las que se necesite de la colaboración mutua; por ejemplo, atadlos de forma que, para desatarse, se necesiten unos a otros.
- Pensad pruebas en torno a enigmas y resolución de problemas.
- Pensad pruebas que requieran el sentido de la orientación.

OTRAS POSIBILIDADES

Una gincana por Internet

Si disponéis de una página web propia, podéis convocar por Internet una gincana dirigida al patrimonio. Su preparación debería seguir los mismos pasos que las demás gincanas, es decir, trazar objetivos, la red de puntos en el recorrido, las pruebas... La diferencia reside en que la convocatoria de los participante es a través de la Red y en la introducción de pruebas que requieran el uso del ordenador e Internet.

Una gincana muy original

Naturalmente, los objetivos patrimoniales en este caso pueden ser bastante más complejos, y la gincana se puede desarrollar en un tiempo relativamente dilatado, en días o semanas. Puede haber convocatorias presenciales sorprendivas, como por ejemplo quién o quiénes acuden hoy a determinado lugar para hacer determinada cosa. Podéis también plantear enigmas, esconder objetos y preparar pruebas agudas de observación sobre monumentos o elementos patrimoniales.

Una actividad de bajo coste

Este tipo de gincanas, si se organizan bien, prácticamente no tienen coste, ya que todo el material necesario y todas las informaciones se suministran mediante a través de la Red.

Convocad a todos los *friquis*

Una vez realizada la gincana, haced una convocatoria pública para que todos los *friquis* participantes puedan encontrarse y plantear la continuad de otras con temas distintos. De esta forma, ayudarás a crear redes sociales.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO LÚDICO: LOS JUEGOS DE ESTRATEGIA

- **Descripción:** Actividad educativa que consiste en jugar mediante el uso de elementos de estrategia o bien utilizando factores diversos que simulan situaciones reales.
- **Contenidos:** Fundamentalmente procedimentales y conceptuales.
- **Destinatarios:** Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- **Tiempo aproximado:** Pueden oscilar entre 60 y 120 minutos.
- **Espacio de aplicación:** Indistintos.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** No requieren demasiada preparación previa.
- **Material necesario:** Tablero y materiales de juego, dependiendo del juego.



Foto 83

APRENDER ESTRATEGIA NO ES INÚTIL PARA COMPRENDER LA CIUDAD

La estrategia, el camino más corto

Una estrategia consiste en buscar el camino más corto y eficaz para conseguir un objetivo; aprender estrategias es fundamental en la vida. Sin embargo, el mejor modo de aprender estrategias es jugando, ya que con el juego no arriesgamos nada. Los militares, que inventaron el término *estrategia*, siempre jugaron a la guerra antes de ir a la guerra; juegos como el ajedrez tienen su origen en estrategias militares. Enseñar a jugar mediante el uso de estrategias ha sido siempre sumamente instructivo; aplicado al patrimonio, puede ser educativo.

¡Ciudades diseñadas en función de la guerra!

Los elementos patrimoniales existentes en las ciudades y que nacieron a causa de necesidades de defensa son numerosísimos y van desde los castillos a las murallas medievales, sin menospreciar los conjuntos fortificados modernos, con sus baluartes y sus cortinas. Diseñar juegos de estrategia para agudizar la mente sobre las formas más lógicas y eficaces de distribuir los recursos defensivos puede ser una tarea útil y fascinante.

¡Cerebros al servicio de la guerra!

No sabemos qué motivos han impulsado a los humanos a lo largo del tiempo a dedicar sus mejores esfuerzos a diseñar sistemas defensivos; la guerra ha sido siempre un motor de la historia. Para servir al dios Marte se inventaron desde los sistemas de tracción mecanizada hasta los aeroplanos, y desde la telefonía sin hilos hasta Internet. Los mejores inventos se hicieron para la guerra y sólo después se utilizaron para la paz. Por ello, los juegos de estrategia permiten utilizar la mente para comprender problemas complejos. ¿Cuántas ciudades deben su forma a un diseño pensado para la guerra? ¿Cuántos cinturones amurallados no fueron derribados, dejando visibles grandes avenidas surgidas de sus ruinas?

¿CÓMO CONSTRUIR UN JUEGO DE ESTRATEGIA?

¿Te parece bien empezar así?

Tenéis que proteger vuestro castillo y dirigir a vuestros soldados para ganar una partida; vuestra ciudad está siendo atacada. Estudiad cómo defenderla mejor. ¡Plantead vuestra estrategia para asaltar una fortaleza! Todo esto son posibles formas de plantear juegos de estrategia. En ellos lo importante son las habilidades técnicas, la planificación, la elección del camino idóneo, la gestión de los recursos. Para diseñar juegos de estrategia aplicados a vuestra ciudad, identificad primero el plano de sus murallas (si las tuvo), buscad un mapa antiguo, situad en él los restos de muralla o puertas actualmente existentes y, a partir de ahí, pensad en el juego.

Existen muchos tipos de juegos de estrategia

Antes de empezar, intentad localizar juegos de estrategia basados en batallas; os pueden servir *Waterloo 1815*, *Panzerblitz*, *Tactics* y muchos otros más. Los tipos de juegos que podéis diseñar son muy variados, desde juegos a base de tableros —similares a los de mesa— hasta los juegos de miniaturas, en los que se recrea mediante maquetas el escenario de batalla.

Tu juego de estrategia paso a paso:

1. Identificad claramente los elementos patrimoniales objeto de vuestro trabajo (murallas, castillo, baluartes, etcétera). Si es posible, buscad fuentes primarias (reproducciones de planos antiguos, fotografías...).
2. Documentaos sobre la historia relativa al elemento patrimonial.
3. Buscad a expertos jugadores a quienes les gusten los juegos de estrategia. Hablad con ellos para que os aconsejen sobre el tipo de juego, las reglas, etcétera.
4. Buscad juegos de estrategia e intentad jugar con ellos.
5. Con toda esta información, haced el primer boceto de juego y redactad claramente las normas.
6. Probad el juego con gente muy diversa, desde expertos a neófitos. ¡Escuchadlos a todos!
7. Introducid las modificaciones que creáis oportunas en función de lo que os han dicho.

JUGAR SOBRE EL TERRENO

Hay que pisar el escenario del juego

Si decidís mostrar el patrimonio mediante un juego de estrategia, no olvidéis que los jugadores deben conocer el terreno de juego real. Mostradles las murallas, paseadles por los baluartes, enseñadles las troneras, subidlos a los alardes.

¡Que conozcan las armas!

Si estáis en condiciones de mostrarles armas, ya que poseéis o existe un museo en vuestra ciudad con proyectiles o algún cañón, no dudéis en hacerlo. Es muy importante que los jugadores conozcan muy bien los espacios que se representan en el tablero de juego. No hay que olvidar que el juego de estrategia es un recurso didáctico para conocer el patrimonio.

¡Explicadles las tácticas!

Explicadles sobre el terreno sistemas de ataque y defensa, minas y contraminas, y todo aquello que permita comprender la funcionalidad de las estructuras arquitectónicas bélicas.

Recread los espacios desaparecidos del pasado

Si el patrimonio que queréis mostrar está tan fragmentado que no es comprensible totalmente, mostrad imágenes del mismo ya sean virtuales o fotografías de antaño. Hay que hacer todo lo posible para que vuestros jugadores se percaten de cómo era el espacio que van a recrear mediante el juego.

¡Empieza el juego!

Una vez conocidos los espacios, situad a vuestros jugadores alrededor del tablero e iniciad la partida. Verán el juego de una forma muy diferente después de haber pisado los escenarios naturales.

Proporcionad alguna ventaja a quienes conocen mejor el escenario

A veces puede ser interesante que algunas jugadas se desarrollen mejor si se conoce con detalle algún elemento físico de la fortificación; si es así, utilizad este recurso.

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

¿Qué está de moda?

Para el diseño de juegos de estrategia la ilustración es fundamental. Observad la estética de los juegos de estrategia ya existentes y actualad en consecuencia.

¡No muy lejos de los juegos de mesa!

Tened en cuenta que el tipo de juegos de estrategia que os proponemos son una variante de los juegos de mesa; consultad, pues, el modelo de los juegos de mesa y tened presente que la mayoría de recomendaciones y consejos allí expuestos os pueden ser también útiles aquí.

¡No descuidéis los pequeños detalles!

Muchos juegos de estrategia utilizan figuras y miniaturas; si es posible, haced lo mismo, pues ayudan a contextualizar y constituyen un pequeño aliciente.

¡Intégrate lo antes posible!

Quienes juegan en este tipo de juegos frecuentemente forman parte de redes de Internet, participan en chats especializados o son miembros de clubes; si os ganáis a uno de ellos para vuestro juego, os será más fácil acceder a los demás.

¡Los juegos de estrategia no son la vida real!

Recordad que jugar a juegos de estrategia no significa aceptar la guerra como solución a los conflictos humanos; significa simplemente recorrer mentalmente los escenarios del pasado y aplicar razonamientos y estrategias que desarrollan la mente.

OTRAS POSIBILIDADES

Los juegos de estrategia no sólo son de guerra. El desarrollo de una estrategia puede aplicarse a la guerra, pero puede también a otras situaciones; hay estrategias para colonizar territorios, para ganar dinero, para salvar vidas, etcétera. Todas estas estrategias disponen de juegos. En la Red hay miles de páginas webs dedicadas a los juegos de estrategia; os aconsejamos entrar en algunas de ellas, y os sorprenderéis del gran mundo que se esconde detrás de este tipo de juegos. Para empezar, os presentamos algunos de los juegos de estrategia más publicitados en Internet.

Jewel Quest

Mueve las fichas de un sitio a otro para hacer parejas y conseguir eliminarlas.

Cruzar el río

Busca la manera de poder pasar a estos chavales al otro lado del río, pero en el orden que no dé problemas.

Bang Howdy

Juego en *flash* 3D muy divertido donde hay que cumplir misiones en el Oeste americano.

Anacroz

Juega a este RPG con tus personajes tipo lego, sus magias y sus ataques.

Battle bugs attack

Defiende la comida del ataque de los insectos. Puedes comprar cinco tipos diferentes de armas para resistir los cien ataques de los bichos. Usa el ratón para colocar tus cañones en las casillas señaladas con puntos.

Journalizm

Dirige a un equipo de periodistas y vende sus artículos a los periódicos y revistas. Vigila que el café nunca falte en la redacción y que cada redactor tenga suficiente. Con el dinero que ganes podrás mejorar tu oficina. Usa el ratón.

11 de septiembre de 1714. El juego donde resistir es vencer

El juego de estrategia *11 de septiembre de 1714. El juego donde resistir es vencer*, ambientado en uno de los episodios finales de la guerra de sucesión española, a comienzos del siglo XVIII, nos ofrece la oportunidad de reescribir una parte de la historia tomando nuestras propias decisiones.

Es un juego bélico (*wargame*) en el que, además de tener como objetivo ganar a las tropas enemigas y pasar un buen rato con el compañero de juego, es importante tener en cuenta lo que conlleva, al ser también un juego de estrategia. Los juegos de estrategia son aquellos en que la inteligencia, las habilidades técnicas, la planificación y el despliegue y la toma de decisiones son factores determinantes para poder ganar; no sólo se trata de un juego para divertirse, sino que también obliga a pensar mucho.

A este juego pueden jugar dos personas o, si se quiere, dos parejas. Normalmente, una partida tiene una duración de dos horas, pero antes de empezar a jugar todos los jugadores deben leerse bien las normas e instrucciones; si es la primera vez que se juega, hay que contar con un tiempo suficiente de preparación de las fichas de las dos tropas que se enfrentarán encima del tablero: la tropa catalana y la borbónica.

El juego está ambientado en uno de los episodios finales de la guerra de sucesión española, a comienzos del siglo XVIII: el asedio de las tropas borbónicas a la ciudad de Barcelona, que acabó con su toma el 11 de septiembre de 1714 (origen de la Diada, el día nacional de Cataluña). De lo que se trata en este juego es de “reescribir” o intentar resolver, tomando las propias decisiones, la situación de conflicto bélico planteada; ello supone analizar muy bien el comportamiento de las tropas enemigas y de las propias, conocer muy bien el terreno de juego, elaborar las mejores estrategias posibles e intentar llevar a la práctica las tácticas convenientes para derrotar al enemigo.

El objetivo de los autores del juego era crear un juego bélico (*wargame*) relativamente sencillo y accesible para un amplio horizonte de destinatarios, pero a la vez lo suficientemente complejo como para atraer al público más especializado en juegos de mesa. Este tipo de juegos es muy adecuado para trabajar en la enseñanza reglada, sobre todo en los cursos superiores de educación secundaria obligatoria y posobligatoria.



Foto 83



Foto 84

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO LÚDICO: LOS JUEGOS DE ROL

- **Descripción:** Actividad que consiste en desarrollar juegos de rol con finalidades educativas en torno al patrimonio, fundamentalmente de tipo histórico.
- **Contenidos:** Desarrolla fundamentalmente contenidos procedimentales y actitudinales.
- **Destinatarios:** ESO y Bachillerato.
- **Tiempo aproximado:** Una o más jornadas.
- **Espacio de aplicación:** Preferentemente en el exterior del aula.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Requiere mucha preparación previa.
- **Material necesario:** Hay que crearlo en función del tipo de rol.



Foto 85

EL JUEGO DE ROL, UN FORMATO ESPECÍFICO

El juego de rol es una mezcla de diversas formas de entretenimiento y de juego

En Estados Unidos, alrededor de los años sesenta, se inventó un tipo de juego de salón en el que no hacían falta ni tablero ni fichas; se basaba en la interpretación, el diálogo, la imaginación y el sentido de la aventura; se lo llamó *juego de rol de mesa*. Fue creado por un grupo de jóvenes que divulgaron su creación entre sus amigos. Poco después se escribió el primer manual de juego de rol de mesa, llamado *Dungeons & Dragons*; todavía hoy es el juego de rol más conocido. En la actualidad hay miles de sistemas de juego basados en novelas, historias y ficción.

El rol en vivo

El rol en vivo (LARP, *life action rol player*) es una extensión del juego de rol de mesa y se empezó a practicar a mediados de los años ochenta, adquiriendo una fuerza que lo hizo independiente del rol de mesa, y llegó a tener reglamentos propios.

¿Qué es un LARP?

Por encima de todo es un juego que se basa en interpretar a un personaje ficticio con una serie de características propias; se desenvuelve en circunstancias establecidas para cada rol durante un periodo de tiempo marcado. Ese personaje puede ser desde un inquisidor a un Darth Vader, el malo de la película de *La guerra de las galaxias*. Cada LARP tiene su historia, su ambientación y su sistema de juego; y lo que tienen en común estos juegos es la capacidad de sumergir a los individuos en un mundo artificial. Podríamos resumir diciendo que es una obra teatral donde los actores van improvisando el guión.

¿De qué consta un LARP?

Lo principal en un LARP son los jugadores; después están los directores de juego o másteres; luego tendríamos el *staf*, y, finalmente los PNJ (personajes no jugadores); y su *atrezzo* o ambientación correspondiente.

LOS PROTAGONISTAS DEL LARP

Cada jugador, una hoja de personaje

Los jugadores forman la base de cualquier LARP (para que haya aventura, necesitamos aventureros); así pues, éstos son el público, los actores, los niños y los participantes en este juego. A cada jugador se le entrega una hoja de personaje, donde se le describen una historia y una personalidad para que pueda interpretar su personaje y una serie de tablas numéricas que le proporcionan los atributos a unas habilidades aprovechables en juego.

Los que piensan el juego

Luego tenemos los directores de juego, que suelen ser un equipo: son los encargados de escribir la historia, las hojas de personajes, los reglamentos de juego, diseñar la ambientación, coordinar el juego y dirigir el *staff*. Tienen en el juego un papel secundario, ya que no deberían intervenir en él; sólo en casos remotos aparecen para resolver dudas o corregir errores; participan activamente en el montaje de la actividad pero no en la actividad, aunque son necesarios en de ella para posibles contingencias.

La tripulación

Existen en algunos LARP bien organizados lo que sería la «tripulación» o *staff*, formada por el equipo encargado del montaje de escenas (la preparación de fuegos artificiales, las tiendas de un mercado...); en otros LARP los propios directores de juego se encargan de ello. Naturalmente, con un equipo aparte como es el STAFF el juego fluye mucho mejor, ya que los directores no tienen que invertir su tiempo en montar, sino en coordinar, y eso se nota en la calidad del juego.

Los PNJ y el *atrezzo*

Y finalmente existen los PNJ, que suelen ser los actores dentro del juego. Son personajes que tienen una personalidad definida, y su destino en el juego marcado suele ser funcionar como guías para los jugadores (que a menudo se pierden en el juego y acabar divagando sobre temas absurdos durante partida), los tenderos o los mismos villanos a punto de ser ahorcados por robar al rey. Este grupo de personas (generalmente actores) suelen mezclarse entre los jugadores haciéndose pasar por uno de ellos; así, dando pistas como jugadores y amortiguando el impacto de un actor externo al grupo, son útiles para

dinamizar el juego, poner espías entre los jugadores y saber, de esa forma, qué traman los jugadores sin tener que preguntar cada veinte minutos a los jugadores y adelantarse a sus movimientos, o incluso sirven para añadir el factor sorpresa dentro del grupo de jugadores, como sería meter un villano en el grupo o matar al *pnj* infiltrado para que los jugadores vean que corren peligro en esa situación, etcétera. Forman la base visible de un juego estructurado y dinámico.

Junto con los PNJ interviene el *atrezzo*, que es la ambientación con la que se va a decorar el terreno de juego; suele ir acorde a la época a la que está vinculado el juego. Pueden ser desde las armas especializadas para los LARP hasta las tiendas de campaña de los jugadores.

¿CÓMO SE DEBE EMPEZAR A JUGAR?

Inicio del juego

El sistema de juego de cualquier LARP intenta ser lo más sencillo posible, ya que no debemos estar interpretando e ir pensando las reglas que se tienen que usar a cada instante. Lo primero de todo (y es esencial) es leer la ficha del personaje al que se va interpretar; sin esta lectura, el jugador no sabe quién es, dónde está, ni qué tiene que hacer. Así, después de leer la ficha se deberían leer las «normas» del LARP, que pueden ser las normas de comportamiento y las reglas, como las de combate. Finalmente, se introduce a los jugadores en el terreno de juego con un discurso de bienvenida hecho por el director de juego o un PNJ; después, una vez situados todos los participantes en su papel, ya puede empezar el juego.

¿Y cuáles son los objetivos y los ganadores?

Los objetivos de cada individuo o colectivo suelen ser la meta del juego, pero sólo es la excusa para que tengan una motivación dentro del mundo (o juego); así se mueven con más decisión. La diferencia de los juegos de rol es que sustituyen el objetivo de competir por el de colaborar: de esta forma, un grupo de gente no se mata entre sí para su objetivo, sino que se ayudan a cumplir sus objetivos, que pueden ser «sobrevivir una noche al ataque de los zombis». En general, no hay ganadores ni perdedores, más bien participantes.

Si tu personaje muere, se te da otro, con el que puedes hacer más aventuras; es entonces cuando te das cuenta de que no sólo estaba el juego que tu antiguo personaje había visto, sino que hay otras aventuras que se entrelazan con todos los jugadores, haciendo un gran entramado de aventuras entre jugadores, de cuya envergadura pocos participantes se dan cuenta; sería como una gran conspiración que sólo conocen tres o cuatro; es la parte positiva de «morir» dentro de este juego.

¿Quién puede jugar?

En algunos LARP hay restricciones de edad, pero también hay otros en los que se puede jugar independientemente de la edad, pudiendo ser un anciano o un niño de cinco años; de hecho, cuanta más variedad de edad haya juego, más realista será el juego.

Las restricciones de edad suelen deberse a que los juegos son de terror o son un *wargame* (recreaciones medievales de batallas y combates), en los que un niño sería un estorbo y una persona de edad avanzada podría sufrir algún daño. En los LARP que son de este estilo quienes asisten como jugadores se hacen responsables de sus actos. Pero en general se puede jugar a cualquier LARP sin ningún tipo de problema a causa de la edad.

¿Cuánta gente puede reunir estos eventos?

Los LARP se pueden hacer tan grandes como permita el lugar: los LARP de Inglaterra y Canadá son los más grandes del mundo, llegando a reunir cinco mil personas para hacer una aventura de un fin de semana. Los LARP españoles más grandes han llegado a reunir a unas quinientas personas, pero es evidente que si sólo han alcanzado esta cifra ha sido por falta de instalaciones y dedicación, ya que los organizadores generalmente no ganan dinero en estas actividades.

¿QUÉ TIPO DE LARP HAY?

Es prácticamente imposible indicar un número de tipos de LARP, ya que puede haber variantes sobre cualquier cosa, pero sí se pueden mencionar los más relevantes. Entre los más conocidos se encuentran los interpretativos y los *wargames*. Los más conocidos son los interpretativos y los *wargames*, aunque definir exactamente los tipos de LARP que hay es difícil, pues es cada vez más la gente que innova en este mundo de los juegos de rol.

El LARP interpretativo

El LARP interpretativo, que engloba a muchos tipos de LARP, es uno de los más laboriosos de crear, pero también es el que suele dar un mejor acabado y juego. Consiste en recrear un mundo con historia, y crear personajes para ese mundo; luego se generan aventuras, situaciones políticas o sociales, y finalmente se crean las hojas de personaje, con lo que se crea la base del LARP.

Las hojas de personaje que se les entregan a los jugadores —en las que consta una historia del personaje, elaborada cuidadosamente para que encaje en el trasfondo escrito previamente y que encaje bien con el resto de jugadores— deben cuadrar para que luego se les introduzca al mundo recreado. En el transcurso del juego se les plantean desafíos complejos para sus personajes, que deberán ir superando hasta que, con suerte, lleguen al final del juego y cumplan sus objetivos. Cada jugador debe realizar todo ese proceso como mejor pueda, pero siempre ciñéndose al modelo de conducta de su personaje ficticio, es decir, interpretando. Por eso se los llama *LARP interpretativos*.

Los LARP *wargames*

Los *wargames* son LARP que se basan en batallas épicas o guerras entre naciones de un LARP interpretativo o sencillamente una arena de gladiadores, donde luchan varios equipos. Estos LARP suelen ser de grandes masas de gente luchando con armas debidamente preparadas para ello y ambientados en épocas medievales.

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

¿Qué aportan los juegos de rol?

Un estudio realizado por el Ministerio de Cultura señaló los beneficios que aportan los juegos de rol a quienes los practican; este listado ha sido obtenido de *Wikipedia* y de la web del Ministerio.

El juego, en general, es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la calidad con que una persona aprende algo se basa en la utilidad práctica que le encuentre a dicho conocimiento. El juego permite acceder al conocimiento de forma significativa, pues convierte en relevantes informaciones que serían absurdas de otra manera. Sus principales aportaciones pueden resumirse en la siguiente lista:

- Cálculo mental;
- Aprendizaje de accidentes geográficos y nombres;
- Adquisición de soltura a la hora de esquematizar y tomar notas;
- Promoción de la lectura como medio lúdico y recreativo;
- Favorece la creación de hábitos
- Adquisición de una gran riqueza expresiva;
- Desarrollo de una gran riqueza de vocabulario;
- Desarrollo de la empatía y la tolerancia;
- Apoyo a la socialización: fomenta el apoyo mutuo y la relación en términos de igualdad;
- Apoyo a la toma de conciencia y responsabilidad;
- Apoyo a la capacidad de trabajo en grupo y toma de decisiones;
- Fomento de la capacidad de improvisación y resolución de problemas.

OTRAS POSIBILIDADES

Los Señores del Tiempo

La asociación de juego de rol denominada Senyors del Temps («señores del tiempo») ha organizado, a lo largo de sus quince años de vida, numerosas partidas de rol en vivo, siempre centradas en la Cataluña medieval. Cada año, en el mes de agosto, se juega una partida de una semana de duración. Las partidas se agrupan en sagas de dos años, durante las cuales se mantienen escenario, personajes y tramas. Es decir, cada dos años se cambia de ambientación; cualquier periodo de la historia puede ser interesante para una buena partida.

A través de esta singular actividad se quiere acercar a la gente la historia, la tradición, las leyendas y, en general, el rico patrimonio cultural de Cataluña. Pero también se pretende fomentar a través del rol una serie de valores positivos tales como el contacto con la naturaleza, la convivencia, la creatividad, el trabajo en equipo, el ejercicio físico, la interpretación, las actividades manuales y, por encima de todo, la sociabilidad. Aunque, sobre todo, el objetivo es disfrutar de unos días divertidos e inolvidables.

Lo primero que hacen los jugadores que desean inscribirse en la partida es rellenar un cuestionario; luego se les manda una propuesta de personaje, algo así como un resumen de media página que dice: «Te proponemos interpretar al joven hijo de una opulenta familia veronesa...». Esto permite saber si el participante está contento con su personaje, y, en caso afirmativo, ya se puede ir confeccionando el disfraz.

A lo largo de los meses que siguen, las reglas de la partida se van publicando en la página web de la asociación, así como numerosos relatos de ambientación, pistas sobre lo que les espera, etcétera. Igualmente, se habilita un foro donde los jugadores pueden mantenerse al día de cuestiones prácticas (transporte, material necesario...), plantear dudas o, si lo desean, empezar a interpretar. Pero no es hasta una semana antes de que empiece la partida cuando los jugadores reciben las fichas con su personaje.

Cuando por fin comienza la partida, primero hay que preparar el escenario de la acción, para que después, cuando lleguen los jugadores a la casa de colonias o lugar de

encuentro, se instalen, se pongan sus disfraces, se les hace un pequeño discurso de bienvenida y un repaso general de las reglas, y luego... empieza el juego.

En este tipo de juegos de rol puede participar todo el mundo. A las partidas de esta asociación suelen ir personas adultas de entre 18 y 35 años, y hasta de 60. Aun así, las partidas de rol de este tipo pueden ser adaptadas para un público escolar. ¡Lo único que hace falta es tener ganas de pasarlo bien!

Más información: <www.time-lords.com>.



Foto 86

Juguemos en la ciudadela de Calafell

Ciudadela de Calafell (Tarragona) es posible convertirse por unas horas en auténticos ciudadanos de un poblado íbero para conocer cómo vivían, cómo se organizaban, cómo se vestían... Por un día, escolares, familias y público en general pueden convertirse en habitantes de un poblado íbero y vivir unas horas en la piel de unos personajes que habitaron el lugar hace miles de años.

Lo que se pretende con esta actividad es, fundamentalmente, acercar la ciudadela de Calafell a los alumnos para que puedan experimentar cómo era el día a día en un poblado íbero. En cuanto a los objetivos didácticos, aunque se han planteado para esta actividad unos objetivos conceptuales, los objetivos procedimentales son los que toman mayor relevancia, pues lo que se busca principalmente es saber tomar decisiones, dominar procesos, aprender a hacer cosas y experimentar vivencias próximas a la vida cotidiana dentro de la ciudadela íbera. Finalmente, también tienen cabida los de tipo actitudinal, al fomentarse en los escolares la sensibilización hacia el conocimiento y preservación del patrimonio.

La actividad se desarrolla en tres horas, aproximadamente, de las cuales dos se destinan a emular los personajes y la hora final a hacer la puesta en común y reflexión de la actividad. El juego empieza con una presentación por parte del monitor encargado de dirigir la actividad, y con un breve recorrido por los yacimientos de la ciudadela para que los chicos conozcan el escenario en el que jugarán. A partir de ese momento, el alumnado se divide en tres grupos, cada uno de los cuales representará un poblado íbero. Para poder empezar a jugar, el monitor presenta los personajes y las instrucciones básicas para organizar su vida dentro de la ciudadela, y da una idea básica que será el punto de partida: vivir un mes entero en la ciudadela (el tiempo real del juego es de tres horas). A lo largo del juego también se les indicarán nuevas tareas y contratiempos para establecer nuevas dinámicas y relaciones entre los personajes que están representando.

En la última hora de la actividad se hace una puesta en común de la experiencia vivida, con el fin de consolidar los conocimientos aprendidos. De lo que se trata es de establecer entre todos, mediante el diálogo y el debate, los puntos básicos y

característicos de la vida en un poblado íbero, así como sus costumbres, la economía, la organización social, los aspectos tecnológicos, etcétera.

Esta actividad basada en un juego de rol situado en la época de los íberos ha sido diseñada para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, aunque también puede ser adaptada para grupos familiares (con los niños mayores de diez años) o para grupos de adultos que quieran convertirse por unas horas en íberos dentro de la ciudadela.

Más información: <www.ciudadellaiberica.com>;

<<http://ciudadellaiberica.blogspot.com>>.



Foto 87

9.3.5.10. Modelo museográfico: módulos interactivos al aire libre

Una forma original y distinta de desarrollar una política de didáctica del patrimonio es la que se basa en módulos didácticos al aire libre. No se trata de un modelo nuevo ni original, pues ya desde finales del siglo XIX muchos monumentos urbanos disponían en sus bases de un conjunto de bajorrelieves en bronce en los cuales, a modo de historieta, se narraban o explicaban los hechos fundamentales que el monumento conmemoraba. Esta tradición iconográfica tiene sin duda raíces antiguas, como observamos en la Columna Trajana de Roma o en las Puertas del Baptisterio de Florencia. La diferencia entre estos monumentos precursores de la didáctica del patrimonio y los del siglo XIX quizá se halla tan sólo en el lenguaje. En realidad, todos pretendían lo mismo: mostrar o enseñar algo. Así, cuando a finales del siglo XIX se construyó en Nueva York el emblemático puente de Brooklyn, se dejó constancia de su proceso técnico especificando mediante potentes bajorrelieves el desarrollo de su construcción. Igualmente ocurre en monumentos similares, como el emblemático monumento a Colón levantado en Barcelona en 1888, en cuya base aparece, en forma de bajorrelieve de bronce, la epopeya colombina.

Por lo tanto, la idea de módulos urbanos que ayudan a interpretar elementos del patrimonio es muy antigua. La museografía didáctica los utiliza con formatos interactivos pero con la misma finalidad.¹⁶⁶ Así, mostrar en las calles y plazas mediante iconografía el aspecto que tuvieron en el pasado o bien las efemérides históricas que se sucedieron siempre ha sido un buen recurso didáctico.¹⁶⁷

Naturalmente, este tipo de módulos, para que sean efectivos, han de ser iconográficos y pueden ser útiles tanto para indicarnos una secuencia histórica a modo de historieta de cómic como para mostrarnos el aspecto que tuvo un espacio hace cien, mil o un millón de años. También pueden servir para mostrarnos el interior de edificios o de elementos de los que sólo percibimos su parte externa o su fachada; a veces nos informan de lo que

¹⁶⁶ Véase COMA, L.; MARTÍN, C. “La interactividad en los museos como estrategia didáctica”, en: *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 394. Octubre 2009. Pp. 52-54.

¹⁶⁷ Para ampliar conocimientos sobre este tema véase IBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA. Monográfico 1: *Iconografía didáctica*. Barcelona: Graó. Núm 68. Abril-Mayo-Junio 2011. Pp. 7-32.

hay en el subsuelo o de cómo es el interior de un fósil. Algunos de estos módulos pueden explicar procesos o incluso mecanismos en funcionamiento.

El carácter interactivo o simplemente manipulativo de estos módulos es deseable, ya que a menudo la manipulación permite comparar, secuenciar, ver el funcionamiento interno, analizar e incluso hacer inducciones. En todo caso, constituyen un buen instrumento de mediación didáctica, casi auténticos laboratorios al aire libre.¹⁶⁸

Estos módulos tienen algunas ventajas importantes, entre las cuales destacamos que cumplen su función en ausencia de monitores, con lo cual teóricamente funcionan veinticuatro horas al día. Sin embargo, su principal problema es la facilidad con que pueden ser objeto de actos vandálicos, por lo que es recomendable que se construyan con materiales resistentes como el acero o el hierro.

¹⁶⁸Para saber más véase COMA, L. “Estaciones de interpretación interactivas y didáctica del patrimonio”, en: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.68. Abril-Mayo-Junio 2011. Pp. 40-46.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO MUSEOGRÁFICO: MÓDULOS INTERACTIVOS AL AIRE LIBRE

- **Descripción:** Actividad que consiste en visitar equipamientos patrimoniales dotados de módulos didácticos al aire libre que permiten descodificar el espacio mediante algún tipo de interactividad.
- **Contenidos:** Básicamente conceptuales.
- **Destinatarios:** Indistinto, es un modelo óptimo para todo tipo de alumnado.
- **Tiempo aproximado:** Se recomienda no exceder de un minuto por módulo.
- **Espacio de aplicación:** Exterior.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** No requiere preparación previa.
- **Material necesario:** Opcional.



Foto 88

¿EN QUÉ CONSISTE EL MODELO?

Los módulos de interpretación no son paneles de señalética

Hay veces en que la interpretación del patrimonio puede hacerse mediante módulos de interpretación, es decir, artefactos de mediación entre el patrimonio y los usuarios. En estos casos, hay que diferenciar entre lo que entendemos por *módulos de interpretación didáctica del patrimonio y señalética monumental*. La interpretación didáctica del patrimonio implica la voluntad explícita de transmitir conceptos y métodos complejos sobre el patrimonio y su significado al mayor número de personas posible. Esto es muy distinto de la señalética informativa, ya sea situacional, de dirección o conceptual. Los módulos de interpretación didáctica suelen implicar el uso de iconografía didáctica y una cierta interactividad entre el usuario y el módulo.

¿Qué características han de tener los módulos de interpretación didácticos?

La característica fundamental es que el medio utilizado es la iconografía didáctica, un tipo de imagen de fácil comprensión que representa objetos, acciones y escenas. La segunda característica es que la información textual, si la hay, se reduce al mínimo y puede contener información sonora. La tercera y última característica es que estos módulos se adecuan a los principios generales de la didáctica, entre ellos el de la interactividad.

¿Dónde se ubican?

Los módulos didácticos de interpretación del patrimonio pueden situarse en calles y plazas (como cualquier otro mobiliario urbano), en yacimientos arqueológicos, en parques históricos o naturales e incluso en el interior de equipamientos museísticos; aunque para este último caso existen modelos más eficaces, ya que no se requiere que resistan a la intemperie.

➔ *Los módulos didácticos de interpretación del patrimonio es recomendable construirlos con materiales resistentes a la intemperie y antivandálicos, dado que están expuestos a agresiones climáticas y antrópicas.*

LA ICONOGRAFÍA DIDÁCTICA COMO BASE

Las características de la iconografía didáctica

Hay muchas formas de descodificar el patrimonio mediante imágenes: un plano a escala es una imagen, una sección también es una imagen y los esquemas constructivos suelen realizarse mediante imágenes. La iconografía didáctica parte de la idea de que un dibujo puede contener muchas informaciones a la vez. Siempre que sea claro, realista y combine diversas perspectivas, si fuera necesario. Además, el dibujo didáctico suele requerir la presencia de figuras humanas o de animales, que dan vida y permiten referencias de escala. Finalmente, la iconografía didáctica debe ser lo más realista posible, entre el cómic y la fotocomposición. Sólo así se llega a un público variado en edad y en capacidad.

Hacia la consecución de imágenes sintéticas de la realidad

La iconografía didáctica permite unir en un solo dibujo o en una sola imagen lo real y lo virtual; lo que conocemos y lo que imaginamos; los restos arqueológicos y las hipótesis. Por lo tanto, las imágenes didácticas son visiones sintéticas del patrimonio capaces de evocar realidades que existieron pero que ya no son visibles.

Dibujar el tiempo, establecer secuencias

La iconografía didáctica permite establecer secuencias temporales; podemos dibujar las fases de un proceso, las etapas de un edificio, las fases de una batalla o de un paisaje, y en todas ellas resaltar a los seres vivos, sean animales o plantas.

Señalar los detalles significativos

La iconografía didáctica nos permite realizar ampliaciones de detalle, mostrar elementos que en la realidad son muy pequeños y cuyo tamaño, sin embargo, podemos aumentar hasta facilitar su comprensión. Podemos destacar elementos significativos y ahorrarnos aquellos que son superfluos.

LOS MÓDULOS DIDÁCTICOS Y LA INTERACTIVIDAD

La interactividad: un factor didáctico

La introducción del principio de interactividad en los módulos didácticos es eficaz porque normalmente facilita la exploración de las propias posibilidades del individuo; también, al diversificar la información, refuerza el aprendizaje y estimula el placer por la resolución de problemas. Sin embargo, los módulos interactivos al aire libre están sujetos a ciertas restricciones con respecto a la interactividad, ya que siempre son más vulnerables. Por ello, en ocasiones, estos módulos plantean sólo un guiño a la interactividad, pero suele ser suficiente.

Interactuamos comparando

Las formas más usuales que adquieren estos módulos son las comparativas, es decir, módulos que mediante sistemas diversos permiten comparar el antes y el después; el interior y el exterior; lo original y lo reconstruido, etcétera. Para ello se pueden utilizar sistemas diversos, desde placas que se deslizan una sobre otra hasta placas rígidas giratorias.

El diálogo interrogativo

Otro tipo de módulos interactivos es el interrogativo, es decir, los que formulan y responden preguntas mediante una acción mecánica simple.

Consultar o establecer secuencias

Las secuencias históricas, cronológicas o factuales se establecen mediante prismas giratorios de múltiples caras.

La interactividad que nos muestra movimiento

Hay módulos interactivos que, mediante pulsadores, nos muestran máquinas en funcionamiento, movimientos de organismos, sonidos y un sinnúmero de elementos normalmente visuales o sonoros.

La interactividad de base electrónica

Muchos módulos interactivos son de base informática, y sus posibilidades son inmensas.

LOS MÓDULOS DE INTERPRETACIÓN DIDÁCTICOS ATIENDEN A LOS PRINCIPIOS DIDÁCTICOS

Los principios didácticos referidos a los módulos de interpretación del patrimonio son los siguientes:

- Los módulos didácticos deben utilizar recursos variados; la repetición cansa.
- Los módulos didácticos presentan los temas de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo.
- Los módulos didácticos deben atender tanto a los conceptos como a los procedimientos.
- Cuando un módulo requiere un texto, éste debe incluir siempre una introducción, un desarrollo y una conclusión.
- Los módulos didácticos deben presentar siempre los elementos patrimoniales en su contexto.
- Los mensajes escritos deben ser cortos, claros y concisos.
- Los mensajes de los módulos didácticos deben ser priorizados; no todos tienen la misma importancia.
- Cada módulo debe contener un solo mensaje.
- El diseño de los módulos debe estar al servicio de la comprensión y de las ideas.
- La base fundamental de los módulos didácticos es la iconografía didáctica.

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

- Si tenéis que diseñar módulos didácticos, pensad primero en los destinatarios principales: el público infantil-juvenil o el público adulto.
- Antes de construir módulos didácticos, si podéis, haced pruebas piloto; el público usuario os corregirá muchísimos errores.
- Antes de colocar módulos deberíamos intentar conocer las preguntas más frecuentes que los usuarios hacen respecto al patrimonio objeto de intervención.
- La ubicación de los módulos debe tener en cuenta la orientación, la luz y, sobre todo, respetar las zonas de paso: un módulo mal colocado estorba.
- Atended a los niños. ¡Controlad la altura de los módulos y pensad en ellos como usuarios!
- Los módulos interactivos, si son antivandálicos, requieren poco mantenimiento, pero nada se mantiene eternamente limpio sin ningún tipo de mantenimiento.
- Los módulos no requieren necesariamente mediación humana, pero, si la hubiera, mejoraría su rendimiento educativo y alargaríamos su vida.
- Los módulos didácticos pueden ubicarse concentrados en zonas especiales de observación, diseminados a lo largo de una ruta o en posiciones estratégicas enfocando paisajes o escenarios; todo dependerá de los objetivos que nos propongamos.
- Cuando diseñéis los módulos, procurad atender a la diversidad idiomática y considerad si es posible a los invidentes; los textos en Braille pueden no ocupar más espacio que los demás.

OTRAS POSIBILIDADES

El castro de lumbrales, un ejemplo de museización didáctica al aire libre

Un ejemplo de este modelo es la estación de interpretación didáctica al aire libre instalada en el camino museizado que une la población de Lumbrales (Salamanca) con el castro Vetón de Las Merchanas. Esta estación permite interpretar el castro, su sistema fortificado, así como la sociedad protohistórica de la Edad del Hierro que lo levantó.

El camino que conduce al castro está jalonado de módulos de interpretación basados en iconografía didáctica que explican desde la vegetación a la geología, la bifauna o la etnología. Una vez se accede a un impresionante mirador sobre el castro, el objetivo es interpretar los elementos patrimoniales existentes, así como la sociedad que los construyó.

Tanto la estación de interpretación como los módulos que jalonan el camino son elementos museográficos de carácter interactivo que funcionan mediante la acción mecánica, y en algún caso mediante pulsadores eléctricos. La instalación sugiere interrogantes y preguntas cuyas respuestas se obtienen mediante simples movimientos de manipulación de los módulos; así, mediante mapas conceptuales se explica la estructura socioeconómica vetona; mediante iconoscopios comparamos el paisaje de hace 2.400 años con el de ahora, así como elementos móviles que nos muestran aspectos el interior y exterior de determinadas construcciones.

Cuando el visitante se acerca a la estación del mirador, mediante un pulsador se inicia una locución que le sitúa en el tiempo. Inmediatamente puede proceder, si lo desea, a interactuar con el resto de módulos didácticos. La forma de esta estación es parecida a una enorme zeta metálica, con seis caras. La cara 1 da la bienvenida mediante el pulsador; la cara 2 permite obtener la imagen del castro; la cara 3 nos habla de los pueblos de la Edad de Hierro; la 4 habla de la vida doméstica; la 5 nos muestra una sociedad basada en la ganadería, y la última cara, la 6, plantea los principales enigmas de la sociedad vetona.

Estos módulos tienen como destinatario fundamental el turismo cultural, aun cuando, por sus características, son apropiados también para los alumnos de la enseñanza reglada.

**Foto 89****Foto 90****Foto 91**

La musealización al aire libre del aeródromo de Rosanes (La Garriga)

Un ejemplo de aplicación de módulos de interpretación al aire libre para descodificar un elemento o conjunto patrimonial, en este caso un aeródromo de la guerra civil, es el de la musealización *all'aperto* del aeródromo de Rosanes, que se encuentra entre los municipios de La Garriga, L'Ametlla del Vallès y Les Franqueses del Vallès (Barcelona).

El hecho de museizar el aeródromo de Rosanes es una forma de recuperar y dar a conocer a toda la ciudadanía un escenario patrimonial bélico que había caído en el olvido. De esta forma, instalando módulos didácticos interpretativos *all'aperto* se pretende cautivar y acercar a la gente, en especial a las nuevas generaciones, a una parcela de nuestra historia, en la que sucedieron unos hechos y vivencias únicas durante la guerra civil española. La historia no tiene por qué leerse sólo en los libros o en clase, sino que el paisaje, los vestigios del pasado aún presentes y la museografía interactiva nos ofrecen una alternativa, sin duda alguna muy enriquecedora, para conocer más sobre nuestro pasado.

La musealización *all'aperto* del aeródromo de Rosanes es un proyecto realizado exclusivamente mediante módulos interpretativos didácticos pensados para ser manipulados libremente por aquellas personas que, dando un paseo por los terrenos del antiguo aeródromo —ahora campos de conreo—, quieran conocer quiénes se asentaron en esa base aérea republicana y qué batallas aéreas tuvieron allí lugar en tiempo de guerra. Además de paneles informativos y de señalética instalada a lo largo del recorrido por el aeródromo, el elemento museográfico estrella son dos estaciones didácticas de interpretación, de grandes dimensiones, en las que los visitantes pueden conocer de una forma participativa y activa la historia de este campo de aviación, que en sus inicios fue civil y en tiempos de guerra pasó a ser de uso militar. La forma de interactuar de los visitantes con las estaciones es muy variada, gracias a los distintos tipos de módulos museográficos aplicados, que van desde módulos de prisma giratorios, módulos de placas deslizantes o audios con testimonios reales, hasta paneles con ventanas informativas y visores de imágenes de la época.

La ubicación de estos módulos en el espacio no es aleatoria, sino que ha sido pensada para ayudar al visitante a entender los cambios y hechos más relevantes que sucedieron en este campo de aviación republicano desde el año 1933 a 1939. Dentro del itinerario marcado, la ubicación de las estaciones didácticas responde a una secuenciación cronológica en el tiempo y en el espacio que permite a los visitantes (tanto adultos como público escolar o familiar) hacerse una idea de lo sucedido en este campo de aviación, durante los crudos años de la guerra, a medida que van avanzando por el recorrido.

Los módulos didácticos de interpretación al aire libre instalados en el campo de aviación de Rosanes están pensados para un amplio horizonte de público, desde adultos a personas expertas en el tema, o familias y grupos de escolares, básicamente de educación secundaria obligatoria y posobligatoria.

Más información: <www.aviacioiguerra.cat>; <www.ajlagarriga.es/patrimoni.php>.



Foto 92

9.3.5.11. Modelo museográfico: módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada

De las muchas formas que existen de interpretar el patrimonio, sea con finalidades educativas o simplemente turísticas, el uso de sistemas inalámbricos es una de las más recientes y, por tanto, de las más novedosas. Es por ello por lo que no podemos obviar incluir como modelo de intervención educativa patrimonial el basado en sistemas inalámbricos o aquellos que utilizan la realidad virtual o la aumentada.

El modelo de sistemas inalámbricos consiste en descodificar el patrimonio, sea arqueológico, monumental o incluso inmaterial, mediante pequeños aparatos que van desde la telefonía móvil hasta las PDA, pasando por la maquinaria más sofisticada que exista en el mercado. En todo caso, el usuario suele utilizar estos pequeños artefactos, que frecuentemente son de su propiedad, para, mediante una conexión inalámbrica, ponerse en contacto con un centro de datos desde el cual se descarga aplicaciones o se conecta *on line*. Estos sistemas permiten a los usuarios recibir informaciones sobre el elemento patrimonial en cuestión que pueden llegar a ser muy complejas, ya que, en última instancia, podrían utilizar realidad aumentada o realidad virtual. Naturalmente, este tipo de aparatos no excluyen el uso del ordenador, el cual, al conectarse con un sitio web, posibilita al usuario interactuar con el equipo didáctico que controla la web o el conjunto patrimonial.

La existencia de webs educativas destinadas a trabajar con el alumnado temas patrimoniales son numerosas y su número crece constantemente. Normalmente, informan del conjunto patrimonial, de las modalidades de visita y, sobre todo, ofrecen actividades *on line* para realizar antes, durante y después de la visita. Muchas de estas webs tienen un carácter eminentemente interactivo y no solamente se trata de puntos de la red en los que hay colgados archivos PDF con ejercicios, pues cada vez es más frecuente que contenga ejemplos de realidad aumentada y fórmulas diversas de diálogo y de participación.

Volviendo a las fórmulas de intermediación inalámbrica, que nos remiten al concepto de *museografía nómada*, debemos hacer hincapié en que son aplicaciones didácticas

patrimoniales susceptibles de ser descodificadas desde el propio teléfono móvil, el i-Pod o artefactos similares. Las ventajas de estos sistemas son que permiten a los usuarios analizar el patrimonio en su propio contexto, in situ, y sin ninguna alteración ni elemento museográfico artificiosamente añadido; este tipo de museografía nómada, que se desplaza con el usuario, no requiere módulos en la calle, ni reconstrucciones de monumentos, ni carteles con iconografía didáctica, ni textos in situ, puesto que una vez el usuario se posiciona en el lugar que quiere interpretar o analizar, puede descargar las imágenes, las recreaciones virtuales, los textos, las interpretaciones y todo aquello que complementa el bien patrimonial.

A ningún educador se le escapa que esta modalidad, por su base tecnológica simple, por su eficacia y por su relativa novedad, puede fascinar al público juvenil y adolescente, que considera estos medios como «sus» propios medios, los de su generación, ya que, mientras que los adultos han aprendido a navegar con ellos, nuestros jóvenes y adolescentes ya han nacido con ellos. La predisposición favorable a su uso es evidente y, por tanto, resultan de fácil motivación.

A estas ventajas de carácter educativo cabría añadir otras de carácter propiamente patrimonial: nos referimos a que el uso de una museografía nómada, como la que exponemos, no requiere grandes museografías ni módulos *all'apperto*, con lo cual no se necesita colocar «obstáculos» en los monumentos, las ruinas o ciudades. De esta forma, las ventajas no sólo redundan en el aspecto educativo y patrimonial, sino también en el factor de los costes, dado que es mucho más fácil y barato actuar mediante estos sistemas que mediante costosas intervenciones públicas. Además, este sistema nómada permite que la «máquina» se asemeje a un guía, monitor o educador, con la ventaja añadida de que estos sistemas permiten suministrar una gran cantidad de información que el propio usuario consume en función de sus posibilidades, del tiempo de que dispone y de sus intereses.

Naturalmente, estos sistemas también tienen factores de riesgo, que a nuestro parecer se reducen fundamentalmente a dos: por un lado, la exclusión de segmentos de público notables, como por ejemplo una buena parte de la tercera edad, y, por otro, el hecho de que, si se producen problemas de descarga o en las webs, no falla una parte del sistema, sino que falla todo el sistema, con las consecuencias que ello conlleva.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO MUSEOGRÁFICO: SISTEMAS INALÁMBRICOS, REALIDAD VIRTUAL Y AUMENTADA

- **Descripción:** Actividad que consiste en recorrer un perímetro urbano o un parque natural mediante sistemas inalámbricos y electrónicos o digitales que permiten una cierta interacción entre el equipamiento y el usuario.
- **Contenidos:** De tipo conceptual, fundamentalmente.
- **Destinatarios:** Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- **Tiempo aproximado:** No es recomendable sobrepasar los 60 minutos.
- **Espacio de aplicación:** Indistinto.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** No requiere preparación previa.
- **Material necesario:** Guías inalámbricas y otros sistemas similares.



Foto 93

UNA MÁQUINA PARA TODO

¡El futuro ha comenzado ya!

Antes teníamos una máquina fotográfica, una filmadora, un teléfono, un mapa, una agenda, una maquinita para juegos, un reproductor musical, un ordenador y, además, en los museos y en los espacios patrimoniales había módulos de interpretación o paneles explicativos. Desde principios del siglo XXI disponemos de una única «máquina» pequeña, que cabe en un bolsillo y que hace todas estas funciones. ¡Estas pequeñas máquinas polifuncionales amenazan con arrinconar a todas las demás! ¿Por qué no descodificar el patrimonio a partir de estos pequeños artefactos? ¿No parece que será ése el futuro?

Las posibilidades de los dispositivos móviles

En el fondo, sólo existen dos grandes grupos de dispositivos electrónicos móviles para tratar el patrimonio: los que de alguna forma están conectados a la Red y los que no lo están. Los primeros, naturalmente, disponen de muchísimas posibilidades, y van desde el propio teléfono móvil hasta el i-Pod. Las ventajas de estos sistemas son evidentes, pero hay una muy importante, que es que el coste de establecer una llamada corre a cargo del usuario. Otra ventaja no menos importante es que no hay que preocuparse de proporcionar al público el aparato ni tampoco garantizar su devolución. El segundo tipo de dispositivos es evidente que lo han de proporcionar los responsables del equipamiento; el repertorio de máquinas es enorme y va desde DVD portátiles hasta aparatos más sofisticados (ejemplos de ellos pueden ser las audioguías convencionales).

Los códigos

Finalmente, cabe hablar de los dispositivos electrónicos móviles dotados de códigos; los más conocidos son los códigos QR. Dichos códigos se reconocen fácilmente por ser pequeños cuadros monocromos que, mediante el propio teléfono móvil y la descarga de un pequeño programa, emiten mensajes. La utilización de éstos y otros tipos de códigos abre muchísimas posibilidades a la didáctica del patrimonio.

➔ *El uso de dispositivos móviles electrónicos permite recorridos individualizados y personalizados en función de las características del usuario.*

LOS CÓDIGOS QR, LOS MENSAJES OCULTOS

Sembrad la ciudad de pegatinas

El descubrimiento del patrimonio inmaterial u oculto de vuestras ciudades puede hacerse de una forma que cause tan poco impacto visual que sólo lo sepan aquellos que están jugando con vosotros a descubrir el patrimonio. Imaginad que sembráis la ciudad de pequeñas pegatinas dotadas de unos códigos en forma de manchas del tipo QR. Cada una de esas pegatinas puede contener una gran cantidad de mensajes ocultos; colocadas en puntos clave, pueden interpretar el patrimonio con infinidad de matices.

Una gincana con pegatinas

Suponed que organizáis una gincana juvenil por la ciudad, en la que los participantes van armados con sus teléfonos móviles, en los cuales previamente se han descargado un pequeño programa. Su objetivo es «cazar» los códigos QR que, en forma de pegatinas, habéis distribuido por toda la ciudad. Ellos saldrán a capturarlos haciéndoles fotos, e inmediatamente se abrirá ante ellos la información. Va a ser divertido, os adelantáis a un futuro que llama a la puerta.

Unos módulos didácticos que sólo ven los iniciados

Organizad entonces la gincana como queráis; con recorridos preestablecidos o aleatorios; no necesitáis mesas ni puntos de control: los mismos códigos QR pueden servirlos. Ésta es una forma de mostrar e interpretar el patrimonio que, si queréis, podéis dejarla para siempre. Desde este momento, en vuestra ciudad habrá un sistema oculto de módulos didácticos que conocerán aquellos que gradual pero implacablemente se irán sumando a la legión de personas que adoptarán en sus dispositivos móviles los códigos QR.

¡No olvidéis bares ni camisetas!

Los códigos QR pueden ser personalizados, podéis colocarlos en bares, restaurantes e incluso en la camiseta de los informantes

MÁQUINAS PARA DESCODIFICAR EL TIEMPO

Cuando las ruinas son difíciles de interpretar

Imaginad que vuestro patrimonio está formado por uno o más yacimientos arqueológicos de grandes dimensiones; infinidad de muros de no más de medio metro de altura cubren alguna hectárea; es un parque arqueológico al aire libre acosado por el sol implacable en verano. Los arqueólogos lo han llenado de carteles informativos, planos, textos y extrañas indicaciones; todo ello va a resultar muy difícil desde el punto de vista didáctico. Los humanos tenemos problemas para decodificar el espacio, especialmente cuando está formado por infinidad de muros entrecruzados que no son otra cosa que basamentos de edificios de épocas diversas.

¡Máquinas del tiempo!

Existe una forma de ayudar a decodificar esta maravilla de ruinas arqueológicas. Se trata de pequeñas máquinas dotadas de GPS que permiten fijar posiciones; en su interior se han introducido recreaciones virtuales del espacio arqueológico. Cuando os acercáis a las ruinas en determinados puntos, la pequeña maquinita (del tamaño de la palma de la mano) os puede ofrecer en la pantalla imágenes tridimensionales de las ruinas que tenéis delante, como si estuvieran levantadas y llenas de vida. ¡Es realidad virtual! A partir de ahí, la comprensión del espacio es diáfana y clara.

¡Probad antes!

Si optáis por este sistema, debéis tener en cuenta que los usuarios deben recoger estas maquinitas decodificadoras del patrimonio en un punto determinado (hoteles, escuelas, oficinas de turismo...). Y al finalizar la visita deben devolverlas. También debéis tener presente que las pantallas electrónicas funcionan mal a pleno sol; probadlas antes; si no tienen viseras para impedir que el sol incida directamente en la pantalla, pueden causar problemas de visión.

DOTAD DE VIDA LAS FRÍAS VITRINAS DE LOS MUSEOS

¡Dad vida a las frías y aburridas vitrinas de los museos!

Los museos a veces resultan fríos y aburridos para la mayoría de los visitantes: salas con vitrinas llenas de piedras, extrañas ollas y fragmentos de huesos... Otros museos contienen estatuas, más o menos fragmentadas, de vírgenes, santos y elementos arquitectónicos como capiteles y claves de bóveda. Ni que decir tiene que hay museos y pinacotecas con sus muros tapizados con obras de arte mudas. ¿Qué podemos hacer para darles vida sin interferir en sus silenciosas salas?

¡Qué sorpresa!

Imaginad que colocamos en algunas de estas salas de museo un extraño catalejo fijo mediante un soporte, pero que permite una rotación de ciento treinta grados sobre el eje; es binocular. Los usuarios se acercaran atraídos por ese extraño objeto, que no parece tener sentido en el interior de la sala de un museo; pero cuando miren a través de él y enfoquen una vitrina llena de esos extraños objetos arqueológicos, verán pasmados cómo un grupo de mujeres y hombres prehistóricos entran en la sala silenciosos, taimados, sin hacer ruido. Colocan sus manos en el interior de las vitrinas y estos extraños objetos se convierten en amuletos, en herramientas y objetos llenos de vida.

¡Que las estatuas os saluden!

Lo mismo puede ocurrir con vuestras estatuas del interior de museos: cuando las enfocáis con el catalejo, giran la cabeza hacia nosotros, sonrían, se mueven; también ellas cobran vida. ¡Y qué decir de los cuadros! ¿Os imagináis a un pescador saliendo de una lancha de Sorolla? ¿Os imagináis los cuadros de Manet o de Renoir con sus personajes charlando animadamente?

¡Esto es la realidad aumentada!

Todo esto que os proponemos no es sencillo, pero es posible. Es lo que suele llamarse *realidad aumentada*, porque con nuestro catalejo binocular vemos la realidad, pero aumentamos sus posibilidades; damos vida al patrimonio de cualquier clase. Hacemos posible que usuarios que jamás se fijarían en ello se den cuenta de la belleza de arte o del significado de los objetos.

RECOMENDACIONES Y CONSEJOS

¡No les hagáis caso, apostad por el futuro!

La realidad virtual y la aumentada no son cosas del futuro, son realidades tecnológicas al alcance de educadores y técnicos del patrimonio; sin embargo, como cualquier novedad, a veces son objeto de rechazo. Desde ópticas muy conservadoras se cree que utilizar estos instrumentos es banalizar el patrimonio; otros creen que esta tecnología se estropea fácilmente. Contra esos mismos prejuicios tuvieron que luchar los introductores del tren. También muchos museólogos no admitían pantallas de plasma en sus museos porque decían que se estropeaban, y hoy las tienen en el museo y en el salón de sus casas. ¡No les hagáis caso, apostad por el futuro!

¡Tecnología sí, rigor también!

Si apostáis por sistemas de realidad virtual o aumentada, recordad siempre que la tecnología es un instrumento al servicio de la educación y jamás debe ser al revés. El rigor debe presidir las actuaciones sobre el patrimonio, cualquiera que sea el medio tecnológico utilizado.

¡Probad siempre antes!

Si queréis introducir estos sistemas tecnológicos, tened presente que en el mercado hay muchas ofertas a precios muy diferentes, y no siempre lo más caro es lo mejor. Probadlo siempre antes y haced demostraciones in situ, no sólo en el *show room* de las empresas.

¿Quién pagará el gasto?

Los sistemas inalámbricos para descodificar el patrimonio son muy variados. Antes de decidirlos, pensad si queréis pequeños aparatos portátiles propiedad del equipamiento patrimonial o si, por el contrario, optáis por la fórmula de utilizar los teléfonos móviles de los usuarios. En el primer caso, pagáis vosotros el gasto; en el segundo, lo pagan ellos.

➔ *¡No temáis utilizar la tecnología: no es vuestra enemiga, sino vuestra aliada!*

OTRAS POSIBILIDADES

Módulos binoculares digitales y realidad aumentada en los museos de Nueva Zelanda

¿Os imagináis estar en un museo y que al mirar por una lente binocular os aparezca un personaje detrás de una columna gritando y dando saltos? En algunos museos arqueológicos y etnográficos de Nueva Zelanda, dedicados al estudio de las sociedades del Pacífico, disponen de unos módulos de interpretación didáctica de tipo binocular que muestran imágenes de realidad aumentada. Novedoso y sorprendente, ¿verdad?

El uso de estos artefactos museográficos basados en la realidad aumentada permite descodificar objetos no siempre fáciles de contextualizar de las culturas aborígenes, tales como los elementos de carácter mágico, simbólico o religioso. Éstos suelen estar encerrados en vitrinas y etiquetados con información básica, como el nombre del objeto, su datación, procedencia y funcionalidad. Pero para el visitante del museo estos objetos encerrados en vitrinas tienen muy poco atractivo, y les es difícil comprenderlos fuera de su contexto. El uso de estos módulos que muestran al visitante imágenes de realidad aumentada ahorra al usuario la lectura de pesadas descripciones de los objetos y de sus utilidades, a la vez que supone un mayor atractivo para el museo.

Los módulos museográficos de este tipo se hallan instalados fijos en determinados ángulos de las salas de los museos. Dichos módulos, con su movimiento, permiten enfocar tanto vitrinas llenas de objetos como esculturas totémicas. Cuando el usuario se acerca a uno de estos aparatos y mira a través de las lentes binoculares, observa la realidad que hay al otro extremo de la lente, pero inmediatamente se le superponen imágenes de realidad aumentada que lo sorprenden. Estas imágenes son variadas, pero fundamentalmente consisten en la aparición de aborígenes neozelandeses que manipulan los objetos de las vitrinas, como collares, brazaletes o elementos rituales, mostrando así el uso que se hacía de ellos. Por su parte, los tótems, si son mirados a través de las lentes binoculares, cobran vida ante los ojos del usuario y se dirigen al visitante explicándole todo aquello que de una manera aburrida estaría explicado en un simple panel informativo.

Este tipo de elementos museográficos resultan eficaces, sorprendentes y claros y van destinados a un público de amplio espectro, aun cuando suelen ser los jóvenes los más adaptados y proclives a utilizarlos.

Más información: <www.digitalbinocularstation.com>.



Foto 94



Foto 95

Museografía didáctica y virtual en la Villa de La Olmeda

La villa romana de La Olmeda (Palencia) es uno de los grandes conjuntos patrimoniales museizados. Se trata de un palacio únicamente decorado con mosaicos que tuvo sus momentos de esplendor sobre todo durante el reinado de Teodosio, un emperador romano de origen hispano.

Los restos arqueológicos permiten conocer sólo los mosaicos del suelo, los basamentos de los edificios y pequeños lienzos de pared. Para comprender todo este conjunto es necesario ver imágenes tridimensionales realistas que emergen ante nuestros ojos encima de los basamentos de los muros. Se trata de utilizar sistemas avanzados de realidad virtual que dan la sensación al usuario de estar paseándose por el interior del palacio, con sus muros, sus muebles y algún que otro personaje que se cruza en su camino y le explica el conjunto.

El conjunto patrimonial de La Olmeda está cubierto por un edificio muy funcional de notables dimensiones. El visitante recibe como primer impacto el saludo de un personaje cuya voz parece salir de una lápida romana. Una vez en el interior del recinto, hallará dos estaciones de interpretación giratorias de trescientos sesenta grados enfocadas a los cuatro puntos cardinales. Cuando un grupo de visitantes se sitúa enfrente de una de estas estaciones y va dando la vuelta sobre el eje, es como si viera que los espacios arqueológicos del palacio estuvieran reviviendo el pasado. Un viejo mayordomo de palacio que ha atravesado el tiempo les explica historias y sensaciones de la villa.

El funcionamiento de las estaciones es muy simple: los usuarios se colocan frente a ellas y las enfocan hacia un punto cardinal; a partir de ese momento todo el sector de ruinas situado frente a la pantalla de la estación se reconstruye mediante realidad virtual, y aparece el mayordomo, que los invita a conocer el interior. Una vez termina esta breve introducción, la pantalla táctil que mueve y gobierna la gran pantalla superior activa un menú con elementos significativos de la zona enfocada.

Estas estaciones de interpretación van dirigidas al público general, aunque disponen de sistemas interactivos que simultáneamente se adecuan a las visitas escolares.

Más información: <www.villaromanalaolmeda.com>.

**Foto 96****Foto 97**

9.3.5.13. Modelo de actividades en museos y centros de interpretación

Finalmente, el último de los modelos que proponemos es el de actividades realizadas en el interior de museos y centros de interpretación. No es un auténtico modelo, sino que es un espacio en el que caben todos; si asimilamos cada modelo a una receta para cocinar un plato, el museo debería ser el auténtico banquete en el que confluyen todas las recetas y en el que es posible probar todos los platos.

Es evidente que no es éste el lugar para desarrollar un tratado de didáctica del museo, pero sí conviene llamar la atención sobre la existencia de actividades educativas en torno al patrimonio cuyo marco son los espacios cerrados. Esta característica, que parece trivial, es muy importante, ya que son numerosos los directores y responsables de museos que consideran que las salas de estos equipamientos son auténticos «templos de musas» en los cuales las actividades educativas, con grupos de jóvenes y adolescentes, resultan moletas para el visitante erudito que quiere visitar el espacio en silencio y sin distracciones. Cuando esto ocurre, el educador ha de recurrir a realizar actividades silenciosas y discretas, o bien utilizar espacios creados ad hoc, a los que se suele denominar *aulas didácticas*. Lógicamente, en estas aulas se puede hacer aquello que podríamos hacer en cualquier aula escolar: desplazar alumnos y adolescentes desde un aula escolar para encerrarlos en otra no parece muy lógico. Sí es cierto que en las aulas educativas de los museos existe la posibilidad de disponer de materiales didácticos específicos, fundamentalmente réplicas, pero ello también sería posible en las aulas escolares normales mediante el uso de *kits* móviles, maletas didácticas o similares. Por lo tanto, hay que concluir que el uso de aulas didácticas en los museos o centros de interpretación, si no tiene un diseño o una concepción muy claros de lo que es posible hacer en ellas, no ofrece ventajas significativas desde el punto de vista educativo.

El uso, pues, de los museos como piezas educativas fundamentales sólo se concibe cuando el alumnado o los usuarios son enfrentados con las piezas originales, con las fuentes primarias en el caso de la historia, o con los fenómenos o los restos materiales en el caso de las ciencias naturales. El contacto con estas fuentes del conocimiento es lo realmente insustituible en el museo; nuestros alumnos, acostumbrados sus sentidos a lo virtual, tienen pocas posibilidades de estar en contacto con lo real. Los objetos del

museo son reales, verídicos, insustituibles. Así, por ejemplo, si en un museo existe un bisturí de bronce de la época de Augusto, no hay lugar a dudas: en época de Augusto se efectuaban operaciones. Lo que el bisturí no nos dice es si estas operaciones incluían, por ejemplo, las cataratas. Para conocer estos extremos, el usuario sólo dispone de una forma de proceder, que es intentar leer la descripción que hace Celsus, el médico romano que escribió su tratado de medicina. Naturalmente, esta información es lo que el museo puede proporcionarle y de la que él no dispone.

Por todo ello, vemos cómo la didáctica patrimonial en el interior del museo puede incluir otros de los modelos presentados anteriormente, como por ejemplo el modelo de la didáctica del objeto, o bien el modelo del *kit* móvil e incluso el de itinerario. También puede incluir el modelo de investigación-acción o el teatralizado. Ni que decir tiene que en el interior del museo pueden realizarse talleres e incluso juegos.

Lo único que diferencia este modelo de los demás es que suele desarrollarse en contextos cerrados, con características específicas y con ciertas restricciones de uso. Y son precisamente estas restricciones las que proporcionan los factores negativos en el uso del museo por parte de los docentes; un museo puede estar adecuado al uso de escolares o no; puede tener una museografía didáctica o no; puede contener elementos interactivos o no; en todo caso, es susceptible de ser utilizado como equipamiento educativo, ya que el museo ha de ser un socio natural de la escuela en la tarea de educar.¹⁶⁹ Sin embargo, cuando esta tarea educativa se restringe al máximo, cuando el educador no tiene opción de desarrollar sus funciones dinamizadoras, de investigación o incluso de juego en el museo debido a disposiciones legales o prejuicios, en ese momento el museo deja de ser útil y se transforma en un elemento cultural al servicio de otros fines, pero no de la educación.¹⁷⁰

¹⁶⁹ ALDEROQUI, S. Op. Cit. P. 28.

¹⁷⁰ GIRARDET, S.; MERLEAU-PONTY, C. *Portes ouvertes: les enfants. Accueillir les enfants dans un musée ou une exposition* París: Le Musée en Herbe, 1994.

FICHA DE CONSULTA RÁPIDA

MODELO DE ACTIVIDADES EN MUSEOS Y CENTROS DE INTERPRETACIÓN

- **Descripción:** El museo, como centro especializado en el tratamiento del patrimonio, admite todos los modelos expuestos hasta el presente; es el lugar ideal para educar mediante el patrimonio.
- **Contenidos:** El museo, al ser el contenedor de las fuentes materiales del conocimiento, auténticas, es también el lugar idóneo para desarrollar contenidos tanto procedimentales como conceptuales.
- **Destinatarios:** Las actividades educativas de los museos deberían estar destinadas a todos los segmentos de público.
- **Tiempo aproximado:** Las actividades programadas en el interior de un museo no deberían sobre pasar los sesenta minutos, salvo raras excepciones.
- **Espacio de aplicación:** Las salas del museo o los espacios y talleres especiales.
- **Preparación necesaria para organizar la actividad:** Siempre se requiere preparación previa.
- **Material necesario:** Habitualmente requiere material variado en función del tipo de actividad.



Foto 98

EL MUSEO: EL BANQUETE DE LA CULTURA

Un museo ha de ser un equipamiento flexible, abierto a todas las posibilidades

Para la ciudad educadora con el patrimonio, el museo es el lugar donde pueden converger casi todas las iniciativas, donde son posibles todos los modelos. La visita al museo puede convertirse en un itinerario; el museo es el templo de los objetos, donde la didáctica del objeto debería darse por antonomasia. El museo es un contenedor de enigmas, donde la investigación-acción halla su marco idóneo. No se concibe el museo sin talleres en torno al patrimonio que almacena y conserva. El museo debe disponer de *kits* didácticos de intermediación, ya que su museografía no debería ser otra cosa; y no es raro ver cómo el museo auspicia visitas teatralizadas que utilizan sus salas y objetos como escenarios. A partir del museo no se formaliza una «receta de cocina» para la ciudad educadora: ¡el museo puede ser el banquete donde confluirán todas las recetas!

¡Banquetes de la cultura y no funerales!

Las salas del museo deberían transformarse en aulas de ciudadanía donde todas las actividades en torno al patrimonio fueran posibles. Los niños y adolescentes no deberían dar miedo a los museólogos: ya Francisco Giner de los Ríos dijo: «Cuando veáis un grupo de niños en el aula sentados y callados, que no dicen nada, ¡enterradles porque están muertos!». De forma similar, cuando vuestros alumnos desfilan ante salas repletas de vitrinas con objetos, mudos y sin que brillen sonrisas en sus rostros, no están en el banquete de la cultura, sino en un funeral.

El museo ha de devolver a la ciudadanía lo que recibe de ella

Cuando el museo está en silencio, cuando en él no caben la visita teatralizada ni el juego ni los *kits* móviles; cuando sólo admite la procesión de sombras humanas en silencio, no cumple una de sus funciones más importantes, que es la de devolver a la ciudadanía en forma de conocimiento lo que ésta paga en forma de impuestos.

➔ *En el museo pueden confluir todas las recetas; en él caben desde la visita teatralizada al juego.*

LAS RECETAS DEL BANQUETE UNA A UNA

1. Actores por sorpresa: visitas teatralizadas

Imaginad que visitáis un museo de la ciencia o un museo arqueológico; en él hay extraños artefactos; en una de sus salas dos técnicos conservadores con su bata blanca, con la caja de herramientas, discuten frente a una vitrina; hablan apasionadamente de uno de los objetos; el tono de voz va subiendo y sus argumentos, contrarios uno del otro, van quedando claros a cualquier visitante. Los visitantes, calladamente, escuchan el debate; de golpe, los conservadores se dirigen a ellos y les invitan a dar su opinión. ¡No eran conservadores, eran animadores culturales del museo! Eran personal educativo, y su estrategia de teatralización funciona.

2. ¿Restauradora o educadora?

Imaginad las salas de un museo de arte; en un rincón discreto hay una joven frente a una mesa con una serie de materiales: colorantes, barnices, telas..., está haciendo algo; cuando os acercáis, os sonríe. ¡No está restaurando una obra, es un taller abierto al público y espera entablar diálogo con vosotros!

3. Un *kit* móvil

Imaginad un museo de cultura clásica con sus estatuas, sus togados, sus figuras masculinas y femeninas, unas vestidas y otras desnudas; el museo también tiene objetos extraños que van desde pinzas a ungüentarios. Se inicia la visita guiada, pero vuestro guía no va solo, lleva un extraño carrito con ruedas, ligero y simple; de él va sacando piezas de ropa, ahora un quitón, una toga picta, réplicas de joyería... y va disfrazando a algún voluntario del grupo de la misma forma de las estatuas. ¡No es el comercial! Intenta hacer ver cómo era la indumentaria que la estatuaria del museo refleja, cómo caen los pliegos de ropa, cómo se colocan las fibulas, e incluso es capaz de maquillaros a la romana. ¿No sería eso más interesante?

4. ¡Ni en el bar del museo nos olvidamos de educar!

Estamos en la cafetería del museo; en las mesas hay pequeños manteles de papel de tamaño DIN-A3. Os fijáis en los dibujos, ¡no! No es publicidad, son tableros de juego que es podéis llevar a casa; son juegos similares al parchís o la oca; detrás están impresas las breves instrucciones; tan sólo os faltan las fichas y los dados, y ya podréis empezar a jugar.

5. Cuando el visitante, sin saberlo, se convierte en actor

Imaginad que estáis en un museo de sitio arqueológico; el pequeño edificio está rodeado de ruinas antiguas; lo estáis visitando y el espacio está lleno de extraños personajes, casi todos disfrazados: unos parecen guerreros, otros senadores, otras grandes damas, hay comerciantes y esclavas, mendigos y ricos; son muchos y pueden parecer actores y actrices contratados por el museo para haceros más amena la visita; pero no es así. Son participantes de un juego de rol en cuyas reglas han previsto vuestra presencia; ¡vosotros no lo sabéis, pero formáis parte del juego!

6. ¡Juegan, no rellenan fichas!

Estáis en un museo de artes decorativas; hay extrañas piezas que van desde candelabros de cristal hasta muebles de época, alfombras, bordados y otros objetos que parecen sacados de los arcanos del tiempo. Como en muchos de estos museos, hay de todo, pero por sus salas pululan grupitos de niños, que llevan un papelito en la mano, se mueven por las salas como si buscaran algo y parecen tener prisa. ¡No están haciendo ningún ejercicio, ni están aburridos llenando una ficha didáctica, sino que por sus expresiones deduciréis que juegan! Están en un juego de pistas organizado por el propio museo y, cuando hallan alguna, van a la biblioteca o al despacho, donde les dan más instrucciones para adquirir la siguiente pista. No os molestaran, ellos juegan.

7. ¡Tres objetos, no tres mil!

Este mes el museo ha sacado de sus vitrinas tres objetos; los ha colocado en un lugar destacado, rodeados de preguntas. Algunos días del mes, cuando las escuelas acuden a visitar el museo, no les enseñan las vitrinas, sólo ven esos tres objetos. Cada objeto habla a través de sus formas. Imaginad que se trata de tres ánforas: ¿por qué esa extraña forma de base cónica, inestable, que no permite tenerlas en pie?, ¿para qué sirven sus

dos asas laterales, tan pequeñas?, ¿cuánto pesan?, ¿de dónde proceden?, ¿qué contenían? Las tres están hechas en serie, pero tiene formas distintas: ¿por qué unas son más panzudas y otras más estilizadas? Éstas y otras preguntas similares os remiten a la didáctica del objeto.

8. Aparatos didácticos inalámbricos

Lo habéis visto ya en algunos museos: al entrar, os ofrecen una audioguía; suele ser simple, ya que a veces tan sólo hay que seleccionar el idioma y, a medida que vais avanzando por las salas del museo, se va posicionando y va comentando lo que veis en ellas. Os permite hacer ampliaciones sobre un tema; de vez en cuando os dice: «Si quieres saber más, pulse el número X», y, tal y como os ha recibido, os despide. En otras ocasiones el sistema es más imaginativo, y os suelta preguntas invitándoos a pulsar números si os interesa conocer las respuestas. Hay otras veces en que las salas del museo muestran extraños códigos a partir de los cuales, con el aparato portátil, es posible que os aparezca en la pantalla realidad aumentada o virtual. Finalmente, hay veces en que el sistema es mucho más simple, y funciona a través de vuestro propio teléfono móvil.

9. ¡Cuando un trozo del museo sale hacia el aula!

Hay ocasiones en que el museo es visitado por un grupo escolar que analiza un tema concreto. Cuando la actividad ha terminado, el profesorado recibe una maleta que contiene réplicas y elementos didácticos que le permitirá trabajar en el aula lo que ha iniciado en el museo. Es una maleta didáctica, de préstamos, que deberá devolver al museo pasado un tiempo. Al equipo docente le han explicado brevemente el funcionamiento; se trata de un recurso didáctico más que permite enlazar el currículo académico y la sesión práctica realizada en el museo.

10. ¿Tienen algo que ver los museos y la comida?

Imaginad un recorrido por los museos de vuestra ciudad; hay ciudades que tienen muchos, y otras sólo disponen de uno. En vuestro recorrido os conduce a tratar en cada museo un solo tema: el de la alimentación a través del tiempo; tratan multitud de alimentos, muchos de ellos son productos comerciales patrocinados y van desde el yogur al aceite, pasando por el kiwi. ¡No se trata de una casualidad, es una campaña en

la cual colaboran los museos, la Consejería de Sanidad, algunos supermercados y algunas cooperativas o empresas manipuladoras de alimento! La campaña es para todos los públicos, y tiene especial incidencia en la escuela; el objetivo básico de la campaña es introducir en los niños dietas sanas y equilibradas. ¿No parece el museo un lugar idóneo para ello? ¿No ha comido la gente de todas épocas de la historia? ¿No hay imágenes de bodegones y banquetes de nuestra historia del arte?

11. Museo y escuela: ¿socios o enemigos?

Habéis podido ver que en el museo cabe casi todo; el museo puede ser el gran aliado de la educación patrimonial; el museo está para enseñar cosas, pero también está para educar, y si algún museo de vuestra ciudad no quisiera compartir esta tarea educadora, recordad el mito de Prometeo... ¡Expulsadlo de la escuela!

10. CONCLUSIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROBLEMÁTICA ACTUAL QUE SE DERIBA DE LAS MISMAS

10.1. Cumplimiento de los objetivos y validación de la hipótesis de trabajo

Al iniciar la investigación nos proponíamos cinco objetivos generales, con sus respectivos objetivos específicos, que nos conducían al planteamiento de una hipótesis de trabajo que se formulaba diciendo que *“Las actividades educativas que se realizan en los municipios españoles con alto contenido patrimonial, aun cuando no parten de esquemas comunes, presuponen la existencia de modelos implícitos y poco variados, y por lo tanto son susceptibles de ser agrupadas o clasificadas en un sistema taxonómico simple.”*

Ahora, llegados al final de la investigación, es importante ver si estos objetivos han sido alcanzados con el trabajo realizado y si la hipótesis puede validarse, o por lo contrario, no ha podido ser demostrada.

En primer lugar, recordaremos cuáles fueron los objetivos generales y específicos de la misma, con el fin de evaluar hasta qué punto ha sido posible alcanzarlos.

Como se recordará, el objetivo general primero pretendía **Conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el ámbito educativo español dentro del marco de las Ciudades Educadoras**; este objetivo, ampliamente alcanzado con un total de 358 actividades registradas y analizadas, y que constituían en el momento de realizarse el Estudio I casi la totalidad de actividades ofertadas por la Red Temática, a su vez permitió alcanzar el objetivo general segundo que pretendía **Establecer una clasificación tipológica de actividades y los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades españolas**. Como se vio en el apartado de resultados y conclusiones del Estudio I, las actividades fueron procesadas y clasificadas utilizando sistemas informáticos de clasificación de datos, y como resultado se obtuvo una visión exhaustiva de todas las actividades educativas y su vinculación directa con el patrimonio.

Estos dos objetivos generales, desmenuzados en los subsiguientes objetivos específicos, fueron todos ellos alcanzados en el Estudio I, como es fácil observar en la siguiente tabla: (Véase Tabla 93).

	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	JUSTIFICACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DEL OBJETIVO
A	Enumerar y alistar las actividades educativas patrimoniales llevadas a cabo por los ayuntamientos miembro de la Red Temática <i>Ciudad, educación y valores patrimoniales</i> .	Tal y como se muestra en los resultados expuestos del Estudio I fueron clasificadas y alistadas un total de 358 actividades educativas patrimoniales . En el Anexo VI se pueden observar todas las actividades analizadas, bajo formato Excel, que enumeran el total de actividades objeto de estudio. Del mismo modo, las Fichas C (de clasificación) presentadas en el Anexo V son también muestra de que hemos cumplido este objetivo específico .

B	Detectar qué tipo o tipos de patrimonio son los más utilizados en las actividades educativas patrimoniales analizadas.	Los gráficos 9,10, 11, 12,13 14 y 15, presentados en los resultados del Estudio I, muestran como hemos podido detectar qué patrimonios predominan en las actividades educativas patrimoniales que se ofertan en el marco de las ciudades educadoras de la Red Temática, cumpliendo así este objetivo . Hemos podido observar incluso con detalle qué tipología de patrimonio se oferta más según las edades de los usuarios escolares (gráficos 19, 20, 21 y 22).
C	Conocer quiénes son los usuarios a los que mayoritariamente se ofertan este tipo de actividades desde los programas educativos de los ayuntamientos; haciendo distinción entre el público escolar y el público adulto/general, y dentro del escolar por edades.	Este tercer objetivo específico se ha alcanzado y ello se demuestra en los gráficos 16, 17 y 18 expuestos en el apartado de resultados del Estudio I; el público escolar gana en un alto porcentaje frente al público familiar o general; y dentro del público escolar destaca notablemente la cantidad de actividades ofertadas a los cursos de Educación Primaria.
D	Conocer qué actividades de las analizadas ya han sido evaluadas y con qué métodos, y cuáles no han sido sometidas todavía a ningún tipo de evaluación o valoración externa.	Gracias a la realización del Estudio I, tal y como se muestra en los gráficos 1,2,3,4 y 5, hemos podido conocer cuantas y qué actividades analizadas ya habían sido sujeto de algún tipo de evaluación (el 72%), siendo los métodos de evaluación cuantitativos los más utilizados (más de un 60%). Por lo contrario, un 28% de las actividades analizadas no habían sido

		evaluadas. Ello nos demuestra que este cuarto objetivo específico ha sido alcanzado.
E	Clasificar las actividades educativas patrimoniales según el tipo de mediación que interviene en ellas, sea de tipo humana, con módulos o elementos de señalética, o con elementos electrónicos.	Mediante las Fichas C remitidas por los distintos municipios miembros de la Red Temática hemos podido conocer qué tipología de mediación se da en cada una de las actividades educativas patrimoniales objeto de análisis en el Estudio I. Los resultados obtenidos , y expuestos en el capítulo 8 y en el gráfico 6, notifican el alcance de este objetivo.
F	Detectar el nivel de interactividad que se da en las actividades valoradas en el estudio, distinguiendo entre baja interactividad, media o alta.	Durante el desarrollo del Estudio I, tal y como se demuestra en el gráfico 7 y en los resultados obtenidos, hemos podido observar qué niveles de interactividad participan de las actividades analizadas , por lo que podemos decir que este objetivo específico lo hemos alcanzado.
G	Conocer los tipos de contenidos que más se trabajan generalmente en las actividades educativas patrimoniales, clasificándolos en contenidos de tipo informativo, lúdico-recreativo, procedimentales o de carácter ético.	El logro de este séptimo y último objetivo específico , planteado dentro del Estudio I, también queda demostrado al poder clasificar las actividades según la tipología de contenidos ; como vemos en el gráfico 8 los contenidos informativos alcanzan un porcentaje elevado, contrario al detectado en el caso de los contenidos del tipo procedimental.

Tabla 93. Justificación de los objetivos específicos del Estudio I.

Por lo que respecta a los objetivos generales 3 y 4, hay que decir que a nuestro juicio hallan su debido cumplimiento en los resultados del Estudio II; en efecto, el objetivo tercero planteaba la necesidad de **Conocer la opinión personal y la valoración que hacen los usuarios (escolares de primaria y secundaria; profesorado de primaria y secundaria, y público general) de las actividades educativas patrimoniales**, lo cual ha sido en gran parte el resultado de los 3.190 cuestionarios recibidos y estudiados; también el procesado de estos cuestionarios nos ha permitido **Establecer un diagnóstico de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios**, que es lo que se pretendía en el objetivo general cuarto.

También estos dos objetivos generales fueron desmenuzados en objetivos específicos, de modo que el cumplimiento de los objetivos generales se evidencia cuando se comprueba el desarrollo posterior de los mencionados objetivos específicos, alcanzados en el Estudio II, y que a continuación resumimos: (Véase Tabla 94).

	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	JUSTIFICACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DEL OBJETIVO
A	Conocer la satisfacción o valoración general de los usuarios sobre la actividad desarrollada: ¿aburrida o divertida?	Tal y como se muestra en los gráficos 27, 42 y 56, expuestos en el capítulo de resultados (capítulo 8), ha sido posible detectar el nivel o grado de satisfacción general que los distintos usuarios tienen de las actividades realizadas . En general, tanto el alumnado de Primaria como de Secundaria, como su profesorado respectivamente, dicen estar “contentos” y haber pasado un buen rato. Esta información nos confirma haber logrado el objetivo propuesto.

B	Conocer el nivel de implicación y participación de los usuarios en la actividad.	Este segundo objetivo específico ha podido ser constatado en los resultados del Estudio II , tal y como se muestra en los gráficos 28, 43 y 57. Hemos podido contemplar cómo, aunque a niveles diferentes, un porcentaje significativo de alumnos de Educación Primaria como de Educación Secundaria dice haber participado bastante en la actividad, pero otro porcentaje significativo dice haber participado poco.
C	Detectar en los usuarios si la duración de las actividades es la adecuada, o por el contrario si debería modificarse, ya sea haciéndola más corta o más larga.	Gracias a los cuestionarios cumplimentados por los más de tres mil usuarios de las actividades objeto de estudio, hemos podido comprobar y verificar el alcance de este objetivo. Mediante varias preguntas relativas al tiempo de duración de las actividades y la perspectiva del tiempo de los usuarios, hemos podido conocer las opiniones que los usuarios tienen acerca de la adecuación o no de la duración de las actividades (véase gráficos 29, 44 y 55), siendo los más pequeños los que muestran signos de fatiga en un alto porcentaje.
D	Descubrir la asimilación de lo que se explica a lo largo de la actividad.	Detectar el nivel de asimilación y de aprendizajes conseguidos en una actividad no es una tarea fácil. En nuestro trabajo de campo no hemos planteado ningún instrumento para comprobar el grado de aprendizaje, pero sí que hemos podido conocer por lo general si los usuarios dicen

		haber entendido los contenidos tratados en la actividad, tal y como se muestra en los gráficos 30 y 45. Por lo tanto, este objetivo no ha sido plenamente alcanzado y requería una investigación específica.
E	Clasificar las actividades según tengan o no material didáctico complementario (guías, cuadernos, fichas,...).	En los cuestionarios de evaluación diseñados para el Estudio II se preguntaba al usuario si habían recibido o no material didáctico complementario durante el desarrollo de la actividad, y ello nos fue de gran utilidad para recopilar toda aquella información que nos era necesaria para alcanzar y verificar este objetivo específico (véase gráficos 26 y 41). Recordaremos que más del 60% de actividades contaban con algún tipo de material didáctico complementario.
F	Conocer la opinión y la valoración que hacen los usuarios de las actividades en torno a temas diversos como el personal (monitores, mediadores culturales,...), los recursos materiales utilizados, el espacio o escenario donde se desarrolla la actividad, la organización de la misma y el tema tratado en la actividad, entre otros.	Gracias a las preguntas abierta incluidas en los cuestionarios del Estudio II nos ha sido posible conocer qué piensan y opinan los usuarios de las actividades acerca los recursos humanos y materiales, la organización de la actividad, los espacios empleados para el desarrollo de la misma, etcétera, consiguiendo de este modo responder a cada uno de los temas cuestionados en este objetivo específico . Véase toda esta información en el capítulo 8 de resultados.
G	Tomar nota de las mejoras o cambios que los usuarios	Respecto a este objetivo, se ha podido conocer tendencias de los usuarios; podemos

<p>realizarían en la actividad, es decir, saber qué les ha gustado más y qué menos de la actividad, y en definitiva, saber si volverían a repetir en otra ocasión la actividad.</p>	<p>decir que en este sentido el objetivo ha sido logrado en cierto modo pues en los cuestionarios pasados en el Estudio II se les pedía a los usuarios que anotaran aquellas cuestiones que más les había gustado de la actividad, y por lo contrario qué les había gustado menos, así como si les apetecería repetir la actividad. Respondiendo a la pregunta concreta de que si repetirían la actividad, como vemos en los gráficos 37,51 y 66, un alto porcentaje afirma su agrado y que por lo tanto la repetiría de nuevo. Ello nos afirma, en parte, el cumplimiento de este último objetivo específico.</p>
---	---

Tabla 94. Justificación de los objetivos específicos del Estudio II.

Finalmente, por lo que respecta al último de los objetivos generales, el número cinco, que establecía la necesidad de **Plantear, previo conocimiento de las actividades educativas realizadas en el conjunto de ciudades objeto de estudio, un proceso de modelización de las mismas**, es obvio que ha sido objeto de detallado tratamiento en el Estudio III.

También en este caso, como en los anteriores, la justificación de los objetivos específicos de este objetivo general quinto nos permiten valorar hasta qué punto se cumple el enunciado general; la tabla resumen siguiente da buena fe de ello: (Véase Tabla 95).

	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	JUSTIFICACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DEL OBJETIVO
A	Ordenar las actividades educativas de las ciudades analizadas, agrupándolas según modelos preestablecidos.	Tal y como se muestra en el capítulo 8, apartado 8.3, las actividades que han sido objeto de estudio han sido clasificadas y agrupadas según respondan a un mismo esquema o modelo , de los previamente establecidos (véase Tablas 89 y 91). Todo ello nos indica que este primer objetivo específico ha sido logrado .
B	Definir cada uno de los modelos según sus características más relevantes.	El segundo objetivo específico correspondiente al Estudio III podemos afirmar que también ha sido alcanzado, pues en nuestra propuesta de modelos (capítulo 9) se presentan y definen cada uno de los modelos de intervención educativa patrimoniales.
C	Proporcionar instrumentos a los docentes para implementar en sus respectivos ámbitos de intervención cualquiera de los modelos planteados.	Finamente, el resultado de modelizar las actividades y la creación de propuestas concretas para cada uno de los modelos nos ha llevado a ofrecer al colectivo educativo algunas herramientas “descodificadoras” de patrimonio aplicables a realidades concretas distintas. Entendemos pues, que los quince modelos definidos, con sus ejemplos prácticos, son la prueba de que este objetivo se ha cumplido .

Tabla 95. Justificación de los objetivos específicos del Estudio III.

Si el cumplimiento de los objetivos creemos que queda justificado en los párrafos anteriores, es preciso abordar ahora el complejo problema de la validación de la hipótesis. El enunciado de la hipótesis de trabajo, como se recordará, es el siguiente:

Las actividades educativas que se realizan en los municipios españoles con alto contenido patrimonial, aun cuando no parten de esquemas comunes, presuponen la existencia de modelos implícitos y poco variados, y por lo tanto son susceptibles de ser agrupadas o clasificadas en un sistema taxonómico simple.

Creemos que es obvio que los municipios españoles de la Red Temática se agruparon por la existencia de intereses comunes (el de pertenecer a una misma red de trabajo para trabajar un tema de interés común), pero que en ningún caso partieron de esquemas comunes en cuanto a sus actividades educativas patrimoniales. La mayoría de ellos, por ejemplo, ciertamente elaboraron actividades tipo itinerario, pero no porque se hubiesen puesto de acuerdo o porque compartieran idénticos principios o metodologías. Se trataba de los modelos implícitos propios de las actividades escolares desarrolladas en España como mínimo desde las propuestas patrimoniales del Padre Manjón en las Escuelas del Ave María.¹⁷¹

Realmente, es difícil demostrar, como propone la hipótesis, que los modelos son implícitos en la mente de los educadores.¹⁷² Lo que sí se demuestra en la investigación es que las actividades ofertadas por los distintos municipios de la Red Temática responden a esquemas repetitivos, pudiéndose agrupar en tipologías de actividad

¹⁷¹ Como es bien sabido, Andrés Manjón, el fundador de las Escuelas del Ave María, desarrolló una herencia educativa que ha sido clasificada como conservadora, ya que se inspiraba en los principios del Catolicismo que dominaba la Iglesia española a finales del siglo XIX. Sin embargo, la idea del juego en la herencia manjoniana, así como la introducción del patrimonio histórico como instrumento educativo, le convierten en un pionero en este campo. Algunos de estos juegos persisten aún en las Escuelas del Ave María del Sacromonte de Granada. Véase a este respecto el artículo de MORENO, C. M^a. “La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María”, en: *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*. Núm. 4. Diciembre 2010.

Disponible en:

<http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/167-la-herencia-educativa-de-andres-manjon-aprender-jugando-en-las-escuelas-del-ave-maria> [Consulta: 31 agosto 2011].

¹⁷² La existencia o no de modelos implícitos en la mente es muy difícil de demostrar en una investigación de tipo cuantitativo y hubiese requerido investigaciones cualitativas de carácter psicológico que en ningún caso se han planteado.

similar, y ello se traduce en modelos poco variados. Una vez agrupadas y tratadas todas las actividades han dado lugar a diez tipos de modelos, pero no son todos los que en esta investigación presentamos, ni mucho menos los que podrían desarrollarse en trabajos futuros. Como hemos tenido ocasión de ver, así por ejemplo, de las actividades lúdicas que se agrupan en cuatro modelos (juegos de rol, de pistas, de mesa y de estrategia), tan solo se desarrolla dentro de las actividades analizadas los juegos de pista. Por otra parte, los modelos interactivos sin mediación humana son prácticamente desconocidos en la oferta de la Red Temática, y por ello nuestra propuesta de incluir como modelos aquellos que usan como herramienta principal la denominada “museografía interactiva” y la “museografía nómada”.

De todo ello, quizás lo más importante para nuestra hipótesis es que los resultados obtenidos y las conclusiones a las que hemos llegado evidencian la existencia de muy pocos modelos educativos, quizá implícitos en la mente de la mayoría de educadores. Las causas de todo ello, comentadas ampliamente en el Capítulo 9. *Conclusiones, consideraciones y propuestas de los Estudios I, II, y III*, no hay que buscarlas tan solo en los equipos de educadores y en su herencia educativa, sino probablemente en el poco desarrollo de la museografía didáctica e interactiva y de la didáctica del patrimonio de España.¹⁷³

Precisamente, por el hecho de que la hipótesis se adecúa a la realidad existente, el resultado de la investigación no debe ser otro que una correcta modelización de las actividades educativas patrimoniales, capaz no solo de describir lo que existe en la actualidad, sino también proponer modelos hoy no existentes.

¹⁷³ Véase a este respecto SANTACANA, J. “Introducción al análisis de modelos de museografía interactiva”, en: SANTACANA, J.; MARTIN, C. (coords.) *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Ed. Trea, 2010. Véase también COMA, L. & MARTIN, C. Op. Cit. 445. Sobre el tema de la existencia de dos tradiciones museográficas, la anglosajona y la mediterránea, con énfasis muy distintos en el tema didáctico, véase el interesante trabajo de GOMEZ, J. *Dos museologías. Las tradiciones anglosajona y mediterránea: diferencias y contactos*. Gijón: Ed. Trea, 2006.

10.2. Problemática actual que se deriva del cumplimiento de los objetivos y de la hipótesis

Cumplidos pues los objetivos del triple estudio y validada la hipótesis es útil reflexionar sobre la problemática de la educación patrimonial en España, y que se deduce de nuestro trabajo. En efecto, una vez analizadas las realidades educativas patrimoniales existentes y modelizadas es necesario establecer cuáles son las conclusiones provisionales a las que se llega.

Como no puede ser de otra forma, nuestras conclusiones son provisionales, ya que la educación depende de múltiples factores y se basa en conceptos y valores que los humanos construimos y progresivamente cambiamos al son de los cambios político-sociales de nuestras ciudades. Como dijo Paulo Freire “nadie educa a nadie. Los hombres se educan juntos a través del mundo”.¹⁷⁴ Estas reflexiones que presentamos, pues, a modo de conclusiones provisionales, no dejan de ser el resultado de esta investigación parcial.

El patrimonio objeto de modelización es variado y va desde el itinerario de un poeta al majestuoso teatro de Mérida; a pesar de ello, los grandes monumentos encabezan lo que la mayoría considera patrimonio. Es difícil conocer los motivos que tenemos para contemplar los grandes monumentos del pasado; hay quien dice que son puntos de referencia de la historia colectiva y si bien se analiza, son la consecuencia de esta historia en común.¹⁷⁵ Los elementos patrimoniales de nuestras ciudades son los escenarios en los que se desarrolló la vida, son los lugares simbólicos y a la vez míticos de la cultura. Tan importantes han sido, que la aniquilación de los pueblos pasa por la destrucción sistemática de estos monumentos. Sin embargo, hay fórmulas más sutiles de aniquilar la cultura de las ciudades y que no requieren necesariamente la destrucción física del monumento: basta con imponer una cultura del olvido y la ignorancia. Por ello, la única fórmula para conservar el patrimonio, los monumentos y la cultura de los pueblos es la educación en el conocimiento del pasado y de los valores culturales del

¹⁷⁴ Citado en DEL POZO, J. M. “La educación permanente: una opción política”, en: AA.VV. *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras/Santillana, 2008. P. 253.

¹⁷⁵ Sobre esta cuestión véase SANTACANA, J.; HERNANDEZ, F.X. *Museos de historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Gijón: Ed. Trea, 2011. Pp. 37-42.

presente. En este sentido, no es una nimiedad la sentencia ciceroniana que rezaba “ignorar lo que ocurrió antes de que tú nacieras es seguir siendo un niño para siempre”.¹⁷⁶ Ignorar lo que ocurrió antes de que uno naciera impide apreciar y valorar todo el patrimonio de tu ciudad, impide desarrollar en sí el sentido de pertenencia e identidad, impide comparar el patrimonio propio con el vecino y respetar el de los demás, e impide evocar emociones a través de ese patrimonio. Así, es tarea de las ciudades educadoras formar a sus ciudadanos para no caer en esta cultura de la ignorancia y del olvido que tanto daño nos hace.

Por otra parte, esta investigación partió del convencimiento de que cualquier ciudad puede ser analizada desde muchas ópticas, pero una de ellas es la de “contenedor” de cultura y de patrimonio. Si visitamos una ciudad, en cualquier lugar del mundo, nuestro análisis se puede enfocar hacia cosas muy diversas. Podemos fijarnos en la morfología urbana y darnos cuenta de que su trazado es concéntrico, radial, lineal o bien sigue una planta ortogonal, e incluso existen ciudades con una morfología dispersa; si nos fijáramos en sus funciones, resultaría fácil darnos cuenta de cómo algunas nacieron como nudos de comunicaciones y conservan esta función, y de que otras surgieron alrededor de un puerto y su estructura es portuaria, o bien de que hay ciudades que nacieron como un símbolo religioso o político y ese valor simbólico sigue vigente; también podríamos fijarnos en la zonificación de las ciudades, pues cada ciudad tiene distintas zonas que responden a criterios diferentes: barrios ricos y barrios pobres; barrios de oficinas y barrios residenciales; zonas industriales y áreas de chabolas..., y este conocimiento forma parte también de la cultura urbana. Todo esto podría constituir un modelo sintético que nos empuje a valorar el patrimonio urbano y que nos ayude a ver cualquier ciudad bajo miradas muy distintas de las habituales.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Cicerón: *Orator*, XXXIV, 120. «*nescire autem quid ante quam natus sis acciderit, id est semper esse puerum. quid enim est aetas hominis, nisi ea memoria rerum veterum cum superiorum aetate contextitur?*». Puede consultarse en: CICERÓN, M.T. *Orator*. Madrid: Alianza, 2001. Colección Clásicos de Grecia y Roma.

¹⁷⁷ En un proyecto liderado por diversas regidurías del Ayuntamiento de Barcelona, y en el que participamos en el 2008-2009, se partía de la base de que la ciudad en transformación, sus nuevos equipamientos, el urbanismo cambiante, y sus edificios singulares forman parte del patrimonio colectivo. Véase a ese respecto: SANTACANA, J.; HERNANDEZ, F.X.; COMA, L. *Obra oberta. Construint Barcelona*. Barcelona: Angle Editorial, 2009.

No es infrecuente que, cuando un turista visita Londres, París, Madrid o Barcelona, en su enfoque suela haber determinados elementos patrimoniales como museos, monumentos, grandes almacenes o estadios de fútbol, pero esta visión esconde el hecho cierto e indiscutible de que París o Londres son también las mayores aglomeraciones industriales de Francia y del Reino Unido, y ésta es otra visión también patrimonial del modelo urbano¹⁷⁸ en el que las ciudades educadoras deben hacer hincapié.

Si del tratamiento didáctico del patrimonio urbano pasamos al patrimonio natural, tan poco representado en las ciudades de la Red Temática como hemos podido comprobar, bien sea visitando parques nacionales o simplemente gozando de los diversos paisajes de nuestra ciudad, al igual que ocurre con el análisis urbano, los factores que confluyen en este medio natural son variadísimos; de hecho, cualquier paisaje, sea parque natural o no, es el resultado de la geología y del subsuelo. Su morfología y modelado son el resultado del clima, que a su vez condiciona los recursos hídricos; y son el agua y el clima, junto con la litología, lo que proporciona a este paisaje la epidermis vegetal, y la vida que discurre por sus entrañas. Da igual si el paisaje resultante es una antigua zona minera o un idílico paraíso de pájaros: todo es susceptible de ser canalizado como elemento del patrimonio, y basta con que nos interese uno de sus factores para poder enlazar todos los demás. Si nos planteamos un ejemplo de ello, de la interacción de los factores del paisaje, y tomamos un factor como el relieve, resulta evidente que hay una relación entre relieve y vegetación, clima, hidrografía, hábitat, explotación de recursos, vías de comunicación e incluso historia; pero si eligiéramos la vegetación como eje estructurante de nuestro análisis, ¿podríamos prescindir del clima o del relieve o de la acción antrópica? Basta, pues, con que nos interese un factor para enlazar todos los demás. Educar con el patrimonio es hacer entender esto, más allá de todas las simplificaciones.¹⁷⁹

¹⁷⁸ Sobre el tratamiento del patrimonio urbano, véase la Carta Internacional para la Conservación de Poblaciones y Áreas Urbanas Históricas, adoptada por ICOMOS en octubre de 1987. Op. Cit. P. 76.

¹⁷⁹ Véase para ello la DECLARACION DE XI'AN. SOBRE LA CONSERVACION DEL ENTORNO DE LAS ESTRUCTURAS, SITIOS Y AREAS PATRIMONIALES, en: *XV Asamblea General del ICOMOS*. China, 2005. Disponible en:

<http://www.international.icomos.org/charters/xian-declaration-sp.pdf>

[Link activo al 31 de agosto de 2011]. También puede consultarse en el Anexo II.

Este ejercicio sobre los factores que intervienen en el análisis de cualquier elemento patrimonial, y que hemos aplicado a la ciudad o al medio natural, es evidente que podemos aplicarlo también a cualquiera de las artes visuales o plásticas. Así, ante una obra pictórica, como usuarios o como educadores, podemos plantear dos tipos de cuestiones: unas son subjetivas e indiscutibles para cada individuo, pero relativas para todos los demás; nos puede gustar una obra de arte y tenemos derecho a preguntarnos por qué nos gusta; hay a quien le gusta un cuadro porque detalla absolutamente los elementos de su barrio o de su ciudad y no hay nada estúpido en este goce del intelecto; a otros les puede gustar una obra por todo lo contrario, por el abocetamiento, porque mediante dos líneas el artista ha plasmado un paisaje y no ha requerido de ningún detalle. Son visiones subjetivas e indiscutibles; y educar es desarrollar esas visiones.¹⁸⁰

Pero también es educar enseñar que aquello que a ti no te emociona es lícito que emocione a otros, y que no hay nada de estúpido en el hecho de que a alguien le guste una obra por motivos absolutamente distintos de los tuyos. Sin embargo, también es cierto que a veces hay motivos erróneos por los cuales rechazamos una obra de arte, prejuicios y visiones sesgadas que nos impiden apreciar la obra de un artista. Educar en el arte es intentar suprimir los prejuicios. A veces nos gusta un rostro porque es perfecto, porque es de mirada limpia e intensa, pero ello no ha de impedir apreciar aquella pintura que refleja un rostro envejecido, triste y surcado de arrugas, ya que también es posible hallar belleza en todo ello.

En arte otras cuestiones son objetivas; si la pintura o la escultura pueden ser observadas de forma subjetiva, y ello es lícito, es evidente que también hay observaciones objetivables. Podemos contemplar un retablo gótico y darnos cuenta de que las casas o los interiores arquitectónicos están “mal hechos”, la perspectiva no es la correcta y la luz es plana; sin embargo, al darnos cuenta del valor de esa obra, basta a veces con saber que el artista no podía conocer las leyes de la perspectiva y se esforzaba por hacernos ver la realidad mediante otros artificios, tales como el detalle de las persianas, la decoración de los suelos o el cromatismo de los muros. Educar en el arte también es,

¹⁸⁰ Véase la tesis doctoral de FELIU, M. Op. Cit. P. 36.

pues, conocer los condicionantes del autor y de la época, para que nos puedan conducir a apreciar lo que a priori considerábamos “mal hecho”.

Es responsabilidad de los educadores ayudar a descubrir los factores que confluyen en cada uno de los elementos patrimoniales, ya sea la ciudad, el paisaje o las artes visuales y plásticas, pero el patrimonio va más allá de lo visible y de lo tangible. Existen valores patrimoniales que no se aprecian fácilmente mirando: es el denominado “patrimonio intangible”, el que reside en la cultura humana entendida como el conjunto de normas que cada sociedad desarrolla para vivir en común. ¿En qué consiste ese patrimonio intangible? En realidad, se basa en la diversidad: los humanos somos valiosos porque somos distintos, diferentes. El día en que todos seamos iguales, guapos, altos, rubios, de ojos claros, peso equilibrado y nos gusten las mismas formas de vestir, las mismas formas de pensar, los mismos sabores y practiquemos las mismas costumbres, la cultura patrimonial de los pueblos habrá muerto. Profundizar en esta diversidad es también la tarea del educador en el seno de las ciudades educadoras.

Añadir también en estas reflexiones que en nuestro catálogo de modelos educativos de intervención patrimonial hemos intentado tener presentes todos los tipos de patrimonio; sin embargo, somos conscientes de la necesidad de insistir en algunos de ellos, ya que la existencia de prejuicios, y a veces el desconocimiento de su valor, impide utilizarlos para la educación ciudadana. En este sentido, hay algún tipo de patrimonio que, a pesar de todo, ha estado poco presente en nuestra práctica educativa. Nos referimos al patrimonio tradicional o vernáculo y al patrimonio cultural inmaterial, al que ya hemos hecho alusión. Por lo que respecta al patrimonio tradicional, hay que tener presente que es la expresión más profunda de la identidad de los pueblos y de sus relaciones con el territorio; es el modo natural y tradicional que han utilizado todas las comunidades y pueblos para vivir, y, como reza la Carta del Patrimonio Vernáculo Construido (establecida en México en octubre de 1999, y ratificada por la XII Asamblea General del ICOMOS),¹⁸¹ esta tradición se ve amenazada en todo el mundo por las fuerzas de la homogeneización cultural. Hoy es difícil y problemático controlar estas fuerzas, y por

¹⁸¹ Puede consultarse en el Anexo II.

ello las estructuras vernáculas son en todo el mundo extremadamente vulnerables y se enfrentan a serios problemas de obsolescencia, equilibrio interno e integración. Es por ello por lo que las ciudades que pretenden convertirse en educadoras han de ser capaces de impulsar políticas educativas en las que se reconozca el valor de este patrimonio. También es importante tener presente que la cultura tradicional sólo en raras ocasiones se manifiesta mediante estructuras monumentales o grandes conjuntos singulares; se trata de fórmulas culturales modestas, simples, poco aparentes, que se integran a veces en el paisaje, y que, si no cuentan con acciones decididas de protección, están condenadas a desaparecer con una gran rapidez. Sólo educando seremos capaces de conservarlas.

Por lo que respecta al patrimonio cultural inmaterial, y debido también a los procesos de mundialización y transformación social, junto con la aparición de fenómenos de intolerancia, corre riesgos de deterioro, desaparición y destrucción. La salvaguarda de este importantísimo patrimonio pasa por el reconocimiento de que los grupos humanos, y a veces los individuos, juegan un papel insustituible en su mantenimiento. Fomentar el respeto de este patrimonio, la sensibilización en el plano local, nacional e internacional es una de las tareas urgentes de las ciudades educadoras; ese patrimonio inmaterial se manifiesta en particular en los ámbitos de las tradiciones, expresiones orales e idiomas, como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; y también en las artes del espectáculo, los usos sociales, rituales y festivos, y las técnicas artesanales tradicionales.¹⁸²

Para conseguir todos estos objetivos comentados de educar mediante el patrimonio y hacer realidad las aspiraciones contenidas en las diversas cartas internacionales y en la Carta de Ciudades Educadoras, sabemos que no hay recetas simples, que sólo la acción coordinada entre educadores, museólogos y ciudadanos en todo el mundo puede tener la fuerza no solamente para conservar el patrimonio de los pueblos, sino para transformarlo en potentes herramientas al servicio de la educación. En este sentido, creemos que es un buen comienzo que más de cuatrocientas ciudades del mundo ya se hayan asociado con el objetivo manifiesto de ser ciudades educadoras, y que en España

¹⁸² Véase la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. Op. Cit. P. 78.

los técnicos municipales y educadores de numerosos municipios hayan iniciado y sigan trabajando en esta labor con decisión y entusiasmo.

Sin embargo, no se pueden dar por finalizados nuestros comentarios sin plantear de nuevo que todas estas acciones propias de las Ciudades Educadoras, en especial, las que se refieren al ámbito del patrimonio, deberían ser acciones complementarias y compensatorias con respecto a la escuela. La complementariedad por supuesto se da en todas las acciones, pero no siempre se da la acción compensatoria, es decir, la que permite acceder a estratos sociales, grupos de intereses y personas que jamás podrían acceder de otra forma que mediante la acción educadora de la ciudad.¹⁸³

En este mismo orden de cosas, también hay que plantear seriamente la adecuada capacitación y competencia profesional de aquellos que proponen y ejecutan las actividades y los programas. En efecto, si tomamos como ejemplo las actividades dirigidas a los adultos, observamos a menudo que no se tiene en cuenta las peculiares formas de aprender de la mente adulta, las diversas motivaciones que les pueden empujar a participar en una actividad, así como sus experiencias vitales.¹⁸⁴

Finalmente, hay que tener presente todos los obstáculos que pueden poner en dificultades las iniciativas educativas patrimoniales en el marco municipal. Los obstáculos, como hemos advertido en las conclusiones parciales del Estudio I, son diversos; quizás el más importante es la rigidez del aparato administrativo municipal, poco ágil para buscar soluciones operativas a nuestros problemas; también hay que mencionar la dificultad de mucha gente para darse cuenta que la actividad educadora de la ciudad es un instrumento útil. Nuestros sistemas políticos conciben que invertir en obras públicas, pavimentar calles, adecuar plazas, o señalizar autopistas es algo que puede y debe hacerse de forma periódica, y no se les ocurre pensar que ninguna de estas

¹⁸³ Es curioso observar que cuando en nuestras grandes ciudades se preparan eventos de masas de tipo musical, la voluntad de los organizadores es siempre pensando que estas acciones sean complementarias y compensatorias, de modo que participen en ellas todos los estratos sociales. Esta manifiesta voluntad en este campo no es tan frecuente cuando los eventos a los que hacemos referencia son de los denominados tópicamente “culturales”; así, por ejemplo, eventos como “Las noches de los museos” o similares se dirigen a un determinado público, y suelen ser impermeables a muchos potenciales destinatarios, dicho sea esto con todas las reservas posibles.

¹⁸⁴ Cuando desde los Servicios Educativos de muchos museos se realizan actividades para todos los públicos, existe siempre el peligro de infantilizar el discurso, aplicando al mismo esquema y presupuestos adecuados a adolescentes e incluso a niños. Este problema se ha detectado en algunas de las actividades analizadas por nosotros en las ciudades de la Red Temática, tal y como se comenta en el capítulo 8, y en concreto en el apartado 8.1. *Resultados del Estudio I.*

actividades sea realizable sin fuertes inversiones de capital público; y ello es así. Sin embargo, cuando se trata de la educación, de los programas educativos de ciudad, y de todo aquello cuya función es estructurar el pensamiento, educar en las emociones, desarrollar el sentido de la estética, del gusto, de la música o de la abstracción, una pizarra, un yeso y cuatro fotocopias creen que son suficientes. Para ellos, que toman decisiones de política urbanística, entienden la necesidad de modificar la estética de quinientos metros de un paseo urbano, pero en muchas ocasiones no perciben que con el capital invertido en estos quinientos metros quizás habrían podido intervenir positivamente sobre más de cinco mil cerebros. Cambiar esta dinámica es una de las tareas pendientes de nuestro siglo; países y territorios con pocas materias primas, sin grandes fuentes de energía, con capitales escasos o volátiles, solo podrán fundamentar su futuro apostando por inversiones a largo plazo que tengan como objetivo activar las ideas, desarrollar el pensamiento, innovar... en definitiva, educar.

Para terminar, es preciso recordar que nuestra investigación partió de una realidad, que se propuso conocerla y evaluarla para finalmente modelizarla y hacer propuestas de intervención educativa patrimonial. Ahora, justo en el momento de finalizar la investigación aparece con claridad la necesidad de evaluar a su vez nuestras propuestas y nuestros modelos, tarea esta que requeriría una nueva investigación. Cuando nuestro trabajo estaba ya ultimándose, en el último Congreso de la RECE celebrado en Alcalá de Guadaíra en la primavera del 2011, a demanda de la organización del congreso y de su Comité Científico desarrollamos un Taller entre los asistentes que tenía como objetivo mostrar los modelos creados y pulsar su opinión. Un taller ciertamente no es una investigación, y no tiene ningún carácter probatorio, pero la percepción que tuvieron los usuarios del mismo fue que disponían de un nuevo instrumento para su tarea cotidiana. Si ello fuese cierto, el objetivo de esta investigación se habría cumplido ampliamente.¹⁸⁵

¹⁸⁵ En el Anexo IX pueden consultarse algunos documentos sobre cómo planteamos el Taller, así como algunas fotografías tomadas durante el desarrollo del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Volumen I. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut Municipal d'Educació (IMEB). 1999. ISBN: 978-84-7609-911-7.

AAVV. *Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE). 15 años de compromiso con la Carta*. Sevilla: MEC, AICE y RECE, 2010. NIPO: 820-10-551-4.

AJUNTAMENT BARCELONA. ÀREA D'EDUCACIÓ. *Barcelona: ciutat educadora 1900-2000*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Àrea d'educació, 1991. ISBN: 8476094590.

ALDEROQUI, S. (comp.). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós, 1996. ISBN: 978-95-0126-114-1.

ALMAZÁN, I. *Didáctica del patrimonio. Camps de batalla a la Tercera Guerra Carlina*. Tesis doctoral dirigida por HERNANDEZ, F.X. Universidad de Barcelona, 2009. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1342>

[Link activo al 13 de agosto de 2011]

ANTOLI, N. “Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación”, en: SANTACANA, J.; SERRAT, N. (coord). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005. Pp. 103-206. ISBN: 84-344-6763-1.

ASENSIO, M.; POL, E. “Evaluación de exposiciones”, en: SANTACANA, J.; SERRAT, N. (coord.) *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005. Pp. 527-631. ISBN: 84-344-6763-1.

AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. Monográfico: *El valor educativo de la ciudad y patrimonio*. Barcelona: Editorial Graó. Núm. 182. Junio 2009. ISSN: 1131-995X.

BENÉVOLO, L. *Storia delle città*. Bari: Laterza, 2006. ISBN: 9788842042143.

BESOLI, A. *Estratègies y recursos de comunicació audiovisual en museografia. Estat de la qüestió y estudi de cas del Museu d’Història de Catalunya*. Tesis doctoral dirigida por HERNANDEZ, F.X. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, 2008 (Inédita).

BESTARD, M. C. *Formación del profesorado y la enseñanza de la historia a través del patrimonio cultural local*. Tesis doctoral dirigida por CALAF, R. Universidad de Oviedo, 2002.

BORJA, J.; MUIXI, Z. *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Sociedad Editorial Electa España, 2003. ISBN: 978-84-8156-343-6.

BORJA, J.; NEL·LO, O.; VALLES, M. *La ciutat del futur i el futur de les ciutats*. Barcelona: Fundació Rafael Campalans, 1998. ISBN: 978-84-88839-09-1.

CALAF, R. (coord.). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Ed. Trea, 2003. ISBN: 84-9704-080-5.

CALAF, R.; FONTAL, O. (coords). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Ed. Trea, cop. 2006. ISBN: 84-9704-268-9.

CALAF, R.; FONTAL, O. (coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Ed. Trea, 2004. ISBN: 84-9704-129-1.

CANIMÁS, J. *La societat educada. Gènesi de la intervenció sobre l'ésser humà*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. DEL POZO, J.M. Universidad de Girona, 2005 (Inédita).

CARTA DEL PATRIMONIO VERNÁCULO CONSTRUIDO, en: *XII Asamblea General del ICOMOS*. México, 1999. Disponible en:

http://international.icomos.org/charters/vernacular_sp.pdf

[Link activo al 16 de agosto de 2011]

CARTA INTERNACIONAL PARA LA CONSERVACIÓN DE POBLACIONES Y ÁREAS URBANAS HISTÓRICAS, en: *Asamblea General del ICOMOS*. Washington, 1987. Disponible en: http://international.icomos.org/charters/towns_sp.pdf

[Link activo al 16 de agosto de 2011]

CARTA INTERNACIONAL SOBRE LA CONSERVACIÓN Y LA RESTAURACIÓN DE MONUMENTOS Y SITIOS HISTÓRICOS, en: *II Congreso Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos*. Venecia, 1964. Aprobada por ICOMOS en 1965. Disponible en: http://international.icomos.org/charters/venice_sp.pdf

[Link activo al 16 de agosto de 2011]

CICERÓN, M.T. *Orator*. Madrid: Alianza, 2001. Colección Clásicos de Grecia y Roma. ISBN: 978-84-206-7222-9.

COMA, L. “Estaciones de interpretación interactivas y didáctica del patrimonio”, en: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.68. Abril-Mayo-Junio 2011. Pp. 40-46. ISSN: 1133-9810.

COMA, L. “Guia de recursos: lleure i escola”, en: *Guix. Elements d'Acció Educativa*. Núm. 336-337. Julio-Agosto del 2007. Pp. 49-56. ISSN: 0213-8581.

COMA, L. “La evaluación de la actividades patrimoniales”, en: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.59. Enero, Febrero, Marzo 2009. Pp.22-37. ISSN: 1133-9810.

COMA, L.; MARTÍN, C. “La interactividad en los museos como estrategia didáctica”, en: *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 394. Octubre 2009. Pp. 52-54. ISSN: 0210-0630.

COMA, L.; SANTACANA, J. *Ciudad Educadora y Patrimonio. Cookbook of heritage*. Gijón: Ed. Trea, 2010. ISBN: 978-84-9704-537-7.

CONVENCIÓN PARA LA SALVAGUARDIA DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL. París: UNESCO, 17 de octubre del 2003. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>

[Link activo al 16 de agosto de 2011]

COOMBS, P.H. *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Ed. Santillana, 1993. ISBN: 978-84-294-2364-8

DE MIGUEL, RAIMUNDO. *Nuevo diccionario latino-español etimológico*. Madrid: De Agustín Jubera, calle de la Boda nº11, 1867.

DECLARACION DE XI'AN. SOBRE LA CONSERVACION DEL ENTORNO DE LAS ESTRUCTURAS, SITIOS Y AREAS PATRIMONIALES, en: *XV Asamblea General del ICOMOS*. China, 2005. Disponible en:

<http://www.international.icomos.org/charters/xian-declaration-sp.pdf>

[Link activo al 31 de agosto de 2011]

DEL POZO, J. M. “El concepto de ciudad educadora, hoy”, en: AA.VV. *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras / Santillana, 2008. Pp. 25-33. ISBN: 978-84-294-6157-2.

DEL POZO, J. M. “La educación permanente: una opción política”, en: AA.VV. *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras/Santillana, 2008. P. 253-262. ISBN: 978-84-294-6157-2.

DEL POZO, J. M. “Políticas educativas para la construcción de la ciudad educadora”, en: *Aula de Innovación Educativa*. Núm.152. Junio del 2006. Pp. 14-17. ISSN: 1131-995X.

DEL POZO, J.M. “Ayuntamientos corresponsables de la educación”, en: *Aula de Innovación Educativa*. Núm.141. Mayo 2005. P. 7. ISSN: 1131-995X.

DELORS, J. [y otros]. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996. ISBN: 92-3-303274-4.

DÍAZ, I. *La memoria fragmentada. El museo y sus paradojas*. Gijón: Ed. Trea, 2008. ISBN: 978-84-970-4351-9.

DOMINGUEZ, R.J. *Diccionario Nacional o gran Diccionario Clásico de la Lengua Española*. Madrid: Establecimiento de Mellado. Calle Santa Teresa, 8, 1853. Tomo I.

DUCH, J. *La arqueología en la didáctica del entorno histórico-artístico y ecológico*. Tesis dirigida por Eduardo Ripoll Perelló, UNED, 2003 (Inédita).

ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993. ISBN: 978-84-7112-383-1.

FAURE, E. [y otros]. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial, 1980. 7ª ed. ISBN: 84-206-2033-5.

FELIU, M. “Los enigmas como alternativas de aprendizaje. Una experiencia en el mundo ibérico”, en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.63. Enero-Marzo 2010. Pp. 58-66. ISSN: 1133-9810.

FELIU, M. *Metodologies d'ensenyament i aprenentatge i factors de percepció de l'art en l'educació primària*. Tesis doctoral dirigida por SANTACANA, J. Universidad de Barcelona, 2010. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1346>
[Link activo al 13 de agosto de 2011]

FONTAL, O. *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilación*. Tesis doctoral dirigida por CALAF, R. Universidad de Oviedo, 2002.

FREIRE, P. [y otros]. “Four of the main speakers at the 2nd International Congress of Educating Cities”, en: *II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*. Gothenburg: The Education Committee of City of Gothenburg, 1993.

GIRARDET, S.; MERLEAU-PONTY, C. *Portes ouvertes: les enfants. Accueillir les enfants dans un musée ou une exposition*. París: Le Musée en Herbe, 1994. ISBN: 2-906851-04-3 / 2-11-088061-9.

GOMEZ, J. *Dos museologías. Las tradiciones anglosajona y mediterránea: diferencias y contactos*. Gijón: Ed. Trea, 2006. ISBN: 978-84-9704-224-6.

GROOS, K. *Les Jeux des animaux*. París: Félix Alcan Éditeur, 1902.

HAGGETT, P. *L'analyse spatiale en géographie humaine*. París: Armand Colin, 1973. ISBN: 2200267711.

HARVEY, D. "Utopías dialécticas", en: AA.VV: *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras / Santillana, 2008. Pp. 43-50. ISBN: 978-84-294-6157-2.

HERNÁNDEZ A.; BARANDICA, E.; QUINTELA, J. "Ciudad, educación y valores patrimoniales. Un compromiso de municipios de la RECE", en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.59. Enero, Febrero, Marzo 2009. Pp.38-46. ISSN: 1133-9810.

HERNÁNDEZ, F.X. [y otros]. *Passat i Present de Barcelona. Materials per l'estudi del medi urbà*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 1985. Vol. 2. ISBN: 978-84-7528-162-1.

HERNÁNDEZ, F.X. [y otros]. *Passat i Present de Barcelona. Materials per l'estudi del medi urbà*. Barcelona: ICE-Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1991. Vol.3. ISBN: 978-8478755594.

HERNÁNDEZ, F.X. [y otros]. *Passat i Present de Barcelona. Materials per l'estudi del medi urbà*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 1983. Vol. 1. ISBN: 978-84-7528-066-0.

HERNÁNDEZ, F.X. "Les ciències socials i els espais d'ensenyament i aprenentatge", en: *Guix. Elements d'Acció Educativa*. Núm. 283. Marzo del 2002. Pp. 9-15. ISSN: 0213-8581.

ÍBAÑEZ, A. *Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco*. Tesis doctoral dirigida por CORREA, J. M. Universidad del País Vasco, 2005.

IBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA. Monográfico 1: *Iconografía didáctica*. Barcelona: Graó. Núm 68. Abril-Mayo-Junio 2011. Pp. 7-32. ISSN: 1133-9810.

ÍBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA. Monográfico: *La ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos*. Barcelona: Editorial Graó. Núm. 59. Enero, Febrero, Marzo 2009. ISSN: 1133-9810.

ÍÑIGUEZ, D. *La Guerra aèria a Catalunya 1936-1939. Història, Didàctica i Museografia*. Tesis doctoral dirigida por HERNANDEZ, F.X. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, 2010 (inédita).

KOMENSKY, J. A. *Didáctica Magna*. Madrid: Akal, 1986. ISBN: 978-84-7600-098-4.

LEWIN, K. "Action research and minority problems", en LEWIN, K: *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamic*. Londres: Souvenirs Press, 1973. ISBN: 978-02-8564-719-0.

LLEIDA, M. *El patrimoni arquitectònic, una font per a l'ensenyament de la Historia i les Ciències Socials. El pensament i la pràctica docent dels professors*. Tesis doctoral codirigida por PRATS, J. y SANTACANA, J. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, 2008 (Inédita).

LLONCH, N. *Espais de presentació de la indumentària com a recurs didàctic: Problemàtica i estat de la qüestió*. Tesis doctoral dirigida por SANTACANA, J. Universidad de Barcelona, 2010. Disponible en:

<http://www.tesisenred.net/handle/10803/1343>

[Link activo al 13 de agosto de 2011]

MARTIN, C. *Estudio analítico descriptivo de los Centros de Interpretación patrimonial en España*. Tesis doctoral dirigida por SANTACANA, J. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, 2011 (Inédita).

MASRIERA, C. *Anàlisi dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls*. Tesis doctoral dirigida por SANTACANA, J. Universidad de Barcelona, 2007. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1335>

[Link activo al 13 de agosto de 2011]

MATTOZZI, I. “La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione”, en: *Il museo come laboratorio per la scuola*. Terzia Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale. Padova: Academia Galileiana, 12 novembre 1999. P.21. ISBN: 978-88-7115-173-1.

MERCEDES, C. *Didáctica de los museos de Asturias, situación actual y de futuro*. Tesis doctoral dirigida por BARROSO, J. M. Universidad de Oviedo, 2004.

MORENO, C. M^a. “La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María”, en: *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)*. Núm. 4. Diciembre 2010. ISSN: 1989-5909. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/167-la-herencia-educativa-de-andres-manjon-aprender-jugando-en-las-escuelas-del-ave-maria>

[Consulta: 31 agosto 2011].

NUEVA CARTA DE ATENAS. LA VISIÓN DE LAS CIUDADES EN EL SIGLO XXI, en: *Consejo Europeo de Urbanistas del ICOMOS*. Atenas, 2003. Disponible en: http://www.esicomos.org/nueva_carpetas/info_DOC_CARTAATENASnU.htm

[Link activo al 17 de agosto de 2011]

PADRÓ, C. *La funció educativa dels museus: un estudi sobre les cultures museístiques*. Tesis dirigida por HERNANDEZ, F. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, 1999 (Inédita).

POBLET, M. *Projecte d'intervenció didàctica sobre conjunts històrico-monumentals: creació duna iconografia comprensiva. Exemplificació del castell templer i hospitaler*. Tesis doctoral dirigida por SANTACANA, J. Universidad de Barcelona, 2003. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1329>

[Link activo al 13 de agosto de 2011]

POSE, H. M. *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Colección Acción Comunitaria. Barcelona: Ed. Graó, 2006. ISBN: 84-7827-468-5.

PRATS, J.; HERNANDEZ, A. “Educación para la valoración y conservación del patrimonio”, en: *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Institut d’Educació de l’Ajuntament de Barcelona, 1999. ISBN: 84-7609-911-9.

PRATS, J. “Valorar el patrimonio cultural desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales”, en: MORALES, J. [y otros]. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*.15. Zaragoza: ICE de la Universidad de Barcelona, 2001. ISBN: 84-7791-188-6.

PRATS, J. "La Didáctica de las ciencias sociales en la Universidad española: estado de la cuestión", en: *Revista de Educación*. MEC. Nº 328. Mayo - Agosto 2002. Madrid: Ministerio de Educación, 2002. Disponible en:

http://www.ub.edu/histodidactica/Epistemologia/estado_cuestion.htm

[Ref. de 8 de enero de 2008]

PRATS, J. “Ciudades educadoras, una propuesta de educación en red”, en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.59. Enero, Febrero, Marzo 2009. Pp. 5-7. ISSN: 0213-8581.

PRATS, J.; SANTACANA, J. “Ciudad, educación y valores patrimoniales. La Ciudad Educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos”, en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm.59. Enero, Febrero, Marzo 2009. Pp. 8-21. ISSN: 0213-8581.

RUBIO, X. *Modelització i simulació aplicada a la recerca i interpretació dels camps de batalla*. Tesis doctoral dirigida por HERNANDEZ, F.X. Universidad de Barcelona, 2009. Disponible en:

<http://www.tesisenred.net/handle/10803/1339>

[Link activo al 13 de agosto de 2011]

RUSKIN, J. *Las piedras de Venecia*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia, 2000. ISBN: 978-84-89882-13-3.

SANTACANA, J. “Introducción al análisis de modelos de museografía interactiva”, en: SANTACANA, J.; MARTIN, C. (coords.) *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Ed. Trea, 2010. ISBN: 978-84-9704-531-5.

SANTACANA, J.; HERNANDEZ, F.X. *Museología crítica*. Gijón: Ediciones Trea, 2006. ISBN: 84-9704-226-3.

SANTACANA, J.; HERNANDEZ, F.X. *Museos de historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Gijón: Ed. Trea, 2011. ISBN: 978-84-9704-526-1.

SANTACANA, J.; HERNANDEZ, F.X.; COMA, L. *Obra oberta. Construint Barcelona*. Barcelona: Angle Editorial, 2009. ISBN: 978-84-92758-11-1.

SÉNECA, L.A. *Epístolas morales a Lucilio*. Madrid: Editorial Gredos, 2006. Volumen I: Libros I-IX, epístolas 7 y 8. ISBN: 978-84-249-1033-4.

SERRAT, N. *Acciones didácticas en el marco de los museos. Estado de la cuestión y análisis*. Tesis doctoral codirigida por RAJADELL, N. y SANTACANA, J. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, 2006 (Inédita).

SOSPEDRA, R. *El factor didàctic en els centres d'interpretació virtual: el cas d'Atapuerca*. Tesis doctoral dirigida por HERNANDEZ, F.X. Universidad de Barcelona, 2004. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1332>
[Link activo al 13 de agosto de 2011]

SUBIRATS, J. (coord.). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio local y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel Social, 2002. ISBN: 978-84-344-4243-6.

SUBIRATS, J. [y otros]. "Educación y ciudad. Actores, percepciones y tendencias", en: AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut Municipal d'Educació (IMEB). 1999. Volumen I. Pp. 49-76. ISBN: 978-84-7609-911-7.

SUBIRATS, J.; COLLET, J. (coord.). *Projectes educatius de ciutat: un procés permanent. Revisió metodològica 2008*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea de Presidència. Direcció de Comunicació, 2009. ISBN: 978-84-9803-343-4.

TEMPS D'EDUCACIO. REVISTA DE LA DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ. Monográfico 1: *Didàctica del Patrimoni*. Barcelona: Divisió de

Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Núm.26. 2n Semestre 2001/1r Semestre 2002. P.9. ISSN: 0214-7351.

TONUCCI, F. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Unesco-Alianza Editorial, 1998. ISBN: 978-84-893-8413-2.

Sítios web y blogs consultados [links activos al 13 de agosto de 2011]

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras,

http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticues/espanyol/sec_educating.html

Banco de documentos. BIDCE.

DIDPATRI. Didáctica del Patrimonio, museografía comprensiva y nuevas tecnologías,

<http://www.didpatri.info/>

Histodidáctica, <http://www.ub.edu/histodidactica/>

http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticues/espanyol/sec_banc.html

ICOMOS, <http://www.international.icomos.org/home.htm>

ICOMOS-ESPAÑA, http://www.esicomos.org/nueva_carpeta/info_sumario.htm

Joan Manuel del Pozo, <http://joanmanueldelpozo.blogspot.com/>

La ciudad de los niños, <http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/interna.htm>

UNESCO, <http://www.unesco.org/new/es/culture/>

Urban Education, <http://uex.sagepub.com/>

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS, GRÁFICOS Y FOTOGRAFÍAS

Figuras

Figura 1. Marco teórico conceptual de la investigación

Figura 2. Ámbitos y líneas de investigación en las que se inscribe el trabajo

Figura 3. Ubicación geográfica de las ciudades participantes en el Estudio I

Figura 4. Ficha de clasificación (Ficha C)

Figura 5. Ficha de descripción (Ficha D)

Figura 6. Ubicación geográfica de las ciudades participantes en el Estudio II

Figura 7. Cuestionario Alumnado de Primaria

Figura 8. Cuestionario Alumnado de Secundaria

Figura 9. Cuestionario Profesorado

Figura 10. Cuestionario Público general

Figura 11. Ubicación geográfica de las ciudades participantes en el Estudio III

Figura 12. Esquema básico de la Ficha de consulta rápida.

Tablas

Tabla 1. Clasificación de patrimonios

Tabla 2. Clasificación de los usuarios según el tipo de público y la edad. Ficha C.

Tabla 3. Clasificación de los usuarios según el tipo de público y la edad. Ficha D.

Tabla 4. Clasificación tipológica del lugar de desarrollo de la actividad. Ficha D.

Tabla 5. Clasificación tipológica de mediación. Ficha C.

Tabla 6. Clasificación según el nivel de interactividad. Ficha C.

Tabla 7. Clasificación según el tipo de contenidos. Ficha C. (P. 123)

Tabla 8. Producto cartesiano de las posibilidades educativas mediante el patrimonio

Tabla 9. Clasificación tipológica de actividades educativas patrimoniales. Ficha D.

Tabla 10. Métodos y técnicas de evaluación

Tabla 11. Cronograma completo del Estudio III

Tabla 12. Porcentajes referentes a la realización o no de evaluación de las actividades.

Tabla 13. Porcentajes referentes a la metodología evaluativa de las actividades.

Tabla 14. Porcentajes referentes a las técnicas cuantitativas de evaluación.

Tabla 15. Porcentajes referentes a las técnicas cualitativas de evaluación.

Tabla 16. Porcentajes referentes a las técnicas cuantitativas, cualitativas y otras de evaluación.

Tabla 17. Porcentajes referentes a la tipología de mediación establecida entre el usuario y los contenidos de la actividad.

Tabla 18. Porcentajes referentes al nivel de interactividad manifestado en la actividad.

Tabla 19. Porcentajes referentes al tipo de contenidos tratados en las distintas actividades.

Tabla 20. Porcentajes referentes al tipo de patrimonio presente en las distintas actividades.

Tabla 21. Porcentajes referentes al tipo de patrimonio según sea tangible o intangible.

Tabla 22. Porcentajes referentes al tipo de patrimonio según sea tangible mueble o tangible inmueble.

Tabla 23. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio tangible mueble.

Tabla 24. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio tangible inmueble.

Tabla 25. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio intangible.

Tabla 26. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio (según la clasificación de la Tabla 1).

Tabla 27. Porcentajes referentes a los distintos tipos de público (sin discriminar).

Tabla 28. Porcentajes referentes a los distintos tipos de público (discriminando).

Tabla 29. Porcentajes referentes a los distintos tipos de público escolar.

Tabla 30. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio más ofrecido en las actividades educativas patrimoniales dirigidas al público de Educación Infantil (de 0 a 6 años).

Tabla 31. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio más ofrecido en las actividades educativas patrimoniales dirigidas al público de Educación Primaria (de 6 a 12 años).

Tabla 32. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio más ofrecido en las actividades educativas patrimoniales dirigidas al público escolar de entre 12 y 14 años.

Tabla 33. Porcentajes referentes a los distintos tipos de patrimonio más ofrecido en las actividades educativas patrimoniales dirigidas al público escolar de entre 14 y 18 años.

Tabla 34. Cuestionarios remitidos por ciudad participante en el Estudio II.

Tabla 35. Cuestionarios remitidos en el Estudio II según el tipo público o destinatario.

Tabla 36. Resultados finales estudio II. Valoración mediante los cuestionarios de Primaria.

Tabla 37. Resultados finales estudio II. Valoración mediante los cuestionarios de Secundaria.

Tabla 38. Resultados finales estudio II. Valoración mediante los cuestionarios del profesorado.

Tabla 39. Resultados finales Estudio II. Valoración mediante los cuestionarios del público general.

Tabla 40. Porcentajes referentes a los cursos de Primaria participantes en las actividades de la Red Temática.

Tabla 41. Porcentajes referentes a la tipología de actividades ofertadas a los cursos de Primaria.

Tabla 42. Porcentajes referentes a la duración de la actividad.

Tabla 43. Porcentajes referentes a la existencia o no de material didáctico complementario a la actividad educativa patrimonial.

Tabla 44. Porcentajes referentes al grado de satisfacción de los usuarios sobre la actividad realizada.

Tabla 45. Porcentajes referentes al grado de participación de los usuarios de Primaria en la actividad realizada.

Tabla 46. Porcentajes referentes a la percepción que los usuarios de Primaria han tenido de la duración de la actividad realizada.

Tabla 47. Porcentajes referentes al grado o nivel de comprensión que el usuario de Primaria tiene del discurso narrado en la actividad realizada.

Tabla 48. Porcentajes referentes a la valoración que el usuario hace del material didáctico complementario a la actividad educativa patrimonial realizada.

Tabla 49. Porcentajes referentes a las opiniones de los usuarios sobre la necesidad o no de tener material didáctico complementario con el fin de mejorar la actividad.

Tabla 50. Porcentajes referentes a las opiniones de los usuarios sobre la relación que han mantenido con los educadores y educadoras.

Tabla 51. Porcentajes referentes a las valoraciones que los usuarios hacen sobre los espacios donde se ha desarrollado la actividad.

Tabla 52. Porcentajes referentes a las opiniones o valoraciones que los usuarios hacen sobre la actividad realizada.

Tabla 53. Porcentajes referentes a las opiniones o valoraciones que los usuarios hacen sobre la organización de la actividad realizada.

Tabla 54. Porcentajes referentes a las valoraciones generales que los usuarios de Primaria hacen sobre la actividad realizada, indicando si la repetirían o no nuevamente.

Tabla 55. Porcentajes referentes a los cursos de Secundaria participantes en las actividades de la Red Temática.

Tabla 56. Porcentajes referentes a la tipología de actividades ofertadas a los cursos de Secundaria.

Tabla 57. Porcentajes referentes a la duración de la actividad.

Tabla 58. Porcentajes referentes a la existencia o no de material didáctico complementario a la actividad educativa patrimonial.

Tabla 59. Porcentajes referentes al grado de satisfacción de los usuarios sobre la actividad realizada.

Tabla 60. Porcentajes referentes al grado de participación de los usuarios de Secundaria en la actividad realizada.

Tabla 61. Porcentajes referentes a la percepción que los usuarios han tenido de la de Secundaria de la actividad realizada.

Tabla 62. Porcentajes referentes al grado o nivel de comprensión que el usuario de Secundaria tiene del discurso narrado en la actividad realizada.

Tabla 63. Porcentajes referentes a las opiniones de los usuarios sobre la relación que han mantenido con los educadores y educadoras.

Tabla 64. Porcentajes referentes a las valoraciones que los usuarios hacen sobre los espacios donde se ha desarrollado la actividad.

Tabla 65. Porcentajes referentes a las opiniones o valoraciones que los usuarios hacen sobre la actividad realizada.

Tabla 66. Porcentajes referentes a las opiniones o valoraciones que los usuarios hacen sobre la organización de la actividad realizada.

Tabla 67. Porcentajes referentes a la valoración que el usuario hace del material didáctico complementario a la actividad educativa patrimonial realizada.

Tabla 68. Porcentajes referentes a las valoraciones generales que los usuarios de Secundaria hacen sobre la actividad realizada, indicando si la repetirían o no nuevamente.

Tabla 69. Porcentajes referentes al profesorado participante en el Estudio II, según tengan alumnos de Primaria o Secundaria.

Tabla 70. Porcentajes referentes a los distintos motivos que ha movido al profesorado para elegir y hacer la actividad.

Tabla 71. Porcentajes referentes a los distintos puntos de información a los que acudieron para conocer de la existencia de la actividad.

Tabla 72. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre la percepción que han tenido de la duración de la actividad realizada.

Tabla 73. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre la satisfacción de la actividad realizada.

Tabla 74. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre la percepción de participación de su alumnado en la actividad.

Tabla 75. Porcentajes referentes a las puntuaciones que el profesorado otorgó a los materiales didácticos complementarios a la actividad realizada.

Tabla 76. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre si la actividad podría mejorar al incorporarle un material didáctico complementario.

Tabla 77. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre el trato recibido a lo largo de la actividad.

Tabla 78. Porcentajes referentes a las opiniones del profesorado sobre el trato recibido a lo largo de la actividad.

Tabla 79. Porcentajes referentes a las valoraciones sobre la adecuación del nivel de los contenidos a sus expectativas como docentes.

Tabla 80. Porcentajes referentes a las valoraciones sobre la adecuación del planteamiento de la actividad a las edades y características de su alumnado.

Tabla 81. Porcentajes referentes a las valoraciones sobre las metodologías docentes, los recursos utilizados y las estrategias educativas desarrolladas en las actividades.

Tabla 82. Porcentajes referentes a las valoraciones sobre el material didáctico utilizado en las actividades.

Tabla 83. Porcentajes referentes a las valoraciones generales que los docentes hacen sobre la actividad realizada, indicando si la repetirían o no nuevamente.

Tabla 84. Ciudades participantes en el estudio III y sus respectivas actividades educativas patrimoniales.

Tabla 85. Porcentajes referentes a la totalidad de ciudades visitadas de la Red Temática.

Tabla 86. Cronograma simple del Estudio III

Tabla 87. Porcentajes referentes a la totalidad de actividades analizadas *in situ* durante las visitas realizadas.

Tabla 88. Resumen de las actividades educativas patrimoniales analizadas *in situ*.

Tabla 89. Resumen de las tipologías de actividad educativa asignada a cada una de las actividades de la Red Temática.

Tabla 90. Porcentajes referentes a la tipología de actividad asignada a cada una de las actividades analizadas en el Estudio III.

Tabla 91. Resumen de los modelos educativos patrimoniales asignados a cada una de las actividades de la Red Temática.

Tabla 92. Porcentajes referentes a los modelos educativos patrimoniales asignados a cada una de las actividades de la Red Temática.

Tabla 93. Justificación de los objetivos específicos del Estudio I.

Tabla 94. Justificación de los objetivos específicos del Estudio II.

Tabla 95. Justificación de los objetivos específicos del Estudio III.

Gráficos

Gráfico 1. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 12.

Gráfico 2. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 13.

Gráfico 3. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 14.

Gráfico 4. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 15.

Gráfico 5. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 16.

Gráfico 6. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 17.

Gráfico 7. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 18.

Gráfico 8. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 19.

Gráfico 9. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 20.

Gráfico 10. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 21.

Gráfico 11. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 22.

Gráfico 12. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 23.

Gráfico 13. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 24.

Gráfico 14. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 25.

Gráfico 15. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 26.

Gráfico 16. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 27.

Gráfico 17. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 28.

Gráfico 18. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 29.

Gráfico 19. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 30.

Gráfico 20. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 31.

Gráfico 21. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 32.

Gráfico 22. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 33.

Gráfico 23. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 40.

Gráfico 24. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 41.

Gráfico 25. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 42.

Gráfico 26. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 43.

Gráfico 27. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 44.

Gráfico 28. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 45.

Gráfico 29. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 46.

Gráfico 30. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 47.

Gráfico 31. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 48.

Gráfico 32. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 49.

Gráfico 33. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 50.

Gráfico 34. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 51.

Gráfico 35. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 52.

Gráfico 36. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 53.

Gráfico 37. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 54.

Gráfico 38. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 55.

Gráfico 39. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 56.

Gráfico 40. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 57.

Gráfico 41. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 58.

Gráfico 42. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 59.

Gráfico 43. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 60.

Gráfico 44. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 61.

Gráfico 45. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 62.

Gráfico 46. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 63.

Gráfico 47. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 64.

Gráfico 48. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 65.

Gráfico 49. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 66.

Gráfico 50. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 67.

Gráfico 51. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 68.

Gráfico 52. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 69.

Gráfico 53. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 70.

Gráfico 54. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 71.

Gráfico 55. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 72.

Gráfico 56. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 73.

Gráfico 57. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 74.

Gráfico 58. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 75.

Gráfico 59. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 76.

Gráfico 60. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 77.

Gráfico 61. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 78.

Gráfico 62. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 79.

Gráfico 63. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 80.

Gráfico 64. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 81.

Gráfico 65. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 82.

Gráfico 66. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 83.

Gráfico 67. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 85.

Gráfico 68. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 87.

Gráfico 69. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 90.

Gráfico 70. Diagrama de barras que refleja los porcentajes de la tabla 92.

Fotografías

Foto 1, 2 y 3. Grupo de escolares de Primaria atendiendo a las explicaciones del educador cultural, durante la visita al centro histórico de Vigo.

Foto 4 y 5. Grupo de escolares de Primaria disfrutando y aprendiendo en el Castro de Noega, Gijón.

Foto 6 y 7. Durante el Paseo botánico-literario es fundamental la relación entre jóvenes escolares y las personas mayores, tal y como se observa en estas imágenes.

Foto 8. Detalle del módulo informativo botánico-literario.

Foto 9. Grupo de jóvenes en el patio de la casa del poeta M. Hernández.

Foto 10. Durante el recorrido los jóvenes visitan la casa natal del poeta.

Foto 11. Imagen de recuerdo al finalizar la visita. En la foto: grupo escolar, monitores, responsables del Ayuntamiento y yo misma.

Foto 12 y 13. Grupo de escolares de secundaria atendiendo a las explicaciones realizadas durante la visita a la Catedral de Murcia.

Foto 14. Imagen parcial de la fachada principal de la Catedral de Murcia, analizada con detalle durante la visita.

Foto 15. Grupo de Primaria analizando una fachada modernista de Donostia.

Foto 16 y 17. Grupo de escolares durante la visita al Castillo de Gibralfaro (Málaga).

Foto 18. Visita a las máquinas de vapor.

Foto 19. Exterior del edificio Vapor Buxeda Vell.

Foto 20. Video-proyección introductorio a la visita guiada al Vapor Buxeda Vell.

Foto 21 y 22. Escolares de todas las edades representando obras clásicas de teatro en el mismo teatro greco-latino de Mérida.

Foto 23. Inauguración del *Ludotium*.

Foto 24 y 25. Escolares escenificando con sus cuerpos una de las esculturas visitadas durante el recorrido.

Foto 26. Grupo de escolares atendiendo a las explicaciones del personaje Cincelín.

Foto 27. Para las rutas dirigidas a escolares es fundamental un toque de “divertimento” con la mascota “Mo”.

Foto 28. En las rutas dirigidas al público general también se incorporan elementos de teatralización para dinamizar la visita.

Foto 29 y 30. Imágenes ilustrativas de algunas de las tareas que se realizan durante la actividad en torno al arte gótico en el Museo de Historia y Arte de Reus.

Foto 31. Escolares de Primaria elaborando pan en sus aulas.

Foto 32. Grupo de escolares visitando uno de los molinos harineros de Alcalá de Guadaíra.

Foto 33. Vista general de los molinos harineros cerca del río Guadaíra, algunos de los cuales se visitan durante el Taller *Historia del Pan*.

Foto 34. Imagen ilustrativa de la maleta didáctica y de todo su contenido que puede ser expuesto en un aula.

Foto 35. Grupo de escolares muy atentos a las explicaciones del profesor en torno a uno de los objetos extraídos de la maleta didáctica.

Foto 36. Algunos de los objetos y elementos que pueden encontrarse los alumnos y alumnas dentro de la maleta didáctica de la Sevilla Romana.

Foto 37. Grupo de escolares en una de las cimas del Cerro de los Ángeles estudiando el paisaje de Getafe.

Foto 38. Uno de los caminos posibles a seguir dentro del Cerro de los Ángeles durante su visita.

Foto 39. Ejemplo de algunos de los materiales didácticos utilizados para aprender sobre la fauna del Cerro de los Ángeles.

Foto 40. Un músico enseñando a tocar la pandereta a los niños.

Foto 41. Imagen de un concierto en directo dentro de un aula escolar.

Foto 42. Los escolares también son los protagonistas de los conciertos de música en sus escuelas.

Foto 43. Grupo de escolares de Primaria atentos a las recetas de la “Escudella”.

Foto 44. Los niños y niñas pueden compartir lo aprendido en el aula con sus familiares en una fiesta popular.

Foto 45 y 46. Un grupo de niños y niñas atentos a los cuentos, historias y canciones durante una de las jornadas del Programa Municipal de Animación a la lectura.

Foto 47. Visita guiada por las trincheras de la batalla del Jarama.

Foto 48. Grupo de jóvenes implicados en el Proyecto Ciudadan@s con sus educadores.

Foto 49 y 50. Ciudadanos y ciudadanas, grandes y pequeños, de Ferrol expectantes ante las historias narradas por las cuentacuentos.

Foto 51 y 52. Los escolares reciben instrucciones muy atentamente de cómo hay que plantar sus árboles en el bosque.

Foto 53 y 54. Recibidas las instrucciones, y con la ayuda de monitores, los niños y niñas pueden plantar en los bosques de Gandía los árboles que han visto crecer en sus aulas.

Foto 55 y 56. Grupo de escolares conociendo el entorno urbano y natural de Barakaldo.

Foto 57 y 58. Visita a la depuradora dentro del programa *Ezagutu Barakaldo*.

Foto 60 y 61. Jóvenes y adolescentes exponiendo los trabajos realizados en torno al elemento patrimonial “apadrinado” de Barcelona.

Foto 62. Exposición de los trabajos realizados sobre la escultura apadrinada de Torrent.

Foto 63. Foto de los “padrinos” y sus trabajos manuales realizados.

Foto 64. Uno de los escultores reconocidos de Torrent observa atentamente los trabajos manuales que han realizado los niños y niñas en torno a su obra escultórica.

Foto 65. Alumnos atentos a las actividades que se proponen para descubrir Mislata.

Foto 66. El trabajo en el aula puede ser divertido si se hace mediante el juego.

Foto 67. Señalética urbanística-patrimonial de la ciudad de Mérida.

Foto 68. Sala de talleres didácticos del Museo arqueológico Villa Romana de Veranes, Gijón.

Foto 69. Maleta didáctica “Expressart” del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA).

Foto 70. Imagen sobre “L’Olla de Granollers”: actividad didáctica realizada en un aula de Primaria.

Foto 71. Sala con exposición literaria en la que se desarrollan varias actividades durante la campaña de Animación a la lectura (Santiago de Compostela).

Foto 72. Imagen ilustrativa de las distintas actividades y talleres posibles de realizar durante la celebración de “Tarraco viva”.

Foto 73. Vista aérea de la ciudad de Bologna, donde se celebra el Passamano de San Luca.

Foto 74. Niños y niñas participando en una de las tareas de la actividad “Árboles a l’aula”, Gandía.

Foto 75. Actuación de escolares en el teatro romano de Mérida durante el Festival Juvenil de Teatro Grecolatino.

Foto 76. Escena de teatralización en el parque histórico de Williamsburg.

Foto 77. Exposición de objetos y materiales de la maleta didáctica “La Sevilla Romana”.

Foto 78. Ejemplo de maleta didáctica con elementos y objetos sobre la Prehistoria.

Foto 79. Capitel figurativo del monasterio de Sant Pere de Rodes.

Foto 80. Imagen del juego de mesa Carcassone.

Foto 81. Juego de mesa en el que las “fichas” son semillas.

Foto 82. Imagen publicitaria de un juego de pistas.

Foto 83. Imagen del tablero de juego y fichas del juego de estrategia “*11 de septiembre de 1714. El juego donde resistir es vencer*”.

Foto 84. Imagen detallada de las fichas del juego de estrategia “*11 de septiembre de 1714. El juego donde resistir es vencer*”.

Foto 85. Imagen instantánea del juego de rol: “Els Senyors del Temps”.

Foto 86. Imagen instantánea del juego de rol: “Els Senyors del Temps”.

Foto 87. Imagen de una de las actividades desarrolladas como juego de rol en la Ciudadela Ibérica de Calafell.

Foto 88. Estación didáctica e interactiva ubicada en el Campo de Aviación de Rosanes, La Garriga.

Foto 89. Estación didáctica del castro de Las Merchanas.

Foto 90. Artefacto de intermediación didáctica colocado en el camino de llegada a Las Merchanas.

Foto 91. Vista detallada de los iconoscopios instalados en la estación didáctica del castro de Las Merchanas.

Foto 92. Estación didáctica e interactiva ubicada en el Campo de Aviación de Rosanes, La Garriga.

Foto 93. Ejemplo de sistema inalámbrico descodificador de patrimonio.

Foto 94 y 95. Ejemplo de módulos binoculares digitales y realidad aumentada instalados en algunos museos de Nueva Zelanda.

Foto 96 y 97. Ejemplo de museografía didáctica y virtual en la Villa de La Olmeda, Palencia.

Foto 98. Sala didáctica infantil del Museo de la Técnica de Estocolmo.

ANEXOS

ANEXO I. Carta de Ciudades Educadoras

ANEXO II. Carta ICOMOS y artículos UNESCO

ANEXO III. Los instrumentos de la investigación

ANEXO IV. Álbum fotográfico y registro de audios. Estudio III

ANEXO V. Fichas C y D. Estudio I

ANEXO VI. Excel, gráficos e informe. Estudio I

ANEXO VII. Excel, gráficos e informes. Estudio II

ANEXO VIII. Excel, gráficos y fichas D. Estudio III

ANEXO IX. Un taller sobre modelos educativos patrimoniales

ANEXO X. Diario de Trabajo de Campo. Estudio III