



Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias
Sociales

ISSN: 1316-9505

gitdcs@hotmail.com

Universidad de los Andes
Venezuela

Zabala, Mariela Eleonora; Roura Galtés, Isabel
Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos
Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 11, enero-diciembre, 2006, pp. 233-261
Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201111>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos

Zabala, Mariela Eleonora*

Roura Galtés, Isabel*

Resumen

En este artículo analizamos la Educación Patrimonial, rama emergente de las Ciencias Sociales que pretende incorporar la didáctica y la interpretación al estudio de los bienes patrimoniales. El Patrimonio es un concepto interdisciplinario que debe ser abordado desde diversas áreas del conocimiento, tales como geografía, arte, historia, ciencias naturales, etc., para su comprensión integral. Desde el punto de vista educativo se presenta como un marco privilegiado donde se puede entender la unicidad de la realidad y la importancia de los conocimientos integrados para conocerla. Si bien existen distintos escenarios educativos en donde puede presentarse la educación patrimonial, nuestro propósito en este artículo es aproximarnos al concepto, objeto y campo de intervención de la educación patrimonial museística.

Palabras clave: patrimonio, educación, museo, interpretación, museografía didáctica.

Abstract:

At this paper we analyze the Heritage Education, as a rising branch of the Social Sciences, that expects to include didactic tools and interpretation tools to the Heritage conservation. The Heritage is an interdisciplinary concept which may be approached from different knowledge areas, such as geography, art, history, natural science, etc. for its integral understanding. From an educative point of view, the Heritage is an exceptional framework where we can understand the reality oneness and we can understand how important are the integral knowledge systems to know the reality. Although

* Profesora investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. E-mail: mariela-eleonora@yahoo.com.ar y isabel-roura@fibertel.com.ar.

there are different educational environments to carry out the heritage education, our aim at this paper is to explain the concept, object and intervention field of the museistic education in heritage.

Key words: heritage – education – museum – interpretation – didactic museography

Résumé

Dans cet article, nous analysons l'éducation du patrimoine, de branche émergente des sciences sociales qui vient incorporer la didactique et l'interprétation à l'étude des richesses du patrimoine. Le patrimoine est un concept interdisciplinaire, lequel doit être abordé à partir de diverses branches du savoir telles comme la géographie, l'art, l'histoire, les sciences naturelles, et d'autres, pour le comprendre intégralement. Si on considère le point de vue éducatif, le patrimoine se présente comme un cadre plein de privilèges où on comprend l'unicité de la réalité et l'importance des savoirs intégrés pour la connaître. Si bien qu'il y a diverses scénarios éducatifs où se présente l'éducation du patrimoine, notre propos dans cet article ci-dessous est celui de nous approcher aux concepts, objets et cadres d'intervention de l'éducation du patrimoine des musées.

Mots clés: patrimoine, éducation, musée, interprétation, muséographie, didactique.

1. Introducción

El patrimonio es un concepto interdisciplinario por definición, que necesariamente debe ser abordado desde diversas áreas del conocimiento, tales como geografía, arte, historia, ciencia, técnica, etc., para su comprensión integral. Desde el punto de vista educativo se presenta como un marco privilegiado donde se puede entender la unicidad de la realidad y la importancia de los conocimientos integrados para conocerla.

El patrimonio abarca las selecciones que se realizan sobre lo que permanece del pasado, sobre las concepciones estéticas y los

modos de vida del pasado y del presente. Es referente de la historia porque permite comprenderla a partir de sus evidencias, y, por tanto, nos facilita una aproximación al pasado basada en fundamentos comprobables.

El trabajo sobre el patrimonio permite la observación directa y el desarrollo de métodos de análisis, es decir, nos sitúa en una dimensión abiertamente procedimental y reflexiva, hecho importante en los entornos de aprendizaje.

La educación, tal como la entendemos hoy, se centra en la transmisión de valores y en la construcción de conocimientos por parte del sujeto que aprende. En este contexto, la contemplación y el disfrute del patrimonio produce en las personas sensaciones estéticas, emocionales y vivenciales que van más allá del conocimiento intelectual. Ese es el cometido de la Educación Patrimonial que, aun basando su acción didáctica en contenidos conceptuales claros y definidos, no busca capacitar a las personas en temas específicos sino formar en valores, despertar inquietudes, promover la participación, la comprensión, el respeto y la valoración de lo que pertenece a todos y a partir de ellos construir la identidad como comunidad.

La Educación Patrimonial en su vertiente museística promueve reflexiones sobre actitudes, valores y normas. Las visitas educativas a espacios patrimoniales (museos, áreas protegidas, jardines botánicos, sitios arqueológicos, etc.) proponen una secuencia didáctica que implica el conocimiento de los bienes patrimoniales para poder comprender, a partir de ellos otros modos de vida; la comprensión para poder estimular el aprecio de esos bienes; y la valoración para

promover el respeto por aquello que se conserva. Esta secuencia se lleva a cabo en un contexto de educación no formal que permite la transmisión de conocimientos, la construcción del aprendizaje y el disfrute de la experiencia.

Cualquier acción voluntaria a favor de la conservación, limpieza, protección y explicación del patrimonio es extraordinariamente positiva, ya sea que se desarrolle en el marco escolar (educación formal) o de la sociedad civil (educación no formal), que muchas veces se han convertido en agentes activos de la salvaguarda y protección del patrimonio. La contemplación, la valoración y el estudio del patrimonio contribuyen a la formación permanente de las personas, ayudándoles a aumentar los conocimientos sobre su sociedad y sobre otras sociedades, permitiéndoles, en última instancia, la construcción de la capacidad crítica y la participación.

2. Algunos antecedentes sobre educación y museos

En el mundo de la pedagogía, y sobre todo en EEUU y Europa, a fines de los años 60 y comienzos de los 70 del siglo XX, tras una época de bonanza económica, de crecimiento demográfico, de intensificación de los procesos de escolarización masiva de la población y de aumento de las necesidades y expectativas educativas de la población, surgen críticas desde distintas posiciones ideológicas y a partir de diferentes análisis, que cuestionan a la escuela como institución educativa, y ponen en duda la eficacia de los sistemas educativos formales.

A partir de estas críticas surge una serie de nuevas teorías, concepciones y enfoques que suponen un cambio radical en la manera de entender y de valorar el hecho educativo.

El resultado es la profunda revisión de los sistemas educativos formales en numerosos países, y también el descubrimiento o el redescubrimiento de otras formas de educación, cuya importancia, magnitud y eficacia en múltiples contextos y situaciones queda fuera de duda.

Al mismo tiempo resurge y se fortalece el concepto de educación permanente, principio clave en la evolución de la conceptualización del fenómeno educativo. La educación permanente se concibe como actividad intencionada, como una finalidad a la que debe aspirar todo proceso educativo dentro de una concepción misma del proceso educativo, como proceso global y permanente a lo largo de la vida al que todo individuo tiene derecho (Faure, y otros, 1972).

En ese contexto de pensamiento se formula un nuevo principio en Pedagogía: el de la existencia en el universo educativo de tres sectores o modos diferentes de educación, no excluyentes sino complementarios. Estos modos, en conjunto, constituyen la experiencia educativa integral (Coombs, 1973).

Sucintamente, podríamos definir estos sectores, modos o tipos de educación como:

- Educación formal, es aquella integrada al sistema educativo oficial, gradual y jerarquizado;
- Educación no formal, se define como proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidas, que no forma parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo

relacionado con él, no otorga directamente ninguno de sus grados o titulaciones.

- Educación informal, es el proceso a través del cual —a lo largo de toda la vida— las personas adquieren actitudes, valores, conocimientos y habilidades, a partir de la experiencia cotidiana y de las influencias educativas y recursos que encuentran en su entorno.

Junto con estas nuevas concepciones educativas, comenzaban también a surgir voces críticas hacia el concepto de desarrollo, centrado sólo en el progreso económico, y desde diversos sectores se comenzaba a replantear este concepto incorporando la dimensión humana y atendiendo a la calidad de vida de la población, objetivo que sólo puede ser logrado por medio de la educación.

En el mundo del arte y la cultura surgen, también en este período, nuevas inquietudes desde algunos sectores. Frente a la clásica concepción de museo como espacio de deleite y contemplación, aparece una visión más amplia de la institución que permite considerarla como centro de aprendizaje y educación del público mediante la exposición de sus colecciones. Esta noción se vio reafirmada cuando, después del Mayo Francés, se cuestionó la misión de los museos. A partir de entonces los museos comenzaron a reconocer como su campo de intervención la interpretación del patrimonio que almacenaban para transmitirlo a sus visitantes. Entonces, se inició una territorialización del museo como consecuencia de su relación fluida con su entorno inmediato y se inició un crecimiento importante en el número de museos. Los visitantes pasaron a ser un núcleo central de la función social del museo. Por lo tanto, al interés inicial por “sumar» visitantes, se

sumó la necesidad de “conocer” a los destinatarios de las ofertas culturales.

La creación en 1963 de la Comisión Internacional para la Educación y la Acción Cultural (CECA) en el marco del Consejo Internacional de Museos (ICOM), convoca a diversos profesionales (museólogos, maestros, pedagogos, artistas, etc.) y promueve reuniones y conferencias para debatir temas sobre la educación en el museo. La función educativa de la institución museística pasó a ser uno de los núcleos de estudio fundamentales del ICOM. Desde su constitución, existió un interés creciente por considerar la tarea educativa como uno de los ámbitos de trabajo propios de la institución museística. No obstante, el objetivo inicial del ICOM era poder clasificar y ordenar la amalgama de instituciones, colecciones, exposiciones y centros que, reunidos bajo el término museo, no presentaban rasgos semejantes.

Pese a que el término educación no era uno de los conceptos usados en la definición inicial de museo (1946), se empleó en definiciones posteriores.

En el período comprendido entre 1970 y 1980 se produce una auténtica sensibilización hacia la función didáctica del museo y se plantean de forma explícita las posibilidades educativas de la institución museística, más allá de sus funciones tradicionales de ocio y contemplación.

La constatación de que el museo se convertía en una institución educativa de primer orden fue un proceso que se gestó especialmente a partir de la década de los 80, coincidiendo con la mejora de la propia institución museística, pero también con el conjunto de cambios

sociales y económicos acaecidos en esa época, como el aumento del turismo de masas y la necesidad de ofrecer servicios culturales de calidad.

La confluencia de estos tres elementos —nueva concepción de la educación, una nueva concepción del desarrollo y una nueva concepción del museo— propició un cambio trascendental en el devenir y el futuro de la pedagogía museística contemplada hoy como un importante ámbito dentro del sector educativo no formal. (Pastor, 2004:41).

En este contexto, y especialmente en EEUU y Europa, la actitud de las escuelas con respecto a los museos y centros patrimoniales varió radicalmente, dando lugar a un proceso de reformulación de la función didáctica del museo.

A partir de la década del '70 comenzaba una relación fluida entre docentes y museos, ya que los primeros utilizaban a los museos y al patrimonio como complemento de su actividad áulica. Cuando el docente iba con sus alumnos a un museo conocía sus contenidos y sabía en qué momento relacionarlos con los trabajos que se estaban realizando en el aula. Así, la visita al museo se orientaba a motivar a los alumnos con respecto al estudio de un tema o problemática. En otras ocasiones la visita se efectuaba para consolidar o contrastar aquellos aspectos que se estaban estudiando, o para realizar una síntesis sobre temas ya tratados. También existían las visitas o actividades de carácter metodológico, en las cuales los alumnos analizaban algunas de las piezas de los museos para obtener información relacionada con los temas de estudio. El profesor decidía qué cosa debían aprender y trabajar sus alumnos y, a menudo, era

quien organizaba el dossier de las actividades. En ese contexto, la oferta educativa del museo —consistente en repertorios de fichas, o talleres—, eran seleccionados y usados por el maestro o profesor en la medida en que pudieran reforzar sus actividades e intenciones didácticas. A medida que los profesores fueron definiendo sus prioridades en el aula y haciendo hincapié en la promoción de valores cívicos y democráticos, las actitudes frente a los contenidos variaron, con lo que, indirectamente, cambiaron también las relaciones con los museos y, en general, las actividades fuera del aula. (Hernández Cardona, 2005:48).

En Argentina, este proceso tuvo que esperar algunas décadas más para comenzar a gestarse. El proceso de reformulación de la función del museo en la sociedad se inicia recién en la década del '80, a partir del advenimiento de la democracia cuando comienzan a surgir propuestas oficiales de promoción cultural que incluyen a los museos y, en diferentes ámbitos, se abre la discusión acerca de las políticas de patrimonio cultural y sobre los diversos roles y derechos de los ciudadanos a acceder a los bienes culturales. (Bonnin, 1999:82).

Según Dujovne, con el retorno de la democracia en 1983 se produjo una serie de movimientos a favor de la promoción cultural con el objetivo de que la población participara activamente. Con respecto a las instituciones museísticas se proyectaron varias de museos de ciencia y técnica, y en los museos ya existentes se inició un lento proceso de renovación. Estos cambios buscaban relacionar los museos con su entorno, promovían la participación del visitante, y ahondaban en la función didáctica bajo las nuevas teorías del aprendizaje. Acerca de la problemática patrimonial se comenzó a debatir y analizar la relación entre cultura popular, élites y cultura de

masas entre los grupos intelectuales y no así con el conjunto de la sociedad. El patrimonio comenzaba a ser entendido como “una compleja articulación de saberes acumulados de una comunidad», a la vez que tomaba fuerza la idea de “importancia del receptor como polo activo de todo proceso de difusión cultural». (Dujovne, 1995: 22-23).

Repensar el papel de los museos como ámbitos de investigación, conservación y comunicación del patrimonio natural y cultural ha significado, como es lógico, comenzar un proceso a partir de la incorporación de argumentos elaborados en otras partes del mundo. Es en este contexto, y a partir de las reflexiones teóricas y experiencias empíricas europeas y norteamericanas, que los museos nacionales plantean interrogantes sobre su función didáctica.

En este proceso de cambio que vivieron los museos en busca de mejorar su relación con la comunidad y hacerla miembro activo, también debieron modificar sus salas de exhibiciones. Para ello, los museos comenzaron a tener en cuenta la diversidad de público que los visitaban con sus capacidades específicas (hipoacúsicos, gerontes, niños, minorías étnicas, marginados, etc.) e intereses para diseñar sus montajes.

La experiencia cotidiana en nuestro entorno demuestra que en la actualidad los docentes no demandan acciones “complementarias” de educación, sino que han comenzado a solicitar a los museos, centros de interpretación, etc. que diseñen programas educativos con el fin de transmitir conocimientos específicos (en las más diversas áreas de la ciencia). De esta manera, estamos en presencia de un proceso que impulsa a los museos a buscar nuevas estrategias para dar

respuesta a las exigencias procedentes del mundo de la educación. Éstos, deben responder además a la demanda social de adecuación metodológica y conceptual respecto al medio en el cual el museo se inserta como educador.

El desarrollo de una educación patrimonial museística capaz de responder a la demanda social, a las demandas de la enseñanza y al replanteo de estrategias expositivas, será, sin duda alguna, una de las necesidades para el desarrollo de la cultura del siglo XXI (Hernández Cardona, 2005:49).

3. Educación Patrimonial como didáctica específica

Todos los bienes patrimoniales son objetos de estudio que movilizan saberes, proporcionan información y un conocimiento general más allá de sí mismos. A la vez, son valiosos instrumentos que permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea estimulado por la emoción de construir el conocimiento mediante el desarrollo de competencias cognitivas a partir de la participación activa.

Los bienes patrimoniales posibilitan inferir cómo se ha llevado a término la investigación histórica que nos informa de la pieza o del monumento, cómo se contextualiza en la sociedad en la que surgió. Desde una torre medieval, una iglesia, un cañón, una herramienta de trabajo, un instrumento de cualquier profesión, una obra de arte, un enterramiento, etc., es posible introducir al visitante (y si es un escolar, mucho mejor) en el método y la técnica que se ha utilizado para poder decir aquello que saben el conservador y el investigador (Prats, 2001).

La correcta utilización del patrimonio en la educación, facilita propuestas interesantes y significativas para las personas. Es posible, a través de la utilización del patrimonio, hacer revivir el pasado a los visitantes, conseguir que se emocionen ante él, que se sientan parte de su lugar y que disfruten del gusto por descubrir y por entender cosas llenas de razones y de vida.

El conocimiento del patrimonio comporta, una valoración de las sociedades del pasado por parte de la sociedad actual, que selecciona las evidencias del pasado y las resignifica como elementos identitarios que constituyen su historia. Todo esto conduce a la legitimación de los bienes patrimoniales por la comunidad poseedora de los mismos. Conocer, valorar y respetar el patrimonio implica también una educación en valores. Sin embargo, el conocimiento del patrimonio no constituye un fin en sí mismo: es un medio que se puede utilizar para incidir en las formas y las características de las relaciones sociales.

Introducir al visitante en este proceso educativo implica adoptar un nuevo modo de considerar la acción del patrimonio. Supone transformarlo en instrumento real del aprendizaje —y, por lo tanto, del conocimiento—, que no se debe confundir con el mero acto de brindar información. (Prats, 2001).

El modelo que se propone centra su acción didáctica en la construcción de conocimientos, en los aprendizajes de tipo metodológico, en las actitudes reflexivas y participativas, y en el aprendizaje significativo, como elementos necesarios para el reconocimiento, la valoración y la conservación de los diversos patrimonios. La educación patrimonial, entendida en estos términos,

comienza a conformarse como didáctica específica a partir de las aportaciones que recoge, por un lado, de la experiencia en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y, por otro, de la interpretación del patrimonio.

El objeto de la didáctica de las ciencias sociales se centra en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia, historia del arte, historia de la tecnología, etc. De acuerdo con Hernández Cardona, la disciplina parte de una tradición escolar y tiene su epicentro epistemológico en las denominadas *ciencias de la educación*. (Hernández Cardona, 2004: 43).

En ese contexto el aporte que recoge la educación patrimonial se centra en las estrategias que la didáctica de las ciencias sociales plantea a partir de la utilización de las fuentes primarias patrimoniales como recurso educativo.

Para la didáctica de las ciencias sociales lo importante es cómo las personas aprenden conceptos y metodología de geografía e historia, e indistintamente en los más diversos contextos, y con las más diversas técnicas y estrategias. Lo importante es dar a conocer, o, si se quiere, comunicar, de manera comprensiva, saberes y contenidos científicos. (Hernández Cardona, 2004: 43).

Por otra parte, para la educación patrimonial es fundamental la experiencia en el campo de la interpretación referida al tratamiento *in situ* de los espacios, artefactos y objetos patrimoniales, con el objetivo de propiciar su comprensión y una mayor conciencia acerca de su conservación.

La interpretación del patrimonio, como disciplina emergente, se ha desarrollado y generado en un contexto disciplinar de ciencias

naturales, en el cual el patrimonio natural y ambiental ha tenido un protagonismo diáfano. Las experiencias de interpretación en los grandes espacios naturales son las que se han reaplicado posteriormente a otros contextos patrimoniales. (Hernández Cardona, 2004:42).

4. Los fundamentos de la Educación Patrimonial

Si bien es cierto que en distintas regiones del planeta se está produciendo un auténtico replanteo acerca del trato que cada uno debe dar a su patrimonio, también es evidente que, frente a la necesidad de hacer más comprensibles y educativos los bienes patrimoniales, el mundo desarrollado continúa otorgando referencias obligadas respecto a la generación de conocimiento, las investigaciones y la producción de bibliografía específica.

La experiencia de Educación Patrimonial en el Museo de Antropología nos ha permitido reconocer, en una gran diversidad de visitantes, el interés por conocer cuál es el patrimonio que conforman nuestras colecciones, y qué se puede aprender a partir de ellas sobre otros modos de vida, de culturas pasadas y presentes. De una manera especial, los docentes con sus grupos clase planifican las visitas con el fin de desarrollar estrategias —mediante la vivencia directa y utilizando lo mayor cantidad de sentidos posibles— que permitan a sus alumnos adquirir conocimientos culturales a partir de la cultura material.

En este contexto, aparece la necesidad de una didáctica del patrimonio relacionada directamente con su realidad inmediata, a fin de hacerla comprensible, darle sentido y aprovechar su potencial

educativo. Basándonos en estas premisas, argumentamos a favor de tres hipótesis fundamentales en la actividad educativa en patrimonio.

a) La Educación Patrimonial promueve valores éticos.

En función de las actitudes y valores (principios de carácter ético) que promueve la Educación Patrimonial, se la puede definir como un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la responsabilidad y el compromiso con el medio, que busca mejorar las relaciones de los seres humanos con su entorno, tendiendo al arraigo de la población con su territorio, a través del conocimiento y la sensibilización respecto del mismo.

La Educación Patrimonial tiene como objetivos dar a conocer el patrimonio y promover valores y actitudes como la solidaridad y cooperación entre los distintos grupos humanos para conservar lo que es de todos (patrimonio mundial), pero también valorar lo que pertenece a cada comunidad (patrimonios locales o regionales).

A través de la Educación Patrimonial se pretende promover una visión a largo plazo de lo que significa el patrimonio, de modo que se conserve como testimonio para las generaciones futuras. Se nos presenta como un instrumento para ayudar a las personas a actuar como ciudadanos responsables, capaces de intervenir en la protección y conservación de su patrimonio, y, a la vez, reequilibrar en términos de equidad y solidaridad las relaciones entre los distintos grupos humanos, mediante la valoración de las otras culturas.

b) El marco conceptual dentro del cual se educa en patrimonio se articula en función de los conceptos de desarrollo sustentable (CMMAD, 1987) enfoque sistémico (Bertalanffy, 1981) y pensamiento complejo (Morin, 1990).

El primero de los fundamentos conceptuales claves que es necesario promover para el desarrollo de programas de Educación Patrimonial —y tal vez el más importante, ya que de él se desprenden otros—, es el enfoque sistémico de la realidad.

El patrimonio tiene un fuerte anclaje territorial; surge de un contexto, que debe ser tenido en cuenta para el análisis de los bienes en toda su complejidad. El ambiente, contexto o entorno se comprende como un sistema constituido por factores físico-biológicos y socioculturales interconectados entre sí. Las partes que componen este sistema están unidas por múltiples interconexiones entre ellas y con el todo (el sistema). Por lo tanto, cualquier análisis patrimonial debe ser contextualizado y partir de la realidad que le dio origen. Esto implica que cualquier patrimonio es objeto de múltiples lecturas interconectadas, que permiten comprender que los fenómenos que de él se derivan son siempre complejos.

Aparece entonces otro concepto clave: la complejidad. De acuerdo con Edgar Morin, en la actualidad todo hecho importante debe ser analizado en su contexto social, político humano, ecológico, es decir, se tiene que tomar en cuenta el mundo como totalidad. Entender la complejidad de los hechos y fenómenos implica poder analizarlos a partir de las múltiples interacciones sociales, culturales, económicas, etc.

Otro eje conceptual que articula a la Educación Patrimonial es el de “desarrollo”, entendido como aquel proceso en el que las comunidades humanas se desenvuelven basándose en el uso racional de sus recursos (naturales y culturales) y donde los grupos sociales intervienen decisivamente en la definición de los objetivos y

prioridades de los proyectos. El desarrollo sustentable (tal como lo conocemos a partir del informe Brundtland, 1987) se define como el desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras de satisfacer las propias. Situar a la Educación Patrimonial en el marco del desarrollo sustentable implica promover una educación que ayude a las personas a reconocer, valorar, proteger y utilizar su patrimonio para el sostenimiento del mismo, pero con criterios de racionalidad que permitan su conservación para legarlo a las generaciones futuras.

c) Los fundamentos metodológicos parten de la idea de aprendizaje constructivista apelando a instancias de sensibilización, reflexión, diálogo y participación.

Se parte de experiencias previas de los participantes y de sus registros emotivos para provocar situaciones empáticas respecto del patrimonio que les pertenece.

Los principios éticos que sustentan a la Educación Patrimonial y sus elementos conceptuales se traducen en hechos a través de una metodología coherente con aquellos que pueden resumirse en algunos ítems:

- En primer lugar, se inscribe dentro de lo que se denomina “teoría constructivista del aprendizaje” (Bodner, 1986; Jonassen, 1991), es decir, aquel aprendizaje que se construye a partir del sujeto que aprende, mediante un proceso en el que se van estableciendo vínculos entre lo afectivo y lo intelectual. En este proceso educativo se propone tomar en cuenta la complejidad de los sujetos que aprenden, induciendo a integrar y relacionar el conocimiento del todo y las partes en torno a la idea de unidad compleja.

- Los objetos y hechos aislados son explicados a partir de sus múltiples relaciones, asumiendo un enfoque sistémico complejo para entender la realidad y favorecer el aprendizaje. Estos objetos y hechos forman parte de una historia, y están envueltos en un contexto.

- El observador tiene una estrecha relación con lo observado, ya que a través de su interpretación traduce los hechos en conceptos. Es importante tener esto en cuenta para poder transmitir estas ideas, permitiendo análisis que incluyan probabilidades y no certezas absolutas.

Este contexto o entorno tiene información susceptible de ser leída, y el observador tiene distintas estrategias de lectura que deben ser metodológicamente aprovechadas en los programas de EP: exploración, descripción, explicación y comprensión.

- Por otro lado, en Educación Patrimonial es necesario poner en marcha procesos de investigación-acción como estrategia metodológica que permita: tanto hacer válidas las demás teorías por medio de la práctica, como estudiar una situación para mejorarla. Además, deberá posibilitar la autoevaluación de los educadores, es decir, conocer los efectos de sus acciones para reforzarlos o corregirlos.

- Los puntos de partida para realizar proyectos educativos deberían ubicarse a partir de problemas reales asociados a las necesidades de los participantes, para suscitar su interés.

El interés está asociado a la necesidad y al deseo de conocer algo. Al vincular el aprendizaje a las necesidades, se produce una aprehensión, es decir, se comprende algo de tal modo que tiene un significado personal

5. El museo como escenario para la Educación Patrimonial

Tras el esfuerzo realizado en el punto anterior por exponer los fundamentos teóricos de la Educación Patrimonial, en este apartado profundizaremos en las posibilidades de su aplicación en el ámbito específico de los museos.

De acuerdo con Serrat Antolí, la aplicación y utilización de la terminología de la disciplina didáctica al ámbito museístico es una cuestión reciente. El campo semántico propio de la didáctica ha tenido su incursión en el museo a raíz de la consideración de esta institución como centro educativo. Según la autora, el marco teórico-práctico relativo a la pedagogía museística es aún incipiente, y constituye todavía un vacío que, a pesar de las múltiples realidades existentes, no culmina con unas directrices mínimas respecto a cómo debe desarrollarse la función didáctica de la institución museística. (Serrat Antolí, 2005:107).

La potencialidad educativa de los museos hay que ir actualizándola, desarrollando la relación dialéctica entre esta teoría y esa práctica o, lo que puede ser lo mismo, entre las demandas reales y las expectativas utópicas de la sociedad a cuyo servicio está. La oferta del museo a la sociedad no es algo que está definitivamente establecido. Al contrario, el museo ha de esforzarse para responder a las nuevas motivaciones de sus usuarios, de modo que ha de estar atento y sensible a los cambios sociales y, por ello, a la evolución y a los distintos planteamientos educativos. (García Blanco, 1994).

Analizaremos la función didáctica referida al patrimonio de los museos utilizando los cuatro ejes o elementos claves de articulación planteados por Carderera (citado por Serrat Antolí,

2005:117): el contexto, los contenidos, el educador y los destinatarios. Es conveniente aclarar que existe una relación muy estrecha entre estos ejes, estas partes configuran un sistema pedagógico complejo, donde el resultado no es la simple yuxtaposición de las partes —y donde esas partes no están claramente definidas—, sino que cada una está permanentemente afectada por las otras.

5.1. ¿Dónde se educa? El contexto

La concepción didáctica del museo no es nunca una variable independiente respecto a la concepción que tienen los órganos rectores del mismo del modelo cultural e ideológico de la sociedad en la que se inscribe (Serrat Antoli, 2005:130).

El concepto museo agrupa instituciones diversas en cuanto a tipología, escala, función social, contenido, etc. Plantear estrategias de educación patrimonial museística implica un conocimiento profundo del contexto desde el que se propone la oferta didáctica. Esta última tiene un correlato directo con la concepción de cada museo respecto a la función educativa. Por lo tanto, resulta necesario trabajar con la flexibilidad necesaria sobre las líneas de acción en educación patrimonial museística, para poder adecuarlas al contexto museográfico.

Exitosas experiencias educativas realizadas en museos históricos urbanos, pueden “caer en saco roto” trasladadas a los museos históricos que podemos encontrar en la mayoría de los pequeños poblados argentinos, cuyas muestras albergan un sinnúmero de objetos vinculados a la vida de la comunidad (desde ollas, sartenes, mariposas a piedras, pasando por fotografías y máquinas de escribir),

con la misión de convertirse en reflejo de la identidad de sus pobladores.

Del mismo modo, en aquellos museos cuya misión es ubicarse a la vanguardia en cuanto a la presentación de los avances científicos, artísticos, históricos, etc. las estrategias educativas a implementar serán distintas a las de aquellas instituciones cuya misión es la preservación de los valores del pasado. Son muy distintas las estrategias didácticas a implementar desde aquellos museos planteados como espacios abiertos para todos, que las estrategias que se puedan trazar en aquellos que están pensados para pocos y cerrados para muchos.

En síntesis, la educación patrimonial museística que desempeñe cada museo dependerá del papel que éste quiera desarrollar como institución cultural ante distintos sectores de la sociedad.

5.2. ¿Qué se enseña-aprende? Los contenidos

Los contenidos son aquellos mensajes e ideas que el museo pretende transmitir a los visitantes mediante sus programas didácticos. Establecer principios relativos a los contenidos implica cuestionarse cuál es el mensaje que se pretende transmitir; qué visión de los mismos se muestra; qué interpretaciones sobre los contenidos se facilitan; qué puntos de vista contradictorios o qué versiones se plasman; etc.

El mensaje se verá reforzado por el tipo, cantidad y particularidad de los objetos que se elijan para explicar ese mensaje y por los medios museográficos que se utilicen para su presentación al público.

En primer lugar, es necesario ordenar correctamente la presentación del mensaje expositivo, estructurando internamente los contenidos para que sean comprendidos por parte del visitante de una forma clara. No hablamos de ordenar los contenidos cronológicamente, o en función de la secuencia lógica de una determinada disciplina, o por temas; lo que se debe tener claro es cómo se concibe internamente la actividad didáctica y cómo se la comunica al público.

Es importante tener en cuenta que el número máximo de conceptos que las personas pueden incorporar al realizar una visita es muy bajo, oscilando entre 3 y 4 conceptos clave en una misma exposición. Toda actividad didáctica debería contar con una idea central clave de la cual se desprenden otras nociones secundarias que refuerzan a la primera. La idea central puede ser concebida como una frase que nos permite conocer casi a simple vista el contenido básico de la actividad; es una idea que tiene sentido por sí misma, tiene un significado fundamental para entender la visita y permite delimitar qué contenidos se incluyen dentro de la visita y cuáles no. Esta idea debería convertirse en aquel mensaje que permanece en la mente del visitante al finalizar la visita.

Por otra parte, ante la transmisión de un nuevo conocimiento, es necesario aportar a las personas algunos referentes que les resulten familiares y conocidos. Los conocimientos previos y las experiencias vividas se convierten en el bagaje principal con el que el gran número de visitantes acude al museo, de modo que cualquier actividad didáctica que pretenda captar su atención debe anclar en ellos.

El uso de objetos cotidianos contemporáneos es un recurso muy utilizado a nivel museográfico para recurrir a la parcela de realidad que

el usuario conoce. En este sentido, es evidente la influencia que las teorías constructivistas del aprendizaje ejercen sobre la didáctica de los museos.

Por último, y no menos importante, los objetos y contenidos que se articulan en una actividad de educación patrimonial tienen un referente directo en un determinado campo del saber: historia, arqueología, biología, etc. Cada una de estas disciplinas posee un conjunto de nociones básicas y una metodología de investigación propia. Por ello, cuando el museo pretende presentar un determinado núcleo conceptual perteneciente a una disciplina concreta, es conveniente adecuar la tarea de educación patrimonial recurriendo al uso de los instrumentos y principios propios de esa disciplina.

5.3. ¿Quién educa? El educador

Muchos son los interrogantes que se plantean respecto a la figura de los educadores de museos (también llamados guías, mediadores, monitores o intérpretes). Si bien poseen una función oficialmente reconocida, la mayoría de las veces no tienen una repercusión real en el museo, ni se materializan en una figura estable dentro de la institución.

En la acción didáctica de la institución museística, estos profesionales desarrollan un papel destacado por cuanto devienen mediadores entre los contenidos del museo y el público, y son quienes pueden transmitir a los visitantes de la forma más cálida posible un patrimonio que por sí sólo tal vez no sería comprensible para todos.

Existen algunos principios capaces de orientar la tarea de estos profesionales, que agruparemos en tres ítems de acuerdo con los

fundamentos planteados en el apartado sobre educación patrimonial.

- Principios de tipo ético, que se deben tener en cuenta en relación con las actitudes y aptitudes.

Es fundamental que el educador muestre interés respecto a la actividad que desempeña, desarrollando habilidades comunicativas, mostrándose flexible respecto a los distintos grupos y características de los visitantes, poniendo en práctica su empatía y dinamismo. También es importante que permita una comunicación fluida, de modo que la visita no se transforme en una transmisión unidireccional de información.

- Principios que un educador debe tener en cuenta desde el punto de vista conceptual

Es necesario que en las actividades y proyectos que se planteen desde el museo se apliquen los principios de la didáctica del patrimonio, enfatizando la visión sistémica del patrimonio. Aunque parezca una obviedad, el educador debe dominar los contenidos de aquello que va a enseñar. Dominar el tema permite tener la capacidad de atender a las opiniones del público (que en muchas oportunidades suelen ser divergentes) e incorporarlas en un discurso coherente sin desviar el argumento expositivo. Es importante, además, que el educador pueda aportar otros conceptos complementarios a la idea central sobre la que trabaja. Como puente entre la escuela y el museo, el educador debe tener suficiente conocimiento del funcionamiento y las necesidades de la escuela y del funcionamiento y las ofertas del espacio cultural en el que desempeña su función, con miras a facilitar el trabajo y las relaciones de ambas instituciones.

- Principios de tipo metodológico, que se deben tener en cuenta en función de las estrategias y procedimientos a utilizar.

Es conveniente emplear distintos recursos para presentar de forma atractiva y comprensiva los contenidos, y para despertar el interés de los visitantes. Por ej: la visita guiada es la acción didáctica más común dentro del ámbito museístico; ésta puede llevarse a cabo de diferentes maneras, con diferentes estrategias didácticas (exposición, dramatización, interrogación, simulación, etc.) Dentro de los procedimientos, la evaluación es fundamental. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde las necesidades de la institución museística —que no tienen por qué coincidir con los escolares— como desde el centro de enseñanza, permite analizar las fortalezas y debilidades observadas y prever acciones modificadoras para intervenciones educativas futuras.

5.4. ¿Quién aprende? El destinatario

Determinar principios referidos al público en el s. XXI implica cuestionar sus características sociales y culturales, sus intereses y motivaciones respecto a la visita educativa al museo, el papel que juega dentro del proceso de elaboración e interpretación del mensaje expositivo, el grado de actividad que se le otorga en torno a la presentación de la información, la capacidad de reflexión que se le concede, el nivel de interacción que se establece entre él y el museo.

Es importante determinar el ritmo y la secuencia en la presentación de los contenidos en función de las capacidades de los destinatarios. Esto implica conocer el desarrollo intelectual, físico, emocional y social de los destinatarios de la acción didáctica, para

poder adecuarse a los mismos. El conocimiento de la existencia de distintos segmentos de público será fundamental para que la institución museística pueda elaborar propuestas adaptadas a cada grupo.

Además de conocer al público destinatario de la oferta educativa, es necesario ir un poco más allá, e iniciar la presentación a partir de los conocimientos previos que éste posee. Es bastante frecuente encontrar en los museos actividades didácticas que se articulan en torno a núcleos de contenido que un conservador o un técnico en la materia suponen como básicos. Es posible que la claridad con la que se muestra este contenido a los conservadores no sea tal para los visitantes, y no tenga en ellos mayor repercusión en cuanto a la adquisición de nuevo conocimiento se refiere.

En la aprehensión de un nuevo conocimiento, las capacidades sensoriales posibilitan un acercamiento significativo a nuevos contenidos.

El empleo de distintos niveles de lectura facilita enormemente la comprensión del mensaje expositivo por parte de un amplio sector del público, y permite una lectura más compleja para aquellos visitantes que tienen conocimientos en la temática. Esto es importante cuando se trabaja con grupos que, si bien tienen un nivel de formación similar, provienen de diferentes disciplinas, o tienen diferentes intereses respecto al mismo tema.

En el museo, en el yacimiento arqueológico, en el centro histórico, etc., el visitante debe poder encontrar fuentes interesantes o estimulantes, descubrir los enigmas del pasado, aprender las claves de interpretación, aprender a formular juicios críticos sobre los testimonios que han quedado y, en definitiva, hacerse una imagen

propia del pasado, con ayuda del planteamiento que él mismo ha construido. Esto supone una nueva museografía, una manera nueva de diseñar los museos, los yacimientos arqueológicos y los conjuntos patrimoniales que contemplen de manera fundamental los planteamientos didácticos. (Prats, 2001)

6. A modo de síntesis

Luego de esta revisión acerca del concepto patrimonio, la Educación Patrimonial y la Educación Patrimonial en museos, podemos señalar que es un campo de conocimiento nuevo que surgió como una necesidad en la segunda mitad del sXX en Estados Unidos y Europa. Como didáctica específica, recoge los aportes de los debates que se produjeron en torno a la educación en la década de los 70, y se acerca a la didáctica de las ciencias sociales y a la interpretación.

Por otro lado, también en ese momento los museos comenzaban a centrar su misión social en los visitantes, por lo tanto, la educación patrimonial museística aporta a los museos estrategias para interpretar los bienes patrimoniales que almacenan, y para permitir en los visitantes la construcción de conocimientos sobre las culturas que crearon dichos bienes patrimoniales, a través de programas educativos interactivos.

Según nuestras hipótesis de trabajo, la educación patrimonial promueve valores éticos; se articula en función de los ejes conceptuales: enfoque sistémico, pensamiento complejo y desarrollo sustentable; y sus fundamentos metodológicos parten de la idea de aprendizaje constructivista.

Referencias

- BERTALANFFY, Von L (1981). **Perspectivas en la teoría general de sistemas**. Madrid: Alianza Universidad (1º ed. 1975).
- BODNER, G (1986). *Constructivism: A theory of knowledge*. **Journal of chemical education**, 63(10). pp. 873-878.
- BONNIN, M (1999). *Museos, Universidad y sociedad*. **Estafeta** 32. pp. 80-83. Córdoba. Argentina.
- CMMAD, Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (1987). **Nuestro futuro común**. ONU
- COOMBS, P (1973). *¿Hay que enseñar la Educación no formal?* **Perspectivas III**, 3. pp.331-333.
- DUJOVNE, M (1995). **Entre musas y musarañas. Una visita al museo**. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- FAURE, E. y otros (1972). **Learning to be**. Paris: UNESCO.
- FONTAL MERILLAS, O (2004). **La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet**. Barcelona: Trea.
- GARCÍA BLANCO, A (1994). **Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos**. Madrid: De la Torre.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F (2004). *Didáctica e interpretación del Patrimonio. Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Cap.2. pp.36-49. Barcelona: Trea.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F (2005). *Museografía didáctica. Museografía didáctica*. Cap. 2, pp. 23-62 Barcelona: Ariel.
- JONASSEN, D (1991). *Evaluating constructivistic learning*. **Educational technology**, September. pp. 28-33.
- MORIN, E (1990). **Introducción al pensamiento complejo**. París: ESF.

Zabala, Mariela E. y Roura G., Isabel. *Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. Nº 11 (2006):233-261.

_____ (1994) **Complejidad humana**. París: Flammarion.

PASTOR HOMS, M. I (2004). **Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales**. Barcelona: Ariel.

PRATS, J (2001). *Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales*. **Aspectos Didácticos de las Ciencias Sociales** Nº15. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

SERRAT ANTOLI, N (2005). *Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación*. **Museografía didáctica**. Cap.3, pp103-205. Barcelona: Ariel.