

# HERMUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

15



VOLUMEN VI, NÚMERO II, OCTUBRE - NOVIEMBRE 2014

## **Patrimonio y educación cívica en las aulas interculturales**

■ TREA ■

La revista Her&Mus. Heritage and Museography se encuentra en las siguientes bases de datos de revistas científicas y catálogos: Ulrich's, Latindex (catálogo), DICE, ISOC, MIAR, RESH, Dialnet y CARHUS Plus+.

#### Dirección

**Joan Santacana Mestre** Universidad de Barcelona <jsantacana@ub.edu>  
**Nayra Llonch Molina** Universidad de Lleida <nayrallonch@ub.edu>

#### Secretaría científica

**Victoria López Benito** Universidad de Barcelona <victorialopezb@ub.edu>

#### Coordinación editorial

**Irina Grevtsova** Universidad de Barcelona <irina.grevtsova@ub.edu>

#### Coordinación del número

**Joaquim Prats Cuevas** Universitat de Barcelona <jprats@ub.edu>

#### Consejo de redacción

**Beatrice Borghi** Università di Bologna <b.borghi@unibo.it>  
**Roser Calaf Masachs** Universidad de Oviedo <rcalaf@uniovi.es>  
**Laia Coma Quintana** Universitat de Barcelona <lcoma@ub.edu>  
**José María Cuenca López** Universidad de Huelva <jcuenca@uhu.es>  
**Antonio Espinosa Ruiz** Universidad de Alicante <antonio.espinosa@ua.es>  
**Magda Fernández Cervantes** Universitat de Barcelona <magda.fernandez@ub.edu>  
**Maria Feliu Torruella** Universitat de Barcelona <mfeliu@ub.edu>  
**Olaia Fontal Merillas** Universidad de Valladolid <ofontal@mpc.uva.es>  
**Francesc Xavier Hernández Cardona** Universitat de Barcelona <fhernandez@ub.edu>  
**Roser Juanola Tarradellas** Universidad de Barcelona <roser.juanola@udg.edu>  
**Carolina Martín Piñol** Universitat de Barcelona <carolinamartin@ub.edu>  
**Joaquim Prats Cuevas** Universitat de Barcelona <jprats@ub.edu>  
**Pilar Rivero Gracia** Universidad de Zaragoza <privero@unizar.es>  
**Xavier Rubio Campillo** Barcelona Supercomputing Center <xavier.rubio@bsc.es>  
**Gonzalo Ruiz Zapatero** Universidad Complutense de Madrid <gonzalar@ghis.ucm.es>

#### Consejo asesor

**Leonor Adán Alfaro** Directora de la Dirección Museológica de la Universidad Austral (Chile)  
**Silvia Alderoqui** Directora del Museo de las Escuelas de Buenos Aires  
**Konstantinos Arvanitis** University of Manchester  
**Mikel Asensio Brouard** Universidad Autónoma de Madrid  
**Darko Babic** Universidad de Zagreb  
**José María Bello Diéguez** Director del Museo Arqueológico e Histórico da Coruña  
**John Carman** Birmingham University  
**Clara Masriera Esquerra** Universidad Autónoma de Barcelona  
**Javier Martí Oltra** Director del Museo de Historia de Valencia  
**Myriam Martín Cáceres** Universidad de Huelva  
**Ivo Mattozzi** Università di Bologna  
**Maria Glória Parra Santos Solé** Universidade do Minho (Portugal)  
**Rene Sivan** Conservadora jefe de The Tower of David. Museum of the History of Jerusalem  
**Pepe Serra** Director del Museo de Arte de Catalunya (MNAC)  
**Jorge A. Soler Díaz** Dirección de exposiciones Marq-Museo Arqueológico de Alicante  
**Mercè Tatjer Mir** Universitat de Barcelona

#### Evaluadores externos al comité científico de Her&Mus (2014)

**Neus Sallés Tenas, Lydia Sánchez Gómez, Antonio Zúñiga Castellano, Lucie Daignault, Nada Guzin Lukic, Alex Ibáñez Etxebarria, Eva Alcaide Suárez, Virginia Gámez Ceruela, Nuria Rivero Barajas, Alicia Serrano Vidal, Eneritz López, Victor Menchero, Ilaria Bellatti, Reyes Sisternas.**  
 El comité editor quiere agradecer públicamente la labor de todos los evaluadores y en particular la de los evaluadores externos que han participado en la revisión de originales

Envío de originales [hermus@trea.es](mailto:hermus@trea.es)  
 Edición, administración y suscripciones Ediciones Trea, S. L.  
 C/María González, la Pondala, 98, nave D  
 33393 Somonte, Cenero, Gijón (Asturias)  
 Tel.: (34) 985 303 801 • Fax: (34) 985 303 712  
[www.trea.es](http://www.trea.es) • [trea@trea.es](mailto:trea@trea.es)  
 Dirección editorial Álvaro Díaz Huici

Este número ha sido financiado y editado gracias a los siguientes proyectos: grupo de investigación consolidado DHIGCS (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales), reconocido por la Generalidad de Catalunya (2014SGR-955); proyectos RecerCaixa 2012 «Educación cívica en las aulas interculturales: análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado y propuestas de acción educativa» (2012ACUP00185), financiado por la Obra Social la Caixa y RecerCaixa 2013 «Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales»; proyecto I+D+D+EDU 2012 37909, «Formación sociopolítica y construcción identitaria en la educación secundaria. Análisis y propuesta de acción didáctica en la competencia social y ciudadana», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

## Presentación

### 5-6 *Patrimonio y educación cívica*

JOAQUIM PRATS CUEVAS

## Monografías

- 8-15 El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico  
*Intangible Heritage and Education: Conceptual Framework for Learning Strategies*

JOAN SANTACANA MESTRE, JOAQUIM PRATS

- 16-22 Identidad y cohesión nacional a través del arte: El Museo del Pueblo, 1932  
*Identity and national cohesion through art: Museo del Pueblo, 1932*

VIRGINIA GÁMEZ, ILARIA BELLATTI

- 23-28 La interculturalidad como base conformadora del propio patrimonio colectivo. Reflexiones y propuestas  
*Interculturality as a basis for the own collective heritage. Reflections and proposals*

PAQUITA SANVICÉN, FIDEL MOLINA

- 29-37 Leyes, normas sociales y participación política: ¿patrimonio cultural inmaterial?  
*Laws, social norms and political participation: Intangible cultural heritage?*

JOSUÉ MOLINA - NEIRA, RODRIGO A. SALAZAR JIMÉNEZ, ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ

- 38-47 The practice of voting as intangible heritage: An exercise worth cultivating

ANN ELIZABETH WILSON, ELVIRA BARRIGA ÜBED, JOAQUIM PRATS CUEVAS

## Experiencias y opinión

- 50-56 Ecomuseología: d'identitats i territoris. Un museu més enllà del museu  
*Ecomuseology: about identities and territories. A museum beyond the museum*

ORIOL VILANOVA FERNÁNDEZ

- 57-65 El uso educativo de las emociones en los Museos de la Memoria  
*The Use of Emotions for Educational Purposes in Memorial Museums*

VICTORIA LÓPEZ BENITO, TÀNIA MARTÍNEZ GIL

## Desde y para el museo

- 68-71 Illusion of attendance and accessibility: technological innovations in museums  
DARIA HOOKK

- 72-79 El Museo de Arte Jaume Morera: un punto ciego en el sistema museológico de Lleida  
*The Museu d'Art Jaume Morera: A blind spot in the museum system of Lleida*

CARME MOLET CHICOT

- 80-86 Evaluación de la comunicación patrimonial en los talleres didácticos del Museo de Calatayud  
*Heritage Communication Evaluation of the Educational Workshops at the Museo de Calatayud*

PILAR RIVERO GRACIA, ALICIA ESCANILLA MARTÍN

## Miscelánea

- 87 Urgell, F. *Manual de estudios de público de museos*, por PAULA DONCEL

- 88-89 Marín, S. *Una educación patrimonial para todos, a través de la tesis doctoral Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*, por ROSER CALAF MASACHS

- 89-90 Martínez, T. *El patrimonio religioso medieval: análisis, problemática y diseño de estrategias didácticas en los inmuebles de las diócesis catalanas*, por CRISTIAN DOMÍNGUEZ BOLAÑOS

- 90-91 *Somos una empresa de mudanzas: recogemos movidas creativas, las trasladamos a otros puntos de la geografía visual con total limpieza y profesionalidad, no dejamos flecos...* por COLECTIVO EL PUNTO ROJO

## Normas de publicación de la revista HER&MUS

- Los artículos aportados deben ser inéditos y deben hacer referencia a cualquier aspecto relacionado con la temática general del número de la revista. La revista HER&MUS es una revista dirigida a la comunidad científica universitaria y a los profesionales que se dediquen al campo de la museografía, museos y didáctica y difusión del patrimonio.
- Se pueden presentar artículos en cualquier lengua, aunque deberán incluir un resumen redactado en el idioma original del texto y otro de igual extensión en inglés (excepto para los artículos en inglés, cuyo resumen se traducirá al castellano). La extensión del artículo será de aproximadamente cuatro mil palabras (que equivale a alrededor de diez páginas con tipografía times new roman o arial 12). Los resúmenes del contenido del artículo deberán tener una extensión máxima de doscientas palabras, e irán acompañados de tres a seis palabras clave relativas al contenido del artículo, en los dos idiomas en los cuales se redacten los resúmenes. Esto último también afectará al título del artículo, que deberá presentarse en los dos idiomas del texto.
- Los artículos destinados a la sección de reseñas no deberán exceder las 1.500 palabras (cuatro páginas) de las dimensiones anteriormente especificadas.
- Los artículos se entregarán en formato digital y se podrán adjuntar hasta diez imágenes (resolución mínima de 300 ppp), así como esquemas o tablas que hagan más comprensible el texto. Las imágenes y el texto se enviarán por separado, estas se diferenciarán a través de numeración arábiga y denominación propia. En el propio texto se indicará claramente en qué lugar del mismo deben ser incluidas, utilizando la palabra Tabla o Fig. seguida del número de orden de aparición en el texto, por ejemplo (tabla 1) o (fig. 8). Las tablas y las imágenes se numerarán por separado. Los derechos de autor de imagen o dibujo son responsabilidad del remitente del artículo.
- Si se emplean notas o citas bibliográficas, deberán adaptarse a las normas ISO-690 o apa. La bibliografía empleada deberá aparecer recopilada al final del artículo. Para todo lo que se refiere a criterios científicos, bibliométricos y de calidad, la revista se ajustará a las normativas del CINDOC.
- Los autores deben aportar los siguientes datos personales: nombre completo, referencia profesional (dirección de la universidad o institución a la que esté vinculado) y dirección de correo electrónico o *email*. Estos datos aparecerán junto con el título del artículo.
- Todos los artículos serán evaluados por varios expertos y solo serán publicados cuando la valoración efectuada sea mayoritariamente positiva. En ese momento se informará al autor sobre la aceptación del original y sobre la posible fecha de publicación o se sugerirán posibles cambios o ampliaciones para que el artículo se adecue a la temática de cada número.
- En todo caso, la revista no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en los contenidos de los artículos.

## PRESENTACIÓN

### Patrimonio y educación cívica

• Joaquim Prats Cuevas

Las monografía del presente número de *HER&MUS* se centra en el patrimonio como una herramienta para la educación cívica en las aulas interculturales. Tradicionalmente el patrimonio ha sido un tema objeto de análisis entre museólogos, historiadores del arte y arquitectos. El mundo de la educación ha estado mucho tiempo ausente en el desarrollo de actividades en torno al patrimonio.

La escuela, uno de los más potentes motores que ha tenido la educación en las sociedades modernas, ha participado poco en la gestión pública del patrimonio y, cuando lo ha hecho, ha sido no como aliada, sino más bien como criada. En los museos tradicionales, los museólogos, junto con los técnicos, proponían, los arquitectos e historiadores del arte decidían y los educadores se convertían en acólitos de este proceso; estaban ausentes del mismo en el diseño de las propuestas. Por lo tanto, el contenido de los «platos patrimoniales» se decidía y se guisaba en las cocinas de los museos, sin que los comensales pudieran ni tan siquiera elegir el menú. En la cocina, «los sabios» sabían lo que era necesario consumir, lo que era bueno y lo que no lo era, los sabores exactos que era necesario introducir y, posteriormente, los educadores aplaudían. Hay quien dice que esta situación hoy está cambiando; puede que sí, pero muy lentamente en nuestros países de habla hispana. La vieja museografía se resiste a abrir la cocina del museo a los «clientes»; y, sin embargo, al fin y al cabo, ¿no son los niños junto con los jóvenes los principales usuarios de los museos? ¿No suelen ser ellos los visitantes cautivos más fieles?

Por fortuna, cada vez más, los educadores, el profesorado y los maestros están descubriendo que además del patrimonio material y tangible que atesoran los museos, hay otro patrimonio no menos valioso e importante para la infancia y para la adolescencia: el patrimonio inmaterial e intangible. Este patrimonio cultural es el que se transmite de generación en generación mediante la palabra, el canto, la danza y las costumbres de modo que es recreado constantemente por las comunidades y grupos humanos; este patrimonio es la esencia, el ADN de su forma de ser, de su propia cultura, de tal modo que les infunde un sentimiento de identidad y continuidad. Es el responsable directo de lo que se ha dado en llamar la diversidad cultural. Y esta diversidad es la base de la creatividad de los pueblos. Y, lo que es más importante: se halla en el cerebro de los niños, de sus padres, de su familia, de los pueblos a los que pertenecen.

Y este patrimonio inmaterial, uno de los ejes estructuradores más importantes de la identidad colectiva, no ha figurado jamás en los programas; también Le Corbusier, en un mensaje a los estudiantes de arquitectura, les decía «Vosotros sabéis que en la Escuela de Bellas Artes de París, uno de los más grandes centros de enseñanza de la arquitectura, la vivienda no ha figurado jamás en sus programas». <sup>1</sup> Igual ocurre entre nosotros.

Por ello *HER&MUS* en este número quiere hacerse eco del patrimonio

---

<sup>1</sup> Le Corbusier (2013): *Mensaje a los estudiantes de Arquitectura*, p. 20. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

inmaterial, el patrimonio oculto de muchos pueblos, que la escuela ha de introducir como algo esencial en su quehacer diario. Los educadores saben hoy que este patrimonio inmaterial está ligado a las tradiciones, expresiones orales, memoria local, leyendas, mitos, usos sociales, actos rituales, técnicas, costumbres y a un sinfín de elementos que constituyen la base de la identidad colectiva. Por ello, los autores de este monográfico, miembros del grupo de investigación DIGHECS de la Universidad de Barcelona, plantean enfoques distintos en torno al patrimonio inmaterial: Gámez y Bellatti plantean las cuestiones de la identidad y de la cohesión generadas a través del arte; Fidel Molina y Francisca San Vicens ponen de manifiesto la relación entre la interculturalidad y el patrimonio; otros tres investigadores, Josué Molina, Rodrigo Arturo Salazar Jiménez y Elvira Barriga, se cuestionan sobre hasta qué punto la norma y la ley forman parte del patrimonio inmaterial de los pueblos y finalmente Wilson presenta una investigación sobre hasta qué punto las actividades de simulación de un proceso electoral pueden ser eficaces.

Dentro del apartado de «Experiencias y opinión» hay dos interesantes aportaciones sobre los ecomuseos y sobre los museos de la Memoria. Y finalizamos esta breve presentación citando el artículo de Daria Hook sobre la problemática de la accesibilidad en el museo.

**MONOGRAFÍAS**

# El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico

## Intangible Heritage and Education: Conceptual Framework for Learning Strategies

JOAN SANTACANA MESTRE | JOAQUIM PRATS CUEVAS

Joan Santacana Mestre. jsantacana@ub.edu

Joaquim Prats Cuevas. jprats@ub.edu

Grupo DHIGECs. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación

Campus Mundet. Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona (España)

Recepción del artículo: 02-05-2014. Aceptación de su publicación: 05-09-2014

**RESUMEN.** El artículo es una reflexión teórica sobre la estrecha relación que existe entre el patrimonio inmaterial y la educación. Se plantea en el mismo cómo la cultura humana, por su naturaleza simbólica, constituye un conjunto de elementos que forman el patrimonio inmaterial de los pueblos. Este patrimonio inmaterial está formado por numerosos elementos intangibles y es concebido como un valor, una riqueza colectiva. La variedad del patrimonio inmaterial implica, para salvaguardarla, una educación inclusiva, que rechace todo tipo de exclusión cultural, aun cuando en el artículo se discuten los límites éticos del «derecho a la diferencia». Finalmente, el artículo pone de manifiesto cómo uno de los nexos de unión entre el patrimonio cultural y la educación es precisamente la inmaterialidad de la cultura.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio inmaterial, inclusión cultural, educación patrimonial, didáctica del patrimonio, diversidad cultural.

**ABSTRACT.** The article is a theoretical reflection about the close relationship between intangible heritage and education. It argues that human culture is symbolic and it is a set of elements that form the intangible heritage of people. Intangible heritage consists of different intangible concepts and is conceived as a value and as a collective wealth. The diversity of intangible heritage involves an inclusive education to reject all types of cultural exclusion, even though in this paper ethical boundaries of “right to difference” are argued. Finally, the paper points out one of the links between cultural heritage and education: the immaterial value of culture.

**KEYWORDS:** intangible heritage, cultural inclusion, heritage education, cultural diversity.

### I. La joven keniana y la joven occidental: dos comportamientos distintos

Una joven keniana, ataviada con la falda tubular que cubre desde su cintura hasta sus pies, observa desde lejos a una joven occidental, vestida con un pantalón muy corto y una blusa abrochada; la imagen de la occidental tan solo la induce al menosprecio y en su interior piensa «¡Estas chicas occidentales son unas desvergonzadas!»; al mismo tiempo, la chica occidental, viendo la forma des-

envuelta y nada acomplejada con la que la joven keniana se pasea altiva, moviendo sus voluminosos senos, piensa «Estas mujeres kenianas deben de ser muy promiscuas, ¡no les importa ir medio desnudas!»». Esta escena muestra dos comportamientos idénticos, etnocéntricos.<sup>1</sup> Cada chica juzga a la otra según sus propios valores. La conducta ajena,

<sup>1</sup> Haller, Dieter (2011): *Atlas de etnología. Madrid: Ed. Akal, pp 16-17.*

la de los demás, es interpretada en ambos casos a partir de los valores de la propia realidad cultural. Juzgamos siempre el comportamiento ajeno según el grado de diferencia o de coincidencia con los nuestro. Asimismo, a la chica occidental un sistema poligámico le parece «instintivamente» horrible. No puede comprender fácilmente cómo una mujer pueda no estar celosa ni sentirse incómoda si tiene que compartir a su marido con otras. Cree que es «antinatural» aceptar una situación semejante. En cambio, a una mujer koryak de Siberia, por ejemplo, le sería muy difícil comprender que una mujer occidental pudiera ser tan egoísta o desear tan poco la compañía femenina en el hogar hasta el grado de que quisiera limitar su marido a una sola esposa.<sup>2</sup>

Sin embargo, ambos comportamientos se deben a que ambas chicas han sido educadas de forma diferente, han nacido en culturas distintas, con sistemas de valores diferentes. Cada una parte de los presupuestos de su propia cultura. Y la cultura es una manera de pensar, de sentir, de creer y de actuar. Está formada por los conocimientos almacenados por el grupo en la memoria de los individuos, en sus registros escritos o en el ciberespacio. Nosotros estudiamos a veces los productos de esta actividad mental de los demás, analizamos la conducta externa, desciframos y analizamos el lenguaje, los gestos, las actividades y cómo se comportan y además somos capaces de catalogar los resultados de su actividad tangible, tales como las herramientas, las máquinas que producen, las casas en donde viven, sus sistemas de riego; somos capaces de catalogar sus prendas de vestir, hacer inventarios, etc. Y todo ello son productos de la cultura, forman parte de los «rasgos» culturales. Esta es una forma de estudiarlos, de conocerlos un poco, pero para resolver cualquier problema importante hay que tener presente que, en sí mismos, todos estos elementos son «objetos construidos» por ellos, son materiales, hierro, madera, cueros o plásticos. Son manifestaciones materiales de la cultura, pero no son la cultura; la cultura no se ve, es inmaterial.<sup>3</sup> Lo importante es que algunos

individuos de este grupo saben hacer estas cosas; además, les atribuyen valores que para nosotros pueden parecer incomprensibles; muchas personas pueden sentirse muy desgraciadas sin algunos de estos elementos. En el fondo, la cultura es un almacén de conocimientos reunidos por el grupo al que pertenecemos; estos conocimientos incluyen respuestas pautadas ante las diversas situaciones de la vida; las dos chicas a las que hacíamos referencia en párrafos anteriores tienen pautas culturales distintas. De hecho, ambas se enfrentan a dilemas semejantes, inevitables, determinados por su biología, que es idéntica, y también por las mil situaciones que les presenta la vida, muchas de las cuales también son idénticas. Pero las reacciones estandarizadas de cada una de sus culturas las hacen responder de forma distinta; así, ambas se enfrentan con dilemas estéticos, pero sus pautas son diferentes; a dilemas éticos o de comportamiento, pero con protocolos de actuación distintos, a la misma necesidad de comunicarse, pero sus lenguajes son distintos; ambas tienen que ocuparse de su sexualidad, pero de maneras también distintas.

Y el proceso cultural por el que ambas chicas se suelen regir será el resultado de una selección de respuestas ante situaciones que raras veces serán racionales y conscientes; en la mayoría de las ocasiones serán inconscientes, porque la cultura se aprende en el contexto de una herencia social, que no tiene mucho que ver con la herencia genética. Los aspectos inmateriales de la cultura son los que nos explican la esencia de la cultura material; el patrimonio inmaterial es, pues, mucho más importante que los objetos y los restos que componen el patrimonio material. Sin embargo, mientras el patrimonio material de los pueblos suele estar catalogado, protegido y en cierto modo reconocido, el patrimonio inmaterial es mucho más difícil de aprehender, de conservar y de salvaguardar.

## 2. La escena del aeropuerto

La característica fundamental de la cultura humana es que se trata de una herencia cultural histórica y, por lo tanto, es susceptible de cambios con el tiempo. Jared Diamond<sup>4</sup> narra una escena que es esclarecedora para nosotros; explica cómo el 30 de abril de 2006 a las siete de la mañana se halla en el mostrador de un aeropuerto, agarrado al carrito del equipaje; explica que la escena aereo-

<sup>2</sup> Kluckhohn, Clyde (1949): *Antropología. México: Ed. FCE*, p. 28.

<sup>3</sup> Véase Davalos, Karen Mary (2004): «Exhibiting *mestizaje*. The poetics and experience of the Mexican Fine Arts Center Museum», en Messias Carbonell, Bettina, *Museum Studies*, Oxford: Blackwell Publishing, pp. 521-540.

<sup>4</sup> Diamond, Jarred (2013): *El mundo hasta ayer, Barcelona: Ed. Debate*, pp. 15-20.

portuaria le resulta familiar, con las colas, la presencia de mochileros, la inspección de equipajes y otros rituales semejantes; todo igual que en otros viajes en avión. Pero la compañía aérea es Air Niugini y los destinos que figuran en pantalla tienen un deje exótico: Wapenamanda, Goroka, Kikori, Kundiawa y Wewak. El aeropuerto era el de Puerto Moresby, capital de Papúa Nueva Guinea... La escena podía resultar familiar, pero él comparó mentalmente lo que estaba viendo con lo que vio en 1964 y con las fotos y reportajes del mismo lugar en 1931, cuando los primeros australianos «descubrieron» a estos habitantes; la diferencia más obvia entre la escena del mostrador del aeropuerto en 2006 y la del 1931 es que estas chicas hoy vestidas de azafatas impecablemente maquilladas en las imágenes de antaño iban con faldas de paja y los chicos hoy encargados de la torre de control o de la revisión de equipajes llevaban sacos al hombro y tocados con plumas de pájaro; en una o dos generaciones los montañeses de Nueva Guinea habían aprendido a leer y a escribir, a utilizar el ordenador y a pilotar aviones. Ahora todos hablaban inglés, pero un lingüista atento que hubiera estudiado el país en los años treinta distinguiría perfectamente diferencias en sus lenguas maternas; sin embargo, los cambios registrados entre 2006 y 1931 pueden resumirse diciendo que en los últimos 75 años, esta población ha sufrido unos cambios que en otras partes del mundo han tardado milenios en realizarse. Ello es una buena muestra de la cultura cambia y que los ritmos de los cambios pueden ser muy distintos de una sociedad a otra y de una época a otra. Sin embargo, ellos conocen usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, junto con instrumentos, objetos y artefactos, que se remontan a muchos siglos, quizás milenios. Estas sociedades tradicionales son mucho más diversas en numerosas prácticas culturales que las sociedades modernas. Un ejemplo de ello puede ser la expresión de una cuidadora mesoamericana de ancianos en un asilo de Barcelona que afirmaba que «los españoles no quieren ni tratan bien a sus ancianos; los tratan con crueldad». Naturalmente, nosotros, como los habitantes de Nueva Guinea, podemos estar orgullosos de haber desechado numerosas prácticas tradicionales, tales como el infanticidio femenino, las enfermedades infecciosas provocadas por la falta de higiene, la ablación del clítoris de las muchachas, los crueles rituales de pasaje de los adolescentes, las mutilaciones rituales, las tor-

turas públicas, el martirio público de animales, las deformaciones craneales, las escariaciones y otras muchas. Pero es cierto que en cada cambio perdemos valores, perdemos un valioso patrimonio que es la base de nuestra identidad como grupo. Una de las pérdidas más significativas de este patrimonio inmaterial son las lenguas, pero no son las únicas pérdidas en un mundo globalizado.

### 3. ¿En qué consiste el patrimonio inmaterial de un grupo humano?

Los humanos conocemos muchas formas de matar: podemos matar con un tiro en la nuca de forma prácticamente instantánea o bien abandonando a un individuo sin alimentos ni bebida durante un largo tiempo; de las dos formas morirá. También hay distintas formas de erradicar el patrimonio inmaterial de un pueblo o de un grupo humano; los podemos exterminar a todos mediante una acción genocida, como tantas veces ha ocurrido en el pasado inmediato. La otra forma de matar una cultura es prohibirla, castigar a la gente que evidencia prácticas culturales prohibidas, internando a los niños en escuelas donde se desculturizan y pierden la posibilidad de la transmisión de su propia herencia cultural, humillar a quienes realizan prácticas culturales propias y que no se atienen a las del grupo dominante y otras prácticas similares. Hay formas más sutiles todavía, más insidiosas. La cultura dominante invade el territorio, la lengua mayoritaria se impone, solo es posible hallar trabajo si se habla la lengua de la mayoría, la que comparten todos, desde los jefes hasta los empleados... de esta forma los jóvenes empiezan siendo bilingües, pero sus hijos ya son monolingües. Lo que ocurre con la lengua es solo un síntoma de lo que le ocurre a la cultura, al patrimonio inmaterial. Esta situación de aculturación o pérdida de la cultura propia es muy general y con la globalización es evidente que se acentúa. Ante la destrucción de este patrimonio inmaterial, mucha gente, incluso culta, permanece indiferente o incluso lo justifica, afirmando que todo ello es un «montón de tonterías sentimentales».<sup>5</sup> Las distintas culturas existentes, tanto las mayoritarias como las minoritarias, así como las lenguas, son los productos más complejos de la mente humana. Detrás de cada

<sup>5</sup> Diamond, Jarred (2013): *El mundo hasta ayer*. Barcelona: Ed. Debate, pp. 464-465.

uno de los elementos que forman el patrimonio inmaterial de un grupo humano, se encuentra la constatación de su propia identidad; nos identificamos con este patrimonio porque forma parte de una peculiar forma de ver el mundo, de analizarlo y de utilizarlo. El patrimonio inmaterial comprende la memoria colectiva vinculada a acontecimientos importantes, leyendas, mitos, expresiones orales que resumen la sabiduría popular, refranes y narraciones. También incluye este patrimonio lo que podríamos denominar las artes del espectáculo, que van desde las danzas hasta los juegos tradicionales, la música o el teatro. Además, el patrimonio inmaterial de los pueblos está formado por los usos sociales y rituales, desde fiestas hasta prácticas comunitarias, formas de resolver pleitos, etc.

Este patrimonio inmaterial de los pueblos a menudo puede ser el conocimiento de un conjunto de técnicas artesanales, relacionadas con actividades productivas, la propia gastronomía, la sabiduría ecológica tradicional, las técnicas constructivas los símbolos, la medicina tradicional y un sinfín de conocimientos que es imposible glosar en pocas líneas.<sup>6</sup>

#### **4. El patrimonio inmaterial es fuente de diversidad y la diversidad es fuente de riqueza**

¿Por qué razón hay que proteger la diversidad? ¿Hay que educar en la diversidad? ¿O bien hay que educar en la igualdad? Estas son preguntas relevantes tanto desde la óptica del propio patrimonio como desde la de la educación. Para la educación patrimonial es vital la forma como se resuelva el dilema, porque si no hay que educar en la diversidad, tampoco es necesario proteger el patrimonio «distinto» del «nuestro»; naturalmente el dilema afecta a la naturaleza misma de la educación, a su raíz, a su ADN.

Fue Charles Darwin quien planteó, quizá por primera vez, el valor de la diversidad; es útil recordar las frases con las que concluye su obra *El origen de las especies*; dice así:

Es interesante contemplar un enmarañado

<sup>6</sup> AA. VV. (2013): *Guía metodológica para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial*. Quito: Instituto Nacional del Patrimonio Cultural. Recuperado de: <<http://issuu.com/inpc/docs/salvaguardaiainmaterial>>. Consulta 12-5-2014.

ribazo cubierto por muchas plantas de varias clases, con aves que cantan en los matorrales, con diferentes insectos que revolotean y con gusanos que se arrastran entre la tierra húmeda, y reflexionar que estas formas, primorosamente construidas, tan diferentes entre sí, y que dependen mutuamente de modos tan complejos, han sido producidas por leyes que obran a nuestro alrededor. [...] Hay grandeza en esta concepción de que la vida, con sus diferentes fuerzas, ha sido alentada por el Creador en un corto número de formas o en una sola, y que, mientras este planeta ha ido girando según la constante ley de la gravitación, se han desarrollado y se están desarrollando, a partir de un principio tan sencillo, infinidad de formas, las más bellas y portentosas.<sup>7</sup>

De esta forma glosaba Darwin el valor de la diversidad en el mundo natural; y a pesar de las evidencias que la biología presenta cada día del valor de la diversidad de la vida, en el campo de la cultura hay muchas personas que, lejos de considerarla un valor, la consideran un problema. En efecto, argumentan, si no se fomentara la diversidad todos hablaríamos igual; y siguiendo el razonamiento, todos obraríamos igual; luego, todos pensaríamos igual... El ideal de estas personas sería una sociedad igualitaria, en la cual, todos fuéramos iguales, vistiéramos iguales, tuviéramos el mismo peinado, el mismo rostro y ¡el mismo pensamiento! Este futuro utópico no es por supuesto deseable; quizás es el universo de las hormigas, pero incluso entre ellas hay diferencias.<sup>8</sup>

La realidad de hoy —y de siempre— desmiente semejante elucubración; nuestras grandes ciudades actuales se caracterizan por su heterogeneidad; son el resultado de procesos sociales basados en la pluralidad de individuos, de formas de pensar y de formas de vivir. Es esta heterogeneidad la que nos permite utilizar un coche diseñado en Alemania, pero construido en Barcelona, tomar un metro que fue construido en Suiza, pero pensado en Londres, desayunar un yogur cuyo origen se pierde en la meseta irania, vestir un algodón que quizá fue tejido en la India, calzar unos

<sup>7</sup> Darwin, Charles (1859): *El origen de las especies*. Londres, cap. XV. Recuperado de : <<https://www.marxists.org/espanol/darwin/1859/origenespecies/15.htm>>.

<sup>8</sup> Harris, Marvin (1996): *Introducción a la antropología general*. Barcelona: Ed. Alianza Universidad, pp. 555 y ss.

zapatos fabricados en China, beber un vino que se elaboró cerca del Duero, leer libros escritos en Oxford, creer en un dios que fue judío, ver una película que produjeron en Hollywood y por la noche ver noticias de todo el mundo en un televisor construido en Taiwán. Este es nuestro mundo hoy y estas ciudades cosmopolitas, heterogéneas, con gente diversa, donde las culturas conviven y se mezclan, no solo son posibles, sino que son necesarias e inevitables. Y ello es así porque la complejidad de nuestra sociedad requiere especialización y diversidad cultural. Y esta diversidad cultural es la responsable de que en París haya taxistas del Magreb, de que en Barcelona haya camareros de Europa del Este, de que a mí me visite un médico sirio, de que mi colega de despacho sea rusa, de que el vendedor de fruta sea paquistaní y de que mi mejor amigo sea italiano y viva en Estados Unidos. Todo este complejo mundo de relaciones no solo no empobrece nuestras ciudades sino que las enriquece culturalmente. Toda esta humanidad, cuya procedencia es muy diversa, como hemos visto, cuando llegó a una gran ciudad no se encontró con un marco cultural cohesionado ni mucho menos. Se convirtió en un elemento más de una gran mezcla, la mayoría de los cuales, a veces, también a su vez llegaron allí. En el fondo la gran ciudad es un lugar en donde muchos confluyen. Y se reagrupan, a veces se zonifican, otras se mezclan. Lo importante de este fenómeno cultural es que cada persona forma parte de una cultura y es portadora de una parte importante de su patrimonio inmaterial: ¿Qué cosas sabe una mujer bereber de cómo sobrevivir en una zona árida que yo no sabré jamás? ¿Qué extrañas historia hay en la cabeza de una muchacha kirguís? ¿Qué habilidades tiene un campesino paquistaní? ¿Qué me podría contar un nigeriano de su forma de ver el mundo? Todo este conocimiento enriquece al grupo.<sup>9</sup>

### 5. ¿Educación inclusiva a través y mediante el estudio del patrimonio inmaterial?

Diseñar una educación inclusiva significa procurar crear espacios educativos, actividades, y ejercicios para todo el mundo; a menudo se confunde el término «educación inclusiva» con aquella que se adapta específicamente a determinadas minusvalías. En realidad crear un producto cultural o educativo inclusivo no significa esto; muy al contra-

<sup>9</sup> Véase en este sentido Bohannon, Paul (1992): *Para raros nosotros*. Madrid: Ed. Akal.

rio, significa algo que no sea específico para aquellas personas que puedan tener dificultades por ser objeto de algún tipo de exclusión cultural (miembros de otras comunidades étnicas, extranjeros, etc.) sino que deberían ser propuestas pensadas desde el primer momento teniendo en cuenta sus características;<sup>10</sup> así, en un museo, una maqueta táctil sirve evidentemente para un invidente, pero para un vidente, unir el tacto a la vista es siempre mucho mejor que utilizar solo la vista; por lo tanto, no se trata de hacer un producto específico «para invidentes» sino un producto educativo que incluya a los invidentes. De la misma forma, la exclusión cultural es aquella que algunos grupos culturales más poderosos o simplemente más numerosos imponen a otros, más débiles o bien mucho más reducidos en número.<sup>11</sup>

En estos casos, las relaciones sociales entre ambos grupos, los excluyentes y los excluidos, se caracterizan por la convicción de los individuos del grupo mayoritario de que los demás son poco interesantes culturalmente y pueden ser descalificados con facilidad. La exclusión cultural tiene grados; se empieza por el desinterés por la cultura minoritaria («Al fin y al cabo sois pocos miles de personas»); el segundo estadio es un cierto desprecio («No merece la pena»); el tercer estadio es el considerar al grupo minoritario como muy inferior («Es una cultura muy limitada, primitiva, simple»); el cuarto estadio es la irritación, es decir, el considerar que este grupo, por el solo hecho de practicar su cultura o su lengua, me está ofendiendo a mí («¡No les costaría tanto adaptarse a nosotros!»). El quinto estadio es la tentación de prohibirlo si no hay una asimilación («Pues o se integran o que se vayan»). El sexto y último estadio es el ejercicio de la violencia física e incluso el exterminio si ello es posible. A lo largo de los siglos, un número incalculable de personas han sido prejuizadas, estigmatizadas, perseguidas o castigadas no por lo que habían hecho, sino simplemente por lo que eran. La exclusión se genera,

<sup>10</sup> Weisen, Marcus (2008): «How accessible are museums today?», en H. J. Chatterjee: *Touch in Museums*, Oxford-New York: BERG, pp. 243-252.

<sup>11</sup> Bonmatí Lledó, Carmina et al. (2014): «Inclusión cultural, social, de género, de grupos de edad y otras», en A. Espinosa Ruiz, y C. Bonmatí Lledó: *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Ed. Trea, pp. 163-182.

pues, a partir del prejuicio; y el prejuicio —ni que decir tiene—no requiere ningún elemento objetivo para desarrollarse. No es necesario ningún conflicto real, ya que trabaja simplemente con materiales imaginarios, cosas o «verdades» que nunca se demuestran; se trata de presunciones injustificadas casi siempre. Todas estas fórmulas de exclusión cultural se concretan siempre en actitudes de marginación (se minimiza y se margina la cultura o el grupo cultural minoritario u objeto del prejuicio), de discriminación e incluso de segregación cultural.<sup>12</sup> De lo que se trata en la educación no inclusora es de mantener a una cierta distancia a la cultura del grupo previamente tratado como «inferior». En una educación inclusora se exige, obviamente, que los grupos culturales minoritarios siempre vean respetado su patrimonio cultural, tanto el tangible como el intangible; pero con el respeto no hay suficiente, ¡precisamente porque es minoritario!; esta cultura minoritaria debería ser estimulada en una franca convivencia con las demás, en un marco que fomente actitudes democráticas de participación.<sup>13</sup>

Este derecho a la diferencia que implica toda educación inclusiva y que es la base de la existencia de culturas muy diversas en el mundo, desde el punto de vista educativo hay que plantearse si realmente tiene algunos límites. En realidad las diversas costumbres de cada uno de los grupos humanos podríamos considerarlas como parte integrante de su patrimonio inmaterial e intangible. Así, por ejemplo, la sabiduría tradicional de muchos pueblos, que regula su producción de alimentos, las técnicas con las cuales trabajan los metales, los sistemas de fundición del metal en muchas zonas del planeta, tan diversas y variadas; los complejos sistemas de transportes y de vías de comunicación que van desde los puentes colgantes de algunas culturas andinas a los senderos y rutas caravaneras del Sáhara; las relaciones comerciales simbióticas de muchos pueblos del mundo, las for-

mas de organizar los mercados o la forma ancestral como regulan los riegos y los caudales en las huertas; las distintas fórmulas de parentesco, de organización familiar, todo el sistema que regula en muchos pueblos «el precio de la novia», la poliandria o la poliginia; las concepciones sobre el mundo sobrenatural, tan sorprendentemente diversas, los rituales sagrados de muchos pueblos con los que invocaban y todavía invocan a espíritus y a antepasados; la riqueza lingüística con las estructuras mentales que lleva aparejada cada lengua, por minoritaria que sea; los sistemas de comunicación, ya sea mediante símbolos, sonidos, tambores, silbidos, música, ya mediante tambores o cuernos; los relatos de innumerables trovadores, contadores de historias, mitologías y poesías y todo aquello que es fruto de la cultura humana es susceptible de formar parte de sus valores culturales, ciertamente inmateriales, pero no por ello poco importantes.<sup>14</sup>

La inclusión significa no solo el reconocimiento de este patrimonio inmaterial, sino su salvaguarda, evitando que se extinga, que se pierda. Cada vez que uno de estos elementos del patrimonio inmaterial desaparece con la extinción del grupo humano que lo sostenía y lo había creado, la humanidad es un poco más pobre; nuestra cultura se vuelve menos rica, menos variada, menos flexible, menos humana.

## 6. Los límites del derecho a la diferencia

Sin embargo, es bien sabido que este derecho a la diferencia también puede plantear problemas; los problemas para la educación patrimonial surgen cuando se nos plantea si hay que aceptar de forma absoluta las costumbres de todos. ¿Qué ocurre cuando algunas de estas costumbres afectan al ámbito de la legalidad? ¿Dónde el patrimonio inmaterial puede convertirse en delito o en crimen? ¿Hasta qué punto rasgos culturales que un grupo humano minoritario en un territorio considera «fundamentales» pueden ser aceptados por otro grupo que los considera «intolerables»? La lista de ejemplos sobre conflictos culturales de esta índole es muy larga: las leyes de muchos países consideran inaceptables ciertos tipos de familias y no reconocen, por ejemplo, la poligamia; tampoco reconocen legalmente el abandono de la mujer por

<sup>12</sup> Malgesini, Gabriela, y Giménez, Carlos (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Ed. Los libros de la Catarata, pp. 173-178.

<sup>13</sup> Abraham Jalil, Berta Teresa (2011): «¿Pueden los museos promover los valores de la democracia?», en L. F. Rico Mansard (Coord.): *Aportaciones a la museología mexicana*. México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia. UNAM, pp. 178-203.

<sup>14</sup> Sobre estos temas, véase, Ember, Carol R. & Ember, Melvin (1997): *Antropología cultural*. Madrid: Ed. Prestice Hall.

parte del marido (el divorcio talaq); los derechos a usar determinadas prendas como el chador de las estudiantes musulmanas en escuelas laicas o el crucifijo colgado en el pecho en escuelas musulmanas; los hombres siks reivindicando su derecho de llevar el turbante en todo tipo de actos y que resulta incompatible con reglas y costumbres de otros; la obligación de los niños siks de llevar siempre un puñal encima cuando en las escuelas occidentales están prohibidas las armas; las prohibiciones de determinados grupos de empuñar las armas y que los excluye del ejército; la práctica usual entre muchos pueblos de realizar ablaciones del clítoris a las chicas o la prohibición de las transfusiones de sangre de grupos como los Testigos de Jehová. ¿Qué hacer en estos casos? ¿Cómo compaginar la ética de unos con la ley de otros? ¿Hay que aceptar el canibalismo en nombre de la tradición? ¿Hay que aceptar la tortura de hombres y animales en nombre de la cultura? ¿Hay que aceptar la brutalidad porque algunos antepasados fueron brutales? ¿Dónde se halla el límite?

Desde el punto de vista del patrimonio inmaterial evidentemente hay límites que se pueden resumir diciendo que la diversidad cultural no es aceptable cuando vulnera algunos principios universales; por ello la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de la UNESCO<sup>15</sup> establece en su artículo segundo que:

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. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos

e individuos y de desarrollo sostenible.

Es la parte final del artículo la que introduce los límites, que no son otros que la necesidad de ser compatible con los derechos humanos existentes y con el respeto mutuo, haciendo hincapié en que todo ello debe redundar en hacer un mundo más sostenible.

#### AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha llevado a cabo dentro de los siguientes proyectos: grupo de investigación consolidado DHIGECs (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales), reconocido por la Generalidad de Catalunya (2014SGR-955); proyecto Recercaixa 2012 «Educación cívica en las aulas interculturales: análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado y propuestas de acción educativa» (2012ACUP00185), financiado por la Obra Social la Caixa; proyecto I+D+D+U 2012 37909, «Formación sociopolítica y construcción identitaria en la educación secundaria. Análisis y propuesta de acción didáctica en la competencia social y ciudadana», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM JALIL, Berta Teresa, « ¿Pueden los museos promover los valores de la democracia? », en 178-203 RICO MANSARD, Luisa Fernanda (Coord.), *Aportaciones a la museología mexicana*, Ed. Dirección General de Divulgación de la Ciencia. UNAM, México, 2011.
- AAVV. *Guía metodológica para la salvaguarda del patrimonio Cultural Inmaterial*, Ed. Instituto Nacional del Patrimonio Cultural. Quito, 2013. <http://issuu.com/inpc/docs/salvaguardaiainmaterial> (consulta 12/05/2014)
- BONAHHAN PAUL, *Para raros nosotros*. Ed. Akañ, Madrid, 1992.
- BONMATÍ LLEDÓ, *Carmina et aliis*, « *Inclusión cultural, social, de género, de grupos de edad y otras* », en
- ESPINOSA RUIZ, A & BONMATÍ LLEDÓ, C. *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Ed. TREA, Gijón, 2014.
- DAVALOS, Karen Mary, « Exhibiting Mestizaje. The Poetics and Experience of the Mexican Fine Arts Center Museum », en MESSIAS CARBONELL, BETTINA, *Museum Studies*, Ed. Blackwell Publishing, Oxford, 2004.
- DARVIN, Charles. *El origen de las especies*. Londres, 1859. Cap. XV. <https://www.marxists.org/espa>

<sup>15</sup> Véase: <<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006>>.

- nol/darwin/1859/origenespecies/15.htm
- HARRIS, Marvin, *Introducción a la antropología general*, Ed. Alianza Universidad, Barcelona, 1996.
- DIAMOND, Jarred. *El mundo hasta ayer*. Ed. Ed. Debate, Barcelona, 2013.
- EMBER, Carol R. & EMBER, Melvin, *Antropología cultural*, Ed. Prestice Hall, Madrid, 1997.
- HALLER, Dieter. *Atlas de etnología*, Ed. Akal, Madrid, 2011.
- KLUCKHOHN, Clyde, *Antropología*. Ed. FCE, México, 1949.
- MALGESINI, Gabriela & GIMÉNEZ, Carlos, *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Ed. Los libros de la Catarata, Madrid, 2000.
- WEISEN, Marcus, "How Accessible Are Museums Today?", en CHATTERJEE, Helen J. *Touch in Museums*, Ed. BERG, Oxford-New York, 2008.

# Identidad y cohesión nacional a través del arte: el Museo del Pueblo, 1932

## Identity and national cohesion through art: Museo del Pueblo, 1932

VIRGINIA GÁMEZ | ILARIA BELLATTI

Virginia Gámez. vgamez@ub.edu

Iliaria Bellatti. ilaria3bellatti@ub.edu

Grupo DHIGECs. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación

Campus Mundet. Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona (España)

Recepción del artículo: 15-05-2014 . Aceptación de su publicación: 22-09-2014

**RESUMEN.** En este artículo se ha realizado un breve recorrido sobre un ejemplo concreto del caso español en la creación de identidad nacional a través de la integración de la población rural en el discurso institucional para la creación de la identidad nacional. Se incide en cómo el discurso patriota del momento optó por reflejar al pueblo como sujeto histórico a través del patrimonio nacional y, en particular, gracias a la pintura y a la selección de artistas escogidos para la elaboración de la colección que formó parte del museo ambulante de pinturas denominado el «Museo del Pueblo», inaugurado en 1932 por el Patronato de las Misiones Pedagógicas.

**PALABRAS CLAVE:** patriotismo, patrimonio, Identidad, educación.

**ABSTRACT.** This article expounds an example about how the discourse of national identity in Spain was traced around the heritage. This example was the Museo del Pueblo, inaugurated in 1932 by the Patronato de las Misiones Pedagógicas. This museum reflected a discourse about how the Spanish nation included the rural people as a historical subject and how it was explained through the collection of paintings of this Museo del Pueblo..

**KEYWORDS:** patriotism, heritage, identity, education.

### Introducción

Dentro de la creación de discursos nacionales de la Europa del siglo XIX y principios del XX, España representa un modelo lento y complejo. A diferencia de Francia o Inglaterra, donde el proceso de conciencia nacional involucró muy pronto a la clase burguesa y trabajadora, el proceso de conciencia de identidad española fue más lento y podría decirse que no llegó a consolidarse como en otros países vecinos.

El historiador Álvarez Junco<sup>1</sup> DESTACA COMO puntos cruciales de esta falta de cohesión el

<sup>1</sup> Álvarez Junco, J. (1999): «Identidad heredera y construcción nacional: algunas propuestas sobre el caso español, del Antiguo Régimen a la Revolución liberal», en *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 2, pp. 123-148.

alejamiento de la nobleza de la actividad política, el retraso de la participación de la sociedad civil y la aparición de la burguesía, lo que entregó al clero la formación de la identidad española del siglo XIX y a los intelectuales y artistas vinculados a la Corona.

Si para Anderson<sup>2</sup> la identidad nacional fue un proceso que involucró a las clases bajas, con la invención de la imprenta, la circulación de la información, la dominación de una lengua vernácula sobre otra, en una España dominada por el clero, enemiga de la lectura vernácula, fue la religión la que fundamentó la creación de la identidad nacional.

<sup>2</sup> Anderson, B. (1993): *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sin embargo, ¿cómo se enfrentó el Gobierno de la Segunda República, reconocido como estado laico en la Constitución, a la creación de la identidad nacional? ¿Cómo afrontó el reto de introducir en esta creación de identidad nacional a las clases populares más bajas que, pese a no tener voz y a no verse reflejadas, eran imprescindibles para elaborar la renovación de un discurso oficial que renovara la sociedad española de principios del siglo xx?

A continuación, se presentará el ejemplo del Museo del Pueblo, ideado por Manuel Bartolomé Cossío, director de la Institución Libre de Enseñanza tras la muerte de Francisco Giner de los Ríos y director también del Museo Pedagógico Nacional y presidente del Patronato de las Misiones Pedagógicas. Se pretende realizar una visión de cómo este ejemplo de acercamiento a la población rural fue un intento de consolidación de la identidad nacional a través de la educación, el patrimonio y la cultura.

### El Museo del Pueblo, 1932

Manuel B. Cossío culminó su trayectoria educativa encomendándose a las Misiones Pedagógicas, que presidió hasta su fallecimiento. Su actividad docente, dedicada a la instauración de la educación nueva, la difusión de la educación estética y la renovación de la figura del maestro, entre otras muchas propuestas de reforma educativa, lo llevó hasta la creación del Museo del Pueblo. Junto a él dirigían el Museo Antonio Sánchez Barbudo, Ramón Gaya, Rafael Dieste y Luis Cernuda.

Su carácter como maestro, pedagogo e historiador del arte lo había llevado a promocionar la entrada del arte en el aula. Láminas en las escuelas, la importancia de la decoración en el aula y las excursiones —imprescindibles en la educación de la ILE— fueron varias de las herramientas que llevó a la práctica. Dentro del programa de excursiones destacaron las dedicadas al Museo del Prado. Cossío fue el primero en abrir las puertas del Museo a los niños, colaborando a la vez con el fomento del Prado al dedicar su atención mediante varios artículos.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Cossío, M. B. (1884): «Algunos vacíos en el Museo del Prado», en *BILE*, VIII, 177, pp. 187-189; (1889): «Los alumnos de las escuelas de Madrid en el museo de pintura», en *BILE*, XIII, 286, pp. 5-6 y 287, pp. 22-25; (1885): «Los cuadros más importantes del Museo del Prado», en *BILE*, IX, 208, pp. 301-103; (1907): «El Greco, Velázquez y el

Si en algunas de las iniciativas del Patronato —dice Santullano— puso Cossío actividad más personal, necesariamente había de ocurrir esto en la organización del museo circulante de pintura, comenzando por la selección de los cuadros que habían de ser copiados.<sup>4</sup>

¿Qué lo llevó a mostrar tanto interés por el Museo del Pueblo? El 16 de octubre de 1932 tuvo lugar la inauguración del Museo de Arte en la localidad de Barco de Ávila. Para este fin Cossío puso un enorme interés por la dignidad de las copias que se llevarían en el Museo Circulante y que fueron encargadas a Juan Bonafé, Ramón Gaya y Eduardo Vicente. Estos artistas representaban la juventud y el entusiasmo que tanto gustaba a Cossío en los misioneros. La obra llevada a cabo por las Misiones debía de mostrar esa energía propia de la juventud. No era la calidad de la copia medida en exactitud y detallismo lo que le interesó, sino el espíritu en cuanto a reflejo de una época, de un genio creador. Jordana Mendelson<sup>5</sup> aplica esta finalidad de la copia a la adquisición del aura de Benjamin en las copias del Museo. Pese a no ser un museo compuesto por obras originales, el Museo del Pueblo conservó el aura de cada una de las obras y los espectadores nunca tuvieron la impresión de estar ante un escenario, una copia sin valor artístico y creativo. El Museo conseguía emocionar a cada uno de los espectadores. La copia nunca fue en detrimento del goce estético y del espíritu. Ese interés de Cossío por una copia con dignidad significaba que cualquier amante del arte podría haber disfrutado de ellas. No eran una obra de arte de segunda calidad, al igual que la escuela rural no ofrecía una educación de segunda calidad. Estas atendían a una finalidad, que era mostrar el Museo del Prado al pueblo. La pasión con la que animaba a los jóvenes pintores a hacer las copias era para que ellos impregnaran las obras con su espíritu. Hablar de la identidad nacional que querían enfatizar en sus misiones.

El cometido del misionero era dar a conocer el Museo y formar al campesino como espectador.

arte moderno», en *BILE*, XXXI, 572, pp. 336-326, y 573, pp. 373-381.

<sup>4</sup> Otero Urtaza, E. M. (1982): *Las Misiones Pedagógicas: una experiencia de educación popular*. Sada: Ediciones do Castro, p. 131.

<sup>5</sup> Mendelson, J. (2001): «Las Misiones Pedagógicas en la prensa de 1935 a 1938», en *BILE*, 40-41, pp. 61-79.



Fig. 1. Residencia. *Revista de la Residencia de Estudiantes*, 1, volumen 1, febrero de 1933, Madrid, p. 3: «Cebreros (Ávila). Ante el cuadro de Santa Isabel de Hungría. (Al fondo, *Las Hilanderas*)»

Cossío escribió unas palabras que leímos en la primera salida, pero él mismo, cuando nos las entregó, nos dijo: «Creo que tienen un aire un poco ñoño. Yo, al principio, pensaba que tenían que tener un tono paternal, pero veo que ese tono es ofensivo. Procuren ustedes no ofender a la gente. Les van a enseñar ustedes cosas, pero no vayan en plan de presumir de ellas». A nosotros, jóvenes de veintiuno, veintidós, veintitrés años a lo sumo, la sencillez, la limpieza de Cossío y todo lo que nos dijo nos gustó mucho, porque eso no era lo corriente.

[...] Y nosotros hacíamos dos charlas diariamente, repartiéndonos el trabajo. Primero Antonio Sánchez Barbudo, Rafael Dieste o Cernuda hacían un comentario de la época en que estaban pintados tales o cuales cuadros que se comentaban ese día. Después yo hablaba de esos dos o tres cuadros como pintura. Intentaba decirles algo sobre lo que estaba ahí plasmado, pero siempre sin darles lecciones de nada, como nos había dicho Cossío. Porque Cossío resumió todo diciéndonos: «He tenido muchos enemigos en este proyecto y no quería que se desvirtuara mi idea de llevar estos tesoros que tenemos, que los españoles tenemos. Quiero enseñárselos a las gentes que no los han visto nunca, porque también son suyos, pero en absoluto quiero darles ninguna lección, solo quiero que sepan que existen y que, aunque

estén encerrados en el Prado, son también suyos. Eso es lo que quiero». A mí esto me dejó con la boca abierta, porque desde luego es de una honradez y de una limpieza... Vi que era un verdadero señor.<sup>6</sup>

Cossío despertó total admiración por parte de sus discípulos y de toda la gente que participó de una manera u otra en las Misiones. Pero, aparte del idealismo que hay siempre en las palabras dirigidas a Manuel B. Cossío, en este fragmento se observa cómo se planteó la promoción del Museo del Prado en el medio rural. El Museo no podía ser promocionado solo atendiendo a su cualidad de museo de la gran ciudad y principal museo de España. La humildad a la que se refería Cossío hacía dejar la imagen del Museo como fuente de cultura elitista a un lado, intentando evitar el tono paternal. Había que utilizar el Museo como herramienta para acercar la ciudad al pueblo, pero conectando con sus habitantes. El objetivo principal era mostrar la identidad nacional. Así, no era tanto la ubicación del Museo y el reflejo de la ciudad, sino la identidad nacional lo que se reflejaba en la historia de la pintura española y eso fue lo que se llevó a las aldeas con el Museo del Pueblo: la historia del pueblo español.

[...] lo que se trae son copias hechas por buenos pintores [...]. Y habiendo de escoger solo algunos para este pequeño museo circulante, ha parecido lo mejor que fueran solo españoles, porque es lo que más directamente debe interesar a los pueblos, y entre los españoles, unos pocos ejemplos de aquellos pintores que pasan, en opinión general, por ser los mejores, desde fines del siglo xv hasta principios del xix, que es la época en que mejor se ha pintado en España. Son: Pedro Berruguete, Sánchez Coello, El Greco, Ribera, Zurbarán, Velázquez, Murillo y Goya. En los cuadros están los nombres y los asuntos, y el explicador del Museo hablará acerca de ello. Murillo ha tenido antiguamente más fama universal que todos los restantes. Hoy la más alta estimación corresponde al Greco, a Velázquez y a Goya. Hasta tal punto, que hay que admirarlos y los admira el

<sup>6</sup> (2006): «Testimonio de Ramón Gaya», en *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936 [exposición Centro Cultural Conde Duque de Madrid, del 21 de diciembre de 2006 al 11 de marzo de 2007]*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales. Residencia de Estudiantes, p. 374.

mundo, que pocos hay que no reconozcan que de ellos tres procede la inspiración más original y más genial que ha contribuido a crear las direcciones más importantes y renovadoras de la pintura moderna. A España y los pintores españoles se les debe, y de ello hay que estar satisfechos. Y es curioso que en España existan también las pinturas más antiguas del mundo. En la provincia de Santander hay una cueva, la cueva de Altamira, donde los españoles primitivos, los salvajes, los que andaban desnudos y no tenían más que armas de piedra, ya pintaban. En las paredes de la caverna hay animales pintados, y muy bien pintados, es decir, con mucha vida, animales que entonces vivían con el hombre en España y que hoy no existen. ¿No es, efectivamente, digno de observarse que en España se hayan encontrado las primeras y más antiguas y mejores pinturas de hombres salvajes del mundo hoy civilizado y que en España se hallen también los grandes pintores que más han sabido adelantarse a su tiempo, y que más han servido de modelo, de ejemplo a los pintores de otros países, que más bellamente han renovado la pintura contemporánea?<sup>7</sup>

Las exposiciones eran anunciadas por pregón y carteles y solían durar una semana; a partir de los cuadros se daban improvisadas charlas sobre arte e historia y en las sesiones nocturnas por medio de diapositivas se daban explicaciones sobre pintura contemporánea, conectando así con la imagen del arte actual. A medida que fueron creciendo el número de misiones se intentaron nuevas actividades:

Durante esta larga excursión por Galicia, con el propósito de ampliar y variar un poco las actividades del Museo propiamente dichas, se inauguró un nuevo tipo de charla que Gaya y Sánchez Barbudo ofrecían juntos: *El Quijote* y *El conde Lucanor*. Mientras Sánchez Barbudo explicaba algunos de los episodios de estos libros, Gaya dibujaba las ilustraciones correspondientes en grandes rollos de papel pegados a las paredes de una plaza pública. Hay constancia también de otra charla de esta índole, quizá relacionada con las arriba mencionadas, sobre el romanticismo caballeresco medieval y el romanticismo histórico dada en forma novelesca y con alusiones al tipo de vida de la época señalado en las ilustraciones. El público seguía estas disertaciones

<sup>7</sup> Cossío, M. B. (1932): «Patronato de Misiones Pedagógicas. Museo de arte», en *BILE*, LVI, 871, pp. 323-324.

con gran interés y al final se disputaban los dibujos de carbón, que no querían fuesen rotos.<sup>8</sup>

Si se planteara actualmente una actividad de este tipo, se podría decir que tanto las lecturas elegidas como el repertorio de cuadros fue seleccionado mediante un criterio esencial: formar al espectador en el arte de su país. Lecturas como *El Quijote* o el *Cantar de mio Cid* enlazaban con este propósito, al igual que la elección de los pintores españoles. El recorrido que hacía el espectador reunía los mayores ejemplares del museo más importante de España, por lo que el público español recibiría no solo una soberbia lección de historia del arte, sino a la vez de arte español. De esta forma, entendería mejor su propia circunstancia y el aprendizaje moral que llevaría consigo esta experiencia sería aún mayor. Esta lección era ayudada por la figura del explicador/guía de museos.

El espectador, por tanto, era acompañado en el recorrido por el especialista a lo largo de una galería selecta de cuadros, cuya elección correspondía a una finalidad concreta, que era la de reivindicar el arte español. Esta cuestión no resulta en absoluto casual. Teniendo en cuenta acontecimientos recientes, como el centenario celebrado en el Museo del Prado del nacimiento de Velázquez o bien la revalorización de los cuadros del Greco, cuyo primer estudio realizó el propio Bartolomé Cossío, es lógico que se condujera el discurso hacia el propio arte español como documento del pasado



Fig.2. *Residencia*. op. cit, p. 4: «Cebreros (Ávila). Los niños de las escuelas visitan el Museo circulante»

<sup>8</sup> (2006): *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936 [exposición Centro Cultural Conde Duque de Madrid, del 21 de diciembre de 2006 al 11 de marzo de 2007]*. Madrid: Sociedad Estatal de Commemoraciones Culturales. *Residencia de Estudiantes*, p. 341.

y como inspiración para el presente. Así, mientras las ideas del krausismo llegaban a España, Manet visitaba los cuadros de Velázquez, se les quitaba el polvo a las obras del Greco, de Picasso y de buena parte de los pintores de la llamada España Negra, admiraban sus colores ácidos para retratar, esta vez, paisajes de una España grotesca, analfabeta y oscura. En aquellos momentos, mirar al arte español, tanto de los maestros antiguos como de los actuales, era un ejercicio, cuando menos crítico, de lo que había sido el país y de lo que había de ser. Es curioso cómo en estos años de auge del arte primitivo, del arte moderno, Cossío ensalza el arte español desde los puntos más importantes del debate contemporáneo. El ejemplo de las cuevas de Altamira, junto con el de Velázquez y el del Greco, sitúa a España en plena modernidad, ensalzando el sentimiento patriota a favor de unificar al pueblo español. El nacionalismo era fomentado a través la cultura.

En los testimonios que los misioneros daban a Cossío, frecuentemente aludían a los comentarios hechos por los campesinos, que una y otra vez repetían la pregunta de si el arte servía para algo:

La gente nos preguntaba: «¿Pero esto sirve para algo?». Yo no quise nunca contestar a esa pregunta porque inutilizaba toda la idea de Cossío. Cossío no quería que sirviese para nada concreto, solo quería que existiera, quería regalar eso de una manera desinteresada.<sup>9</sup>

A través del arte se transmitía que en toda España se poseía un lenguaje común. Las obras de arte ejemplificaban cómo a lo largo de los años se había creado un lenguaje propio del carácter y de la particularidad españoles. El pueblo debía ser partícipe de él para sentirse dentro de un objetivo común: la República española. No era el Museo del Prado en sí mismo, ni tampoco la exaltación del museo, puesto que este recurso se habría agotado pronto ya que el campesinado no conocía la ciudad, sus costumbres, sus adelantos; sin embargo, sí podía apreciar el arte y verse reflejado en él. Por eso el aura de los cuadros se mantenía, no hablaban del Prado, sino del arte español. Se creó en 1933 la segunda colección circulante formada por grabados de Goya y copias de cuadros del Museo del Prado, de la Academia de San Fer-

<sup>9</sup> *Las Misiones Pedagógicas: 1931-1936 [exposición]*, op. cit, p. 375.



Fig.3. *Residencia*, op. cit, p. 19: «Una visita al museo circulante»

nando y del Museo Cerralbo. En estas muestras, se pretendía llevar al pueblo el goce estético, el placer de la contemplación a través de la belleza. El uso de la razón y el disfrute del ocio se daban la mano en el recorrido del Museo Circulante de Pinturas.

En mayo de 1913 unos bordados y encajes fueron motivo de una exposición en Madrid. Cossío inauguraba esta exposición con estas palabras:

No admite en el contemplador términos medios: arte de humildes, arte de refinados. Para el humilde, los puros encantos de la fantasía primitiva, clara, sencilla, ingenua, modesta, sobre todo abnegada, sin pretenciosos alardes de originalidad innovadora; la íntima sensación de que sus riquezas son comunes, patrimonio por todos conservado y aumentado, al que nadie custodia porque es inalienable, al que ninguno deja de prestar amorosa obediencia.

Para el refinado, la ancha visión unitaria de las corrientes universales, que en acervo artístico popular vienen a hundirse; la profunda emoción de este coral gigantesco en que el arte del pueblo, totalmente objetivo y por objetivo, como el coro de la tragedia, justo y piadoso, funde las disonancias, suaviza las estridencias, corrige las aberraciones, depura los caprichos personales, elimina cuanto repugna a la castidad de su naturaleza original y de su alma colectiva.<sup>10</sup>

Al realizar exposiciones de bordados y encajes a la vez que exponían las obras del museo circulante esto se hacía más patente, ya que el arte popular y el arte refinado convivían en un mismo espacio. Adornaban las salas que les ofrecían para la muestra del Museo con flores que embellecían y a la vez transportaban al campesino a su medio natu-

<sup>10</sup> Cossío, M. B. (1929): «Elogio del arte popular», en *De su jornada*. Madrid, pp. 329-330.



Fig. 4. *Residencia*, op. cit, p. 17: «Turégano (Segovia). Ante el cuadro de *Los fusilamientos* de Goya».

ral: el campo. Hablaban de la historia de España, de sus cambios y de su identidad. La República quería que el medio rural se identificara con esa historia y que a partir de ella aprendiera. La democratización de la cultura debía enseñar al campesino un medio para escapar de su destino histórico y el arte podía ayudar a ello.

### La difusión de las Misiones Pedagógicas a través de la fotografía

La difusión de la identidad nacional llegó a su máxima expresión a través del Archivo Fotográfico del Patronato de las Misiones Pedagógicas. Durante la Guerra Civil llegaron a ser la mejor imagen de la democracia española usada por la República como propaganda política.

Si antes se hablaba de la presunción de que el «hombre humilde» era un individuo inculto e incompatible con el progreso debido a su formación basada en la tradición, las fotografías tomadas por el Patronato de las Misiones Pedagógicas evidenciaban que esa formación no excluía que todos los españoles tuvieran una identidad común de la que procedía el arte español, negando que el medio rural no pudiera participar del progreso de la cultura. La emoción, atención y admiración que reflejaban los rostros de los campesinos ante las copias del Museo del Prado hablaban por sí solas. La pregunta de «¿Para qué sirve esto?» también se formulaba en la ciudad, cuestionándose si realmente eran útiles estas acciones sociales, influenciados por la creencia de que el medio rural era incompatible con el progreso. El patronato, consciente de esto, se planteaba «será milagro, en efecto, que no parezca superfluo y lujoso». Pero encontró la respuesta que dar a las ciudades: el rostro de los campesinos.

Estos rostros representaban la utilidad de las Misiones. El primer plano, ayudaba a identificarse con cualquiera de las personas retratadas, pues se intentaba mostrar la emoción que sentían. Una

emoción ante el arte que era igual en la ciudad que en el medio rural. Por tanto, estas imágenes de las misiones también participaron en la creación de la identidad nacional al mostrar que las gentes de las ciudades también tenían algo que aprender de las «gentes humildes». Cualquier persona podía sentirse identificada y emocionarse al ver los rostros que se mostraban en las fotografías.

Dentro del fomento del uso moderno de la imagen y de la creación de iconos que reforzaran la renovación educativa en España, destacó la proyección que tuvieron las misiones pedagógicas en la ciudad a través de sus fotografías. Artículos como el de la revista *Residencia* muestran la importancia que se dio al uso de estos documentos gráficos como evidencia del éxito de las misiones (Figuras 1, 2, 3 y 4). Rafael Dieste, que participó como misionero, era consciente de la distancia entre la ciudad y el pueblo:

Hay por tanto un desconocimiento en el pueblo de lo que es la ciudad, pero lo hay también en la ciudad de lo que es el pueblo. Por eso las Misiones, que hasta ahora han procurado cumplir la primera parte de esta afirmación, tienen que buscar la manera de cumplir la segunda, y en este llevar de la ciudad al pueblo y del pueblo a la ciudad, encuentra la razón de su existencia nuestro Patronato de Misiones.<sup>11</sup>

El Patronato de las Misiones utilizó las fotografías realizadas por los misioneros, en especial las de Val de Omar y Menéndez Pidal, para acabar con este desconocimiento. El progreso en España y la reforma educativa debía llevarse a cabo a nivel nacional y, por tanto, en ambos sectores, rural y urbano. Ambos debían retroalimentarse para llevar a cabo una reforma real en España.

Lo que los misioneros pretendían ante una situación en que el progreso tecnológico posibilitaba la desaparición de unas formas de cultura tradicionales, era conservar lo que estas tuvieran de valor en la nueva etapa histórica, y contribuir, con su actuación de solidaridad, a que los campesinos mantuviesen y apreciaran el acervo que configuraba su vida que muy pronto se vería afectada por los cambios que se manifestaron en el horizonte europeo después de la Segunda Guerra Mundial. No era, por tanto, una labor de restauración social a contrapelo de la historia sino que potenciaba unos bienes culturales que guardaba el campesino en su

<sup>11</sup> Otero Urtaza, E.: op. cit, p. 79.

memoria colectiva, constituyendo un sedimento espiritual, copioso y diverso, de todos los pueblos de España, y favorable como fundamento ético para toda reforma social.<sup>12</sup>

De este modo, la relación entre la ciudad y el medio rural comenzaba a tener un diálogo en el que ambas partes tenían algo que decir y que aprender. Un camino que conducía a la igualdad social basada en la pluralidad.

### AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha llevado a cabo dentro de los siguientes proyectos: grupo de investigación consolidado DHIGECs (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales), reconocido por la Generalidad de Catalunya (2014SGR-955); proyecto Recercaixa 2012 «Educación cívica en las aulas interculturales: análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado y propuestas de acción educativa» (2012ACUP00185), financiado por la Obra Social la Caixa; proyecto I+D EDU 2012 37909, «Formación sociopolítica y construcción identitaria en la educación secundaria. Análisis y propuesta de acción didáctica en la competencia social y ciudadana», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

### BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (1999): «Identidad heredera y construcción nacional: algunas propuestas sobre el caso español, del Antiguo Régimen a la Revolución liberal», en *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 2, pp. 123-148.
- ANDERSON, B. (1993): *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AZCOAGA, E.: «Las Misiones Pedagógicas», *Revista de Occidente*, N° 7-8, 1981, pp. 222-232.
- BARNÉS, D.; «La educación social y la educación cívica», *BILE*, XLIX, N° 783, pp. 176-179, 1925.
- «Conclusiones relativas a los temas discutidos en el Congreso nacional pedagógico y presentadas al mismo por los profesores de la Institución que las suscriben.», *BILE*, VI, N° 128, pp.125-126, 1882.
- COSSÍO, M. B.: «Los alumnos de las escuelas de Madrid en el Museo de pintura», *BILE*, XIII, N° 286, pp.5-6 y N° 287, pp.22-25, 1889.
- «Carácter de la Pedagogía Contemporánea. El Arte de saber ver.», *BILE*, III, N° 65, pp.153-154, Y N° 66, pp. 165-167, 1879.
- «Carácter de la Pedagogía Contemporánea. El Arte de saber ver.», *BILE*, III, N° 65, pp.153-154, y N°

- 66, pp. 165-167, 1879.
- «Conferencias Normales. Sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza del Arte», *BILE*, IX, N° 211, pp.348-352, 1885 Y X, N° 217, pp.57-62; N° 220, pp.100-101, 1886.
- COSSÍO, M. B.: *De su Jornada*; Madrid, 1929.
- «Elogio del arte popular», *De su Jornada (Fragmentos)*, Madrid, 1929, pp.327-330.
- «En el tercer aniversario del teatro y coros de Misiones Pedagógicas», *BILE*, LIX, N° 902, 1935, pp. 121-122.
- «Escuelas y Escuela», *BILE*, LI, N° 806, pp.157-158, 1927.
- «El maestro, la escuela y el material de enseñanza», *BILE*, XXX, N° 558, pp.258-265 y N° 559, pp.289-296,1906.
- «Las Misiones Pedagógicas», *BILE*, LVIII, N° 889, pp. 97-104, 1934.
- «El Museo Pedagógico de Madrid», *BILE*, VIII, N° 185, pp.313-317, 1884.
- «Notas pedagógicas: I. Idilio pedagógico. II. Educación socialista», *BILE*, XXIII, N° 471, pp.173-175, 1899.
- «Patronato de Misiones Pedagógicas. Museo de Arte.», *BILE*, LVI, N° 871, pp. 321-324, 1932.
- «Sobre la Educación Estética», *BILE*, XI, N° 258, pp.321-322; N° 260, pp.353-354, 1887.
- COSSÍO, M. B.; GINER; PARDO BAZÁN: «Los niños y el teatro», *BILE*, XXI, N° 453, pp. 364-366, 1897.
- Estampas 1932 (Video): Misiones Pedagógicas*; Institut Valencià de Cinematografia Ricardo Muñoz Suay, Valencia, 2003.
- GINER DE LOS RÍOS, F.: «Notas Pedagógicas. Sobre la Educación Artística de nuestro pueblo», *BILE*, XI, N° 259, pp.337-339, 1887.
- KRANE PAUCKER, E.: «Cinco años de misiones», *Revista de Occidente*, N° 7-8, 1981, pp. 233-268.
- LUZURIAGA, L.: «Ideas pedagógicas de Cossío», *BILE*, LIX N° 905, pp 214-220, 1935.
- MENDELSON, J.: «Las Misiones Pedagógicas en la prensa de 1935 a 1938», *BILE*, N° 40-41, 2001, pp. 61-79.
- «Las misiones pedagógicas: 1931-1936»: (exposición), Residencia de Estudiantes, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Madrid, 2006.
- Misiones pedagógicas: Septiembre de 1931, Diciembre de 1933. I, Informes*; Ediciones el Museo Universal, Madrid, 1992.
- «Notas de libros y revistas. Valor educativo de los museos», *BILE*, XXXVIII, N° 649, pp.112-113, 1914.
- OTERO URTAZA, E.: *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*; Edición do Castro, A Coruña, 1982.
- SLUYS: «La educación estética», *BILE*, XLI, N° 682, pp.8-12, 1917.
- UÑA, J.: «Sobre la educación Nacional», *BILE*, XLV, N° 737, pp.247-248, 1921.
- VALDÉS MIRANDA, C.: «Una obra notable de Educación Artística», *BILE*, LIII, N° 826, pp.39-44, 1929.

<sup>12</sup> Otero Urtaza, E.: *op. cit.*, p. 94.

# La interculturalidad como base conformadora del propio patrimonio colectivo. Reflexiones y propuestas

## Interculturality as a basis for the own collective heritage. Reflections and proposals

PAQUITA SANVICÉN | FIDEL MOLINA

Paquita Sanvicén. Universidad de Lleida (España). Departamento de Geografía y Sociología  
psanvicen@geosoc.udl.cat

Fidel Molina. Universidad de Lleida (España). Departamento de Geografía y Sociología.  
molina@geosoc.udl.cat

*Recepción del artículo: 30-04-2014 . Aceptación de su publicación: 17-10-2014*

RESUMEN. Vivimos en espacios multiculturales. Pero la sociedad no solo es como es sino que se orienta hacia donde quiere ser. Desde una concepción democrática basada en los valores de la ciudadanía, el reto social operativo es avanzar desde ese vivir hacia el convivir en espacios que realmente sean interculturales. La base de esa convivencia es el conocimiento —y el reconocimiento— compartido y reconstruido en común. Objetivo difícil y complejo, también en nuestro país, aun después de década y media de permanente contacto ciudadano con grupos de personas ya asentadas procedentes de diferentes países y culturas. Un contacto pluricultural que se suma al sedimento originario interno, que es también heterogéneo y diverso. Convivir en la diversidad es compartir los aportes de los diferentes grupos y su patrimonio inmaterial. Un concepto este, validado por la UNESCO, que ofrece un prolífico marco de posibilidades de reflexión y acción, pero que todavía está ausente en los planes de estudio y en las acciones de política intercultural, locales y globales. En este artículo reflexionamos sobre la necesidad de incorporar decididamente concepto y contenido en las acciones educativas, ciudadanas y sociales para construir escenarios de convivencia a partir de los cuales forjar un legado patrimonial futuro, realmente intercultural.

PALABRAS CLAVE: socialización, cultura, patrimonio, identidad, relaciones interculturales.

ABSTRACT. We live in multicultural societies. But the society is not only as it is but it is oriented where it wants to be. Social challenge is to move to live in intercultural spaces, in the framework of democracy based on the values of citizenship. The basis of this coexistence is knowledge —and recognition— shared and rebuilt in common. This is a difficult and complex objective; also in our country, even after a decade and a half in permanent contact among citizen groups from different countries and cultures. Living together in diversity is to share the contributions of different groups and their intangible heritage. This concept is validated by UNESCO, which offers prolific possibilities of reflection and action framework, but is still absent in the curricula and in intercultural policy actions (local and global). In this article we reflect on the necessity of incorporating concept and content in social and educational actions in order to build places of coexistence and to forge an intercultural heritage legacy.

KEYWORDS: socialization, culture, heritage, identity, intercultural relationship.

## I. Patrimonio e interculturalidad. A vueltas con los conceptos, en un mundo pluricultural y global

Teniendo en cuenta que el patrimonio<sup>1</sup> tiene dos vertientes, la material y la inmaterial, diferenciadas académica y profesionalmente, pero no excesivamente separadas, podemos argumentar la importancia de su conjunción y reconocimiento global en el marco cultural. La cultura como manera particular que tenemos los humanos de adaptarnos al medio y transformarlo comporta la creación y el desarrollo de patrimonio en general, tanto material como inmaterial. Las construcciones arquitectónicas, los vestidos, el calzado, la lengua, las tradiciones, las costumbres, todo ello forma parte del elenco patrimonial.

El patrimonio, material e inmaterial, es un elemento que debe servir a la cohesión social y a la interculturalidad. Ello debe trabajarse así en los currículos escolares, desde primaria hasta secundaria, y en la universidad.

Se ha de conocer este patrimonio y enseñarlo, hacerlo nuestro porque es una manera de vivir. Si hablamos de sociedades globales, seguramente también podamos hablar de patrimonios culturales globales. El patrimonio no se puede mover (o no tanto), pero lo que llevan las personas consigo, lo inmaterial, sí. El patrimonio va relacionado directamente con el concepto de cultura, ya que de alguna manera el patrimonio refleja las creaciones resultantes de la idea algo más abstracta de cultura, o civilización. En este sentido, Durkheim prefiere hablar de civilización más que de cultura y, como indica Cuche (1996: 24), reconoce la idea de la pluralidad de las civilizaciones sin negar la unidad de la humanidad (*civilización humana*); incluso identifica su concepción general de la sociedad y de la normalidad social con cada sociedad y su nivel de desarrollo (la normalidad es relativa a cada sociedad).

En todo caso, el concepto de cultura es útil para las ciencias sociales, sobre todo teniendo en cuenta las posibilidades que presenta la dimensión relacional de todas las culturas; cualquier cultura es fruto de luchas sociales y tal vez lo de menos sea dilucidar si los elementos de una cultura dada son utilizados como significantes de la distinción social o de la diferenciación étnica, unos y otros presentan una misma estructura simbólica que requiere su análisis (vid Cuche, 1996: 114). El relativismo cultural, en este sentido, destaca el valor de cualquier cultura

<sup>1</sup> Etimológicamente, lo que proviene del padre, lo que nos legan los antepasados.

y puede funcionar como un primer antídoto contra el etnocentrismo, aunque incompleto y contradictorio. El relativismo puede anegar la posible relación intercultural en una suerte de inconmensurabilidad que impide cualquier tipo de intercambio y de diálogo. No creo que, como defiende Cuche (1996: 113-116), sea una mera cuestión de complementariedad entre el etnocentrismo y el relativismo cultural. Dicho autor propone brillantemente que no son dos conceptos contradictorios, sino que su utilización combinada permite aprehender la dialéctica de *uno mismo* y del *otro*, de la identidad y de la diferencia, de *la* cultura y de *las* culturas, como fundamento de la dinámica social. Creemos, más bien, que a partir de este planteamiento motivador, la imaginación sociológica ha de ir más allá y proponer una trascendencia de la estricta complementariedad, que puede ser, efectivamente, la interculturalidad.

## 2. ¿Qué es la interculturalidad? El espacio realmente intercultural, un reto aún por conseguir

Los grupos humanos son creadores de cultura. En la particular relación humana con el medio (natural y social) se crea cultura para adaptarse y para transformar. Y en este sentido, también podemos diferenciar una parte de cultura material y otra inmaterial; es decir, creación de elementos tangibles como pueden ser casas, palacios, iglesias, vestidos, calzado, etc., junto con la creación y desarrollo de normas, valores, costumbres, tradiciones, lenguas, entre otros elementos intangibles.

Ello ha dado y da, en planos diacrónicos y sincrónicos, una diversidad cultural ingente: diferentes grupos sociales dan respuesta a diferentes situaciones físicas y relacionales, creando y desarrollando diversas culturas.

De ahí se sustenta la idea de la diversidad cultural, de la diversidad de grupos culturales y por tanto del enriquecimiento que ello supone.

Esta es la voluntad no solo del reconocimiento de la diversidad cultural, sino de su mantenimiento mejorándolo con un diálogo crítico y comunicativo. La interculturalidad supera el mero relativismo cultural, el multiculturalismo que puede dar ocasión de conformación de guetos o de incomunicación por unas partes y por otras; también es un antídoto contra el etnocentrismo y la asimilación que, de entrada, aboga por el chovinismo de pensar que la cultura propia es la mejor y que los demás deben abandonar todo lo que no sea de esta cultura central. El planteamiento intercultural, en cambio, va-

lora la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo, sin que por ello se haga dejación de una mirada crítica en determinados elementos culturales de todos los grupos que pueden mejorarse, fruto de la negociación y el consenso, ya que o bien han dejado de ser adaptativos o bien se han vuelto contraproducentes, injustos o, incluso, pueden atentar contra los derechos humanos: no es el «todo vale» del postmodernismo o el relativismo cultural, es el respeto por las personas, pero discerniendo las actuaciones y obras que, estas sí, pueden y deben tener una mirada crítica (e incluso de no aceptación).

### 3. El patrimonio de hoy como valor, más allá de lo tangible

«La mundialización — en palabras de Sami Nair y Edgar Morin— consiste en la aparición de un objeto nuevo: el mundo como tal».<sup>2</sup> Una metáfora evidentemente, pero que refleja de una manera más que gráfica la gran paradoja en la que vivimos. El haber descubierto que existen mundos externos a nosotros que son heterogéneos y diversos, grandes mundos que ya forman parte de nuestros pequeños mundos cotidianos y nos afectan, nos ha llevado a descubrir también la gran diversidad y complejidad de esta cotidianidad: han aparecido conflictos y debates que parecían superados; posiciones antagónicas y oportunidades que demandan consensos que se suponían ya conseguidos, a la vez que hemos empezado a descubrir, a valorar y a repensar de nuevo cómo nos organizamos, cómo nos comunicamos, cómo nos valoramos los unos a los otros para vivir y convivir no solo en el mundo sino sobre todo en nuestros pueblos y ciudades.

Descubrir este mundo, los mundos que hay en su interior, ha hecho que reaparezcan en primera línea de debate viejos conceptos renovados y ampliados: integración, derechos y deberes, civismo, comunicación, ciudadanía y también los que nos ocupan en este artículo: interculturalidad y patrimonio. Las palabras, interpretadas en contexto, tienen más contenido que su simple significado. La cultura occidental tradicionalmente ha hecho suya la palabra «patrimonio» dotándola de un referencial simbólico que nos habla de lo que es sólido y permanente. De lo que es propio del lugar, de lo ancestral, de lo habido y de lo que queda, de lo tangible e inma-

nente. La complejidad de nuestra sociedad actual conlleva la redimensión del concepto observando su dimensión dinámica. El patrimonio forma parte del proceso de creación y transformación cultural de las ciudades, los pueblos, las sociedades, y es el resultado de su complejidad. En las sociedades y ciudades actuales, heterogéneas, espacios de complejidad según la definición de Innerarity,<sup>3</sup> coinciden y se relacionan cotidianamente elementos patrimoniales fundamentales para el presente y para el futuro. En el contexto actual, por tanto, el patrimonio no es solo un legado de futuro que va uniendo las generaciones pasadas con las siguientes, sino un valor de presente que nos habla de la construcción convivencial y ciudadana de grupos humanos que son a su vez complejos y heterogéneos y que de desplazan de unos lugares a otros llevando consigo sus propios legados culturales, sociales e identitarios.

Identificar ese patrimonio, conocerlo, reconocer su valor, incorporarlo al conjunto ciudadano, a la gestión de la política cultural, al proceso de formación a lo largo de la vida, es fundamental. El diálogo, la educación intercultural, debe incorporar el derecho a conocer y compartir el patrimonio cultural de las personas que, procedentes de lugares distintos, conviven ya con nosotros. En ese sentido, nos parece fundamental la denominación de Patrimonio Común de la Humanidad que ha elaborado la UNESCO, que nos remite a todo lo que conlleva un beneficio cultural para la humanidad. Por extensión, podemos entender como patrimonio común aquello que conlleva un beneficio cultural para una ciudad y para una comunidad. El reto es que los ciudadanos reconozcan e identifiquen esos elementos diferenciales como realmente beneficiosos para el conjunto. No siempre es así, lo desconocido genera miedo, desconfianza, recelo.

En estos momentos, los pueblos y ciudades son espacios en los que conviven centenares de lenguas, nombres, prácticas culturales y gastronómicas, tradiciones, literaturas, valores, maneras de ser, de interpretar y de crear. Son lugares privilegiados para establecer estrategias de diálogo intercultural mutuo, para transformar la desconfianza en conocimiento, aunque se demuestra en el día a día que no es tarea fácil. Más que nosotros, que nos anclamos a la defensiva pertrechados en la seguridad que nos

<sup>2</sup> Nair, Sami, en colaboración con Edgar Morin (2009): *Para una política de civilización*. Barcelona: Paidós, p. 10.

<sup>3</sup> Innerarity, D. (2008): “Las ciudades en un mundo globalizado: hacia una nueva forma de ciudadanía”. Ebrópolis. *XII Encuentro Ibérico de Directores de Planes estratégicos Urbanos y Territoriales*

ofrece ser los autóctonos, las personas inmigrantes valoran su aportación identitaria y cultural como una oportunidad que quieren que sea reconocida y valorada allá donde viven.<sup>4</sup>

La novelista británica Zadie Smith, por su parte, lo explica gráficamente:

Este ha sido el siglo de los forasteros, morenos, amarillos y blancos. Ha sido el siglo del gran experimento de los inmigrantes. Hasta el presente no se podía entrar en un parque infantil y encontrar a Isaac Leung junto al estanque, a Danny Rahman en el campo de fútbol, a Quang O'Rourke botando una pelota de baloncesto y a Irie Jones tarareando una canción. [...] Sin embargo, a pesar de la mezcla, a pesar de que nos hemos habituado a vivir juntos con relativa comodidad (como el hombre que vuelve a la cama de su amante, después de un paseo de medianoche), a pesar de todo, aún resulta difícil reconocer que no hay nadie más inglés que el indio ni nadie más indio que el inglés. Todavía hay jóvenes blancos que se sienten indignados por esto y que, después de cerrar las tiendas, salen a las calles mal iluminadas con un cuchillo de cocina en la mano.<sup>5</sup>

Solo desde la educación, desde una mirada realmente intercultural, se puede conseguir ver las diferencias como fuente de valor y no solo como fuente de diferencias y de conflictos. Por ello, la identificación del patrimonio inmaterial es una medida urgente para incorporar en el diálogo y en la educación intercultural, en las escuelas y fuera de ellas.

Según la Convención Europea, el patrimonio inmaterial está constituido por 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».<sup>6</sup> Desde esa perspectiva, es especialmente interesante el concepto de *salvaguardia* que la Convención acuña. El patrimonio material se protege, el inmaterial, se salvaguarda. No es

<sup>4</sup> Mayoral, Dolors, Molina, Fidel y Sanvicén, Paquita (2011): *El ágora compartida. Democracia y asociacionismo de inmigrantes*. Lleida: Milenio.

<sup>5</sup> Smith, Zadie (2001): *Dientes Blancos*. Barcelona: Salamandra, pp. 325-326.

<sup>6</sup> Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en reunión celebrada en París el 17 de octubre de 2003.

un matiz menor, en palabras de Luna y Martínez, el concepto hace referencia a «salvar lo que tiene significado intangible para las generaciones actuales y dejar abierta la posibilidad para que las nuevas generaciones les hagan los cambios que les resulten significativos para que este tipo de patrimonio siga vivo».<sup>7</sup>

#### 4. La educación intercultural como riqueza patrimonial

La educación intercultural es el pilar básico en la lucha contra el racismo y contra la xenofobia, fomentando un espacio cultural de inclusión y respetuoso en la diversidad. Una educación que debe ir más allá del ámbito escolar, para imponerse en todos los ámbitos ciudadanos. Mucho más que el entorno escolar, un espacio formal, las ciudades son potentes espacios para la convivencia entre culturas, entre lenguas, entre identidades. Son espacios de educación informal y por ello tanto o más efectiva que la oficial. En todo caso, igual de imprescindible. Ha de ser eficaz y potente y una educación de calidad. Ha de tener como objetivos básicos construir una identidad interna sólida y reconocer los bagajes existentes, con un reconocimiento crítico del propio patrimonio material e inmaterial. Ha de potenciar al máximo la igualdad de oportunidades y promover la relación, la cooperación y la convivencia. La educación intercultural ha de fomentar una selección cultural inclusiva, representativa y más justa, no todo elemento patrimonial es válido, si ya no responde a cuestiones de equidad y respeto a los Derechos Humanos. Ha de ser una educación que se ocupe de la vertiente ética y emocional: una educación en valores.

Por otra parte, en este siglo XXI la homogeneización parece planetaria y se habla, desde una mundialización económica, de una globalización socio-cultural. Sin embargo, se oyen voces que rompen este conformismo y aparecen con nuevas fuerzas, las reivindicaciones de la diversidad cultural ante esta homogeneización y de la *comunidad* ante la *sociedad*. El difícil equilibrio o la complejidad del consenso son signos de este tiempo que se mueve entre la modernidad y la posmodernidad, entre el univer-

<sup>7</sup> Luna Ruiz, Xilonen y Martínez Medrano, Elvia R. (2012): «La entrevista. Entrevista a la Dra. Lourdes Arizpe Schlosser, patrimonio cultural inmaterial de México», p. 10. Citado por Tello Moreno, L. F.: *El derecho al patrimonio común de la humanidad*, p. 77.

salismo y el particularismo... ¿entre la igualdad y la diferencia? Podemos desear que estos dos términos no sean excluyentes, pero la práctica social —y educativa— nos muestra cuán difícil es la combinación armónica de estos conceptos.

Se oponen dos grandes fuerzas dinámicas: una tendente hacia la homogeneización (la globalización) y otra a la heterogeneidad (el lugar). García Canclini utiliza un neologismo para designar esta situación y habla de *glocalize*, como lo local globalizado:

No es casual que hayan sido empresarios japoneses quienes inventaron el neologismo *glocalize* para aludir al nuevo esquema del «empresario-mundo» que articula en su cultura información, creencias y rituales procedentes de lo local, lo nacional y lo internacional. (García Canclini, 1995: 70)

El mismo autor especifica que la globalización no es un simple proceso de homogeneización, sino que reordena, sin suprimirlas, las diferencias y las desigualdades, y por ello, prosigue, junto con los movimientos globalizadores aparece siempre el tema de la multiculturalidad.

El Informe UNESCO sobre las culturas de 1998 destaca el afianzamiento del proceso de globalización, que, sin embargo, se adapta localmente a las peculiaridades y estas se potencian; la diversidad cultural lejos de estar en peligro se vive como enriquecedora y matizadora de la globalización. No obstante, otros autores destacan la vertiente más contradictoria y deshumanizadora del proceso.

El hombre crea y utiliza signos, objetiva contenidos de cultura y los transmite a través de la socialización y del aprendizaje, fruto de la interacción social e independientemente de la base genética (Jiménez Blanco, 1993: 86). El lenguaje y la posibilidad de crear y transmitir conocimiento (la cultura) es lo que diferencia a los humanos de los animales. Ello permite reflejar las percepciones subjetivas de la realidad y transmitir la experiencia con relación al mundo natural y social (Carabaña, 1993: 95). En este sentido, gracias al lenguaje y a la cultura las sociedades humanas son sociedades reflexivas. La cultura entendida como el conjunto de conocimientos y artificios de los humanos puede diferenciarse en una parte más ligada a la naturaleza y en otra parte, que es la «cultura social», relacionada con la organización de la sociedad (conocimientos sobre las distintas clases de individuos, familia, ritos, educación, valores, normas, etc.). Es la cultura sobre la sociedad

y ello, en ocasiones, induce a la confusión entre cultura y sociedad y la relación entre ellas, dando lugar a perspectivas más sociologistas o culturalistas (Carabaña, 1993: 102 y siguientes). Por un lado, el sociologismo puede llevar en ocasiones a la reducción de la cultura a la sociedad y, por otro, el culturalismo puede llevar, por el contrario, a reducir la sociedad a la cultura. Ambas consideraciones, llevadas al extremo, aparecen como erróneas, puesto que los seres humanos son más que sus relaciones sociales gracias a que, a través de la cultura, reflexionan sobre ellas.

No se puede entender la educación en la interculturalidad como un tipo de educación circunscrita a unas áreas, comunidades, escuelas o currículos determinados, sino que debe tener una orientación global que incluya a toda la sociedad, a todas las escuelas, a los diversos currículos, a la educación formal y a la educación social. Educar es formar individuos en diversidad para una sociedad más democrática y participativa. Por tanto, es obligado el reconocimiento pleno y la igualdad efectiva construida entre todos y para todos.

### 5. Aprender de las experiencias compartidas. La mejor conclusión

Ciertamente, a veces la realidad nos demuestra que conseguir la convivencia intercultural, sin duda un objetivo complejo, no tiene por qué conllevar en sí mismo conflictos ni dificultades. Basta con desear conseguirlo. La actuación que narramos es un buen ejemplo de ello y a la vez la mejor conclusión posible a nuestro artículo.

La Conferencia General de la ONU proclamó en noviembre de 1999 un Día Internacional de la Lengua Materna al entender que las lenguas no solo forman parte del patrimonio local y global sino que son a su vez el instrumento esencial para estudiarlo, conocerlo y divulgarlo.<sup>8</sup> En el marco de un enfoque innovador de *empoderamiento* del alumnado adulto, propusimos a las personas que estudian catalán, que tienen diferentes orígenes, que ellas mismas decidieran el contenido de la actividad conmemorativa que se debía ejecutar para el 21 de febrero de 2014, en el marco también de la carta de ciudadanía de la ciudad.<sup>9</sup> Libremente la diseñaron y la ejecutaron

<sup>8</sup> Conferencia General de la UNESCO, acta de la 30.ª sesión. Recuperado de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117709s.pdf>>.

<sup>9</sup> Consorcio para la Normalización Lingüística. Centre de Normalització de Lleida. Día Internacional de la Lengua Materna. 21 de febrero de 2014. «Retaule al Palau

ellos sin ninguna directriz ni de los profesores ni de la organización. El resultado nos sorprendió. Lejos del acto típico de recital al cual ya estábamos acostumbrados, los alumnos confeccionaron un retablo multilingüe e intercultural ambientado en una tertulia de amigos en casa de la condesa de Bureta, en el cual cada uno, en franca camaradería con los demás, vestido adecuadamente, presentaba a los demás los sucesos, las aportaciones más relevantes de una persona célebre del país de origen. Así, la concurrencia pudo escuchar en su lengua materna, a Pedro el Grande de Rusia, a Santiago Ramón y Cajal, a Nadia Comaneci, a Beethoven, a María Zambrano, a Mercè Rodoreda y un largo etcétera.

Esta vez fueron los alumnos quienes nos aleccionaron. Trataron con naturalidad las diferencias culturales que los caracterizan, desecharon el estereotipo fácil en que se los encierra y se centraron en su patrimonio inmaterial. En su bagaje más allá de los tópicos y el folclore, para poner el valor las referencias lingüísticas, culturales y científicas de su cultura de origen, las que perviven con ellos estén donde estén; las que querían mostrar, las que querían ofrecer a los asistentes, a los compañeros, como muestra también de la riqueza inmaterial que aportan a la ciudad y a la comunidad donde ahora viven.

Ciertamente, como afirman Gloria y Victoria Pérez «a convivir se aprende conviviendo»<sup>10</sup> y, añadimos nosotros, a través del conocimiento y reconocimiento mutuo. Cada colectivo aportamos al conjunto elementos característicos intangibles, no todos inventariables. Es el conjunto, vivo, heterogéneo, dinámico, del patrimonio presente que interactúa y se transforma en un diálogo permanente para conformar la base del legado futuro.

## AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha llevado a cabo dentro del proyecto Recercaixa 2012 «Educación cívica en las aulas interculturales: análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado y propuestas de acción educativa» (2012ACUP00185), financiado por la Obra Social la Caixa.

de la Comtesa Bureta». Espai 3. Celebración de la *Carta de Ciudadanía de Lleida*.

<sup>10</sup> Pérez Serrano, Gloria y Pérez de Guzmán, María V. (2001): *Aprender a convivir: el conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea, p. 112.

## BIBLIOGRAFÍA

- CARABAÑA, J. (1993): «De la conveniencia de no confundir sociedad y cultura», en E. Lamo de Espinosa, y J. E. Rodríguez Ibáñez (eds.): *Problemas de teoría social contemporánea*, pp. 87-113. Madrid: CIS.
- CUCHE, D. (1996): *La notion de culture dans les sciences sociales*. París: La Découverte.
- DURKHEIM, E. (1989): *Educación y sociología*. Barcelona: Ed. Península.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995): *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- JIMÉNEZ BLANCO, J. (1993): «Ecología humana: convergencia de los paradigmas sociológico y biológico», en E. Lamo de Espinosa, y J. E. Rodríguez Ibáñez (eds.): *Problemas de teoría social contemporánea*, pp. 47-86. Madrid: CIS.
- INNERARITY, D. (2008) «Las ciudades en un mundo globalizado: hacia una nueva forma de ciudadanía». Ebrópolis. *XII Encuentro Ibérico de Directores de Planes estratégicos Urbanos y Territoriales*.
- MAYORAL, D; MOLINA, F, y SANVICÉN, P. (2011): *El ágora compartida. Democracia y asociacionismo de inmigrantes*. Lleida: Milenio.
- MOLINA, F. (2002): *Sociología de la educación intercultural*. Buenos Aires: Lumen.
- (2005): «Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención», en *Cultura y Educación (C&E)*, 17 (3), pp. 213-223.
- (2008): «La educación intercultural: alternativa al multiculturalismo y antídoto contra la discriminación ágrafa mundializada», en Molina, F. (ed.): *Alternativas en educación intercultural*. Lleida: De París, pp. 38-74.
- MOLINA, F y CASADO, N. (2014): «Living together in European intercultural schools: The case of the Catalan school system (Spain)», en *European Journal of Education*, 49 (2), pp. 249-258 (Reino Unido: 10.1111/ejed.12044).
- MORIN, E. (2009). *Para una política de la civilización*. Barcelona: Paidós.
- NAIR, S. (2009): *Para una política de civilización*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ, G.; PÉREZ, V. (2011): *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- RUIZ ROMÁN, C.; CALDERÓN ALMENDROS, I; TORRES MOYA, F. J. (2011): «Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje», en *Cultura y Educación (C&E)*, 23 (4), pp. 589-599.
- SANVICÉN, P. (1999): «Cultures en contacte a Catalunya», en *Revista Catalana de Sociologia*, 10. Barcelona, pp. 23-56.
- SMITH, Z. (2001): *Dientes Blancos*. Barcelona: Salamandra.
- TELLO MORENO, L. F. (2012): *El derecho al patrimonio común de la humanidad*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- TOURAINE, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

# Leyes, normas sociales y participación política: ¿patrimonio cultural inmaterial?

## Laws, social norms and political participation: Intangible cultural heritage?

**JOSUÉ MOLINA NEIRA | RODRIGO A. SALAZAR JIMÉNEZ | ISIDORA SÁEZ-ROSENKRANZ**

Josué Molina-Neira. josuemolina@ub.edu

Rodrigo A. Salazar Jiménez. rodrigo.salazar.jimenez@gmail.com

Grupo DHIGECs. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación

Campus Mundet. Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona (España)

Isidora Sáez-Rosenkranz. isidora.saez@ub.edu

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Barcelona

Campus Mundet. Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona (España)

*Recepción del artículo: 1-04-2014. Aceptación de su publicación: 2-09-2014*

**RESUMEN.** En este artículo se defiende que diferentes prácticas relacionadas con la participación política, resultantes del ejercicio de los derechos adquiridos por la ciudadanía democrática, podrían considerarse patrimonio inmaterial y deberían reconocerse como tal, con el objetivo de aumentar la resiliencia de los sistemas democráticos y permitir a la ciudadanía ser más consciente de sus propios derechos cívicos y sociales. La argumentación de esta tesis pasa por un breve estado de la cuestión de los debates académicos en torno al patrimonio inmaterial, incluyendo aquellos críticos con las narrativas dominantes; se enumera y se reflexiona sobre las características del patrimonio inmaterial, concluyendo que algunas prácticas de participación política como las elecciones o las manifestaciones cumplen todas las características y requisitos para la consideración de éstas como patrimonio inmaterial. Se concluye que tales prácticas deberían considerarse patrimonio inmaterial en aras de salvaguardar los márgenes de libertad conseguidos por las ciudadanías democráticas contra posibles cambios legislativos derivados del baile de mayorías parlamentarias.

**PALABRAS CLAVE:** patrimonio inmaterial, ciudadanía democrática, participación política, derechos cívicos y sociales.

**ABSTRACT.** This article argues that different practices related to political participation, resulting from the exercise of the rights acquired by democratic citizenship could be considered intangible heritage and should be recognized as such, in order to increase the resilience of democratic systems and allow citizens to become more aware of their civic and social rights. The argument of this thesis goes through a brief state of the academic debates on intangible heritage, including those critical of the dominant narratives; we list and reflect on the characteristics of intangible assets, concluding that some practices of political participation such as elections or demonstrations have all the features and requirements to be considered as intangible heritage. It is concluded that such practices should be regarded as intangible heritage in order to safeguard freedom margins achieved by the democratic citizenship against possible legislative changes arising from the dance of parliamentary majorities.

**KEYWORDS:** intangible heritage, democratic citizenship, political participation, civic and social rights.

## ¿Qué es el patrimonio? Una primera definición

Una aproximación al significado del concepto «patrimonio» que nos interesa bien puede dárnosla el diccionario en la primera acepción de la palabra: «hacienda que alguien ha heredado de sus ascendientes» (RAE, 2001). El concepto «hacienda», según la segunda acepción de la palabra (*ibid.*), es el «conjunto de bienes y riquezas que alguien tiene». Por «herencia» puede entenderse el «conjunto de bienes, derechos y obligaciones que, al morir alguien, son transmisibles a sus herederos o a sus legatarios», o bien el «rasgo o rasgos morales, científicos, ideológicos, etc., que, habiendo caracterizado a alguien, continúan advirtiéndose en sus descendientes o continuadores».

Este conjunto de definiciones nos da dos ideas en las cuales profundizaremos en el resto del artículo, intentando explicar los fundamentos de nuestro argumento. Por un lado, remarcamos que el patrimonio tiene una relación directa con aquello que se hereda, construido en un tiempo pasado por antecesores con una identidad vinculada (de alguna u otra manera) a quien acaba «heredando la hacienda». Por otro lado, la definición dada de «herencia» nos remite al concepto de «patrimonio inmaterial», ya que se contempla la idea de que la herencia no tiene por qué ser necesariamente de bienes materiales, pudiendo ser también prácticas culturales, saberes comunitarios, rasgos morales, científicos o ideológicos.

Queremos hacer hincapié en el vínculo que se da entre el que transmite el patrimonio y el que lo hereda. Este vínculo solo se da cuando alguna institución reconocida lo reconoce; por ejemplo, en patrimonios familiares, donde la familia, una institución reconocida por otras instituciones sociales, reconoce el patrimonio de ascendientes como propio. Otro ejemplo lo encontramos con el patrimonio colectivo, que es aquel que puede darse en el seno de sociedades que se reconocen a sí mismas como sujeto histórico, donde la noción de colectividad tiene cabida (Prats, 2009:79). En el caso de patrimonio colectivo, es necesario que alguna institución que representa a una colectividad (UNESCO o gobiernos estatales, por ejemplo) distinga y reconozca lo que es patrimonio entre las diferentes herencias del pasado colectivo.

En los últimos años ha habido un creciente debate académico en el ámbito internacional sobre patrimonio colectivo, que ha demostrado la relevancia de este concepto para diferentes disciplinas

(Alivizatou, 2008: 44) y, lo que es más importante, una eclosión de los procesos de patrimonialización, o de activación del patrimonio, debido a causas de diversa índole (L. Prats, 2012: 69).<sup>1</sup>

## El reconocimiento del patrimonio material e inmaterial: consideraciones

En este punto cabe preguntarse, tal y como apunta Llorenç Prats (2009:79), quién puede estar interesado en la activación del patrimonio y con qué finalidad. En relación con esta pregunta, Smith (2011:14-15) defiende que existen unas narrativas dominantes sobre el discurso patrimonial que ensalzan ciertos valores sobre lo que es «bueno» e importante del pasado y que benefician a ciertos sectores de la sociedad por encima de otros. En la misma línea, L. Prats (2012:73) asevera que lo concerniente al patrimonio «se ha planificado y gestionado de arriba abajo con muy escasa y elitista participación social» y que «la sociedad nunca ha sido la protagonista de la planificación y gestión del patrimonio y, por tanto, difícilmente se le puede atribuir ninguna capacidad de cohesión social [...] y el bienestar social que ha procurado se limita al placer de la contemplación que hayan podido obtener supuestamente los visitantes». En otras palabras, existe una verticalidad en lo que concierne a la activación patrimonial, teniendo solo instituciones muy reguladas, como la UNESCO o los gobiernos estatales, la capacidad de reconocer y activar el patrimonio.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> L. Prats (2012: 69-73) apunta que entre estas causas podemos encontrar: la influencia de la academia y de diversos autores que han promulgado y dado importancia a una renovación continuada de las funciones y de las formas del patrimonio en general; el reconocimiento por parte de organismos internacionales como la UNESCO sobre la importancia de reconocer el patrimonio como algo que es necesario preservar; los intereses de ciertos sectores económicos, generalmente asociados al turismo, en la activación patrimonial como elemento de dinamización de la economía, así como los intereses de ciertas instituciones políticas interesadas en la creación y/o potenciación de sentimientos de pertenencia étnicos o nacionales, así como en el señalamiento de signos identitarios que puedan permitir la singularización y la diferenciación con otras comunidades.

<sup>2</sup> Esta visión está relacionada con la idea sostenida por Raymond Williams (2000:137-139), que señala que la tradición y sus manifestaciones específicas, entre las que cabe el patrimonio, forman parte de un proceso selectivo proveniente de las instituciones hegemónicas orientadas a los intereses de una clase específica dominante. En este sentido, señala el autor, ofrecen una ratificación cultural e histórica

Por otro lado, en relación con los objetivos que nos proponemos, es necesario hacer hincapié en que las instituciones colectivas con capacidad de activar el patrimonio han cambiado a lo largo del tiempo la concepción de lo que se ha considerado patrimonio colectivo. Según autores como Vecco (2010: 324) o Alivizatou (2008: 48) se ha pasado de una concepción más materialista y occidentalizada del patrimonio hacia otra más orientada, donde se reconoce que el patrimonio no se puede definir sobre la base del aspecto material. El resultado de esta evolución es palpable en la *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* aprobada por la UNESCO en el año 2003.<sup>3</sup> En esta convención se reconoce que existe un patrimonio oculto, aquel que se manifiesta en elementos culturales dispares que no siempre son perceptibles mediante el sentido de la vista (Santacana y Hernández, 2006: 81). Después de varias décadas en las que solo se primaba el legado material del pasado, se reconoce explícitamente la superación de la dicotomía material/inmaterial en lo que al patrimonio respecta.

Según Ponga (2009: 49), esta convención ha hecho eco de la perspectiva holística de la antropología, que ve la cultura como un todo global y considera que «es difícil hacer una separación drástica entre el patrimonio material y el inmaterial, en cuanto que lo material es soporte de lo inmaterial y lo inmaterial no existe si no es en contextos espaciotemporales materializables».

.....  
del orden contemporáneo a partir de la elección de lo que es culturalmente significativo para su conservación.

<sup>3</sup> Donde, según su artículo 2, «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.» En este sentido, el patrimonio cultural inmaterial, según se ha definido anteriormente, «se manifiesta en particular en los ámbitos siguientes: a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; b) las artes del espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; e) técnicas artesanales tradicionales.»

En el mismo sentido, Alivizatou (2008: 48) afirma que ha habido una «antropologización» del debate sobre el patrimonio, reconociendo que el pasado, más allá de los monumentos, objetos y restos arqueológicos, también existe en la gente viva, en sus cuerpos y en sus mentes a través de la memoria. Tanto es así que ya se introduce la idea de *living heritage*, que no contempla el patrimonio cultural como una reliquia muerta del pasado, sino como un corpus de procesos y prácticas que están constantemente recreadas y renovadas por las generaciones presentes cuando generan conexiones con el pasado (*ibid.*).

Desde esta perspectiva, el patrimonio, ya sea material o inmaterial, no es estático, sino procesual, fruto de dinámicas y convenciones sociales, recibiendo y transmitiendo multitud de significados, siendo su valor fundamental su capacidad de simbolizar (Ponga, 2009:45). Yendo más allá, Smith (2011) apunta que la esencia del patrimonio es lo que se hace con él. En palabras de la autora:

What is done may be the re-confirmation of received narratives and collective memories, or the challenging of these by groups or individuals, or the assertion of new narratives, values and memories that suit the needs and aspirations of the present. This re-theorisation of heritage stands in opposition to the dominant Western ways of thinking, talking and writing about heritage, that I call the Authorized Heritage Discourse (Smith, 2011:12-13).<sup>4</sup>

### Una aproximación antropológica al concepto de patrimonio

Uno de los teóricos sobre el patrimonio con mayor peso en España, Llorenç Prats, ha realizado una aproximación teórica al concepto de patrimonio que merece ser tenida en cuenta para nuestros intereses. Según este autor, podría entenderse como patrimonio el conjunto de:

<sup>4</sup> Traducción del autor: «Lo que se hace puede ser la reconfirmación de los relatos recibidos y memorias colectivas, o la interpelación de estos por parte de grupos o individuos, o la afirmación de nuevas narrativas, valores y recuerdos que se adapten a las necesidades y aspiraciones del presente. Esta re teorización del patrimonio está en oposición a las formas occidentales dominantes de pensar, hablar y escribir sobre el patrimonio, que yo llamo el Discurso Autorizado sobre Patrimonio».

Objetos, lugares o manifestaciones culturales o naturales que guardan una relación metonímica (y por tanto percibida como auténtica) con la superación de la condición humana o de los hechos sociales o naturales entendidos por la sociedad de referencia como dentro del margen de la normalidad, ya sea esta superación individual o colectiva, para bien o para mal, ética o estética; o también con los objetos, lugares y manifestaciones del pasado, como tiempo fuera del tiempo, en la medida en que la presencia o evocación del pasado en el presente representa también una ruptura o excepción en el orden natural de las cosas (y por tanto es un referente de la externalidad cultural) (L. Prats, 2012).

Esta definición de patrimonio hace énfasis en la idea de que una de las condiciones para que una comunidad entienda como patrimonio una construcción material o inmaterial creada en su seno es que dicha construcción represente una excepcionalidad a lo que se considera lo normal en dicha cultura y que, por tanto, merezca la pena ser reconocida como tal, cuando no conservada. Es entonces cuando dicha comunidad puede sentir conexión simbólica con ciertos objetos o lugares, no por sus propiedades tangibles, sino por la manera en que nos evoca a un contenido al cual no está presente, a otras gentes o lugares, a otros tiempos y realidades (L. Prats, 2009). De esta manera, cuando una comunidad reconoce un patrimonio como suyo, en cierta manera está mostrando una visión del mundo, así como un *ethos* expresado a través de símbolos que reafirman y sacralizan el sistema en aras de darle soporte (*ibid.* 80).

### Recapitulación y apertura de dudas

A partir de las consideraciones presentadas en los párrafos anteriores, surgen fácilmente diversas dudas que presentamos a modo de reflexiones que darán sustento y forma a nuestro argumento.

Nos preguntamos si las consideraciones anteriores nos permiten reconocer los llamados «derechos adquiridos» de una comunidad como una herencia susceptible de materializarse en prácticas que pudieran reconocerse como patrimonio inmaterial. A la luz de las reflexiones anteriores y de las que siguen, todo parece indicar que sí. En suma, nos preguntamos si podríamos elevar a la categoría de patrimonio inmaterial los instrumentos mediante los cuales se vehiculan y se ejercen dichos derechos, así como las motivaciones

que podríamos tener para ello.

En lo que sigue seguiremos reflexionando sobre las diferentes formas en las que se puede manifestar el patrimonio relacionado con los derechos heredados de una comunidad. Para ello, exponemos un sumario de ideas clave presentadas anteriormente, a la vez que formulamos reflexiones que nacen a partir de cada una de ellas y darán entre sí consistencia al argumento. A pesar de que mencionaremos algunos ejemplos, no se pretende ofrecer un listado de elementos patrimoniales, sino reflexionar sobre las cualidades de las herencias colectivas de carácter sociopolítico, susceptibles de ser patrimonializables, así como abrir nuevos caminos de reflexión al margen del *authorised heritage discourse* del que habla Smith (2011: 13).

**- El patrimonio representa algo excepcional o extraordinario, es decir, aquello que se escapa de lo que es considerado común u ordinario por una comunidad. La igualdad entre ciudadanos ante los sistemas que los gobiernan es una excepcionalidad en términos históricos.**

La participación política, en términos de conducción de lo público, ha estado reservada para ciertos grupos sociales a lo largo de la historia, normalmente una élite. Es a partir de la entrada a la época moderna, cuando los colectivos humanos comienzan a plantear orgánicamente sus demandas frente a la condición en la que se insertaban (Hobsbawm, 1983).

Si una comunidad<sup>5</sup> sintiera orgullo por los derechos adquiridos gracias a la ruptura de dinámicas sociopolíticas históricamente constituidas, producidas gracias a las reivindicaciones y luchas de poder llevadas a cabo por los que consideran

<sup>5</sup> Entendemos aquí comunidad desde una perspectiva amplia, más allá de las comunidades de pertenencia a una nación, estado o localidad; es decir, como un conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. Utilizamos este término como sinónimo de grupo social. *Cabe mencionar aquí las características de los grupos sociales aunque sea en términos generales. Contemplamos la perspectiva que ofrece Van Dijk (1999: 197), que considera que los grupos sociales y sus miembros pueden distinguirse por: quiénes son (tal y como están definidos por características más o menos permanentes); qué hacen; qué quieren; en qué creen, dónde se ubican (posición social relativa respecto de otros grupos) y qué (es lo que) tienen o (lo que) no tienen.*

sus antecesores, ¿podría considerar su nuevo estatus social como algo excepcional en términos históricos?

En otras palabras, teniendo en cuenta que la existencia de las democracias que reconocen el derecho a la participación política<sup>6</sup> universal, de todos los ciudadanos sin importar el sexo, la condición social o la cultura, no ha sido ni es la norma en términos históricos, ¿podríamos considerar el estatus social y político de las ciudadanía democráticas como algo excepcional?

**- «Lo material es soporte de lo inmaterial y lo inmaterial no existe si no es en contextos espaciotemporales materializables»**

Siguiendo con la línea argumentativa anterior, ¿podrían ser las ideologías elementos constituyentes del patrimonio?

Entendiendo ideología desde la perspectiva que ofrece Althusser (1974), la ideología tiene «una existencia material» (*ibid*: 57), en tanto que aquella se materializa en actos, existiendo en ellos. En palabras del autor: «diremos pues, considerando solo un sujeto (un individuo), que la existencia de las ideas de su creencia es material, en tanto esas ideas son actos materiales insertos en prácticas materiales, reguladas por rituales materiales definidos, a su vez, por el aparato ideológico material del que proceden las ideas de ese sujeto» (*ibid*.: 62).<sup>7</sup>

En la proposición anterior Althusser contempla que una de las formas de expresión de las ideologías son los rituales, puesto que nacen en el seno de (y a la vez materializan) todo un aparato ideológico. Se entiende que los rituales son, ante todo, «una

forma donde se vierten contenidos, esto es, principios, valores, realidades, fines y significados de otro modo y en otro lugar constituidos, pero que a través de él son expresados» (Díaz Cruz, 1998: 14).

Segalen (2005: 20-21) da unos matices a la definición de ritual que también interesa para nuestra reflexión. Este autor define los rituales como «conjuntos fuertemente institucionalizados, que tengan como finalidad provocar situaciones de común adhesión a valores o tengan como función ser reguladores de conflictos interpersonales». Así, «los ritos pueden considerarse como conjuntos de conductas individuales o colectivas relativamente codificadas que tienen un soporte corporal (verbal, gestual, postural) con carácter repetitivo, con fuerte carga simbólica para los actores y el público. Estas conductas se basan en gran parte en hechos sociales escogidos juzgados importantes y en una eficacia esperada que no se basa en una lógica puramente empírica ligada a la relación causa-efecto. Con su dimensión simbólica, el rito es un lenguaje eficaz que actúa en realidad social. De aquí que el rito se apoye principalmente de símbolos reconocidos por la colectividad» (*ibid*.).

A la luz de las reflexiones anteriores, ¿podríamos entonces reconocer como herencias patrimoniales aquellos rituales con un origen y una constitución ideológica alejada de aquellos eventos vinculados a la religiosidad o a festividades populares,<sup>8</sup> pero que materializan de manera efectiva a través de «usos sociales y rituales» el espíritu o el *ethos* político de una comunidad?

**- El patrimonio reconocido por una comunidad simboliza el espíritu o ethos de dicha comunidad.**

Siguiendo la línea presentada en la que se reflexiona sobre la condición hereditaria de los derechos adquiridos de una comunidad, pensamos por ejemplo en los derechos y libertades expuestos en la en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH) de 1948 reconocida por la ONU, que

<sup>8</sup> Nótese que hasta la fecha, si se contempla aquello referente a la cultura desde el punto de vista amplio y holístico que ofrece la antropología, todos los elementos del listado de patrimonio inmaterial reconocido por la UNESCO, manifestados en «usos sociales, rituales y actos festivos», tienen una relación directa con festividades religiosas o, en su defecto, con festividades populares que representan las culturas desde una vertiente meramente folclórica.

<sup>6</sup> Utilizamos aquí el concepto de «participación política» en el sentido que defiende Hannah Arendt, es decir, como la participación en la esfera pública, algo inherente a la condición del ser humano (2005: 59-73).

<sup>7</sup> Hay que tener en cuenta que para este autor existen diferentes niveles, formas o grados de materialización. En sus propias palabras: «naturalmente, los cuatro adjetivos “materiales” inscritos en nuestra proposición deben ser afectados por modalidades diferentes, ya que la materialidad de un desplazamiento para ir a misa, del acto de arrodillarse, de un ademán para persignarse o para indicar mea culpa, de una frase, de una oración, de un acto de contrición, de una penitencia, de una mirada, de un apretón de manos, de un discurso verbal externo o de un discurso verbal “interno” (la conciencia), no son una sola y misma materialidad» (Althusser, 1974: 62).

se proclama como un ideal por el que luchar por medio de la educación y de los mecanismos de instrumentalización política<sup>9</sup> de los estados miembros. ¿Podríamos considerar los DD. HH. como una herencia y la propia DUDH como Patrimonio inmaterial de la Humanidad?

En otro orden de derechos, ¿podría considerarse el derecho de un pueblo a elegir a sus gobernantes como una herencia del pasado colectivo? ¿Se podría considerar la celebración de unas elecciones democráticas como un ritual susceptible de ser considerado parte del patrimonio inmaterial de un pueblo?

**- La activación patrimonial nace a partir de los intereses de las clases dominantes. Esto implica que quizás hay más herencia cultural susceptible de ser patrimonializable, pero como se da entre comunidades que son menos influyentes en el tablero de juego de poderes que sustenta las diferentes formas de vida social, no se reconoce como tal.**

¿Qué podemos considerar como patrimonio más allá de lo que reconozcan ciertas instituciones o autoridades? ¿Podría darse el caso de que una comunidad reconociera como propio un patrimonio que resultara incómodo para ciertos sectores de una comunidad más amplia que englobara (institucionalmente, aunque no necesariamente a nivel ideológico) a la anterior?

A partir de esta idea entendemos que podría darse el caso de que el espíritu o el *ethos* de una comunidad no tuviera reflejo en un patrimonio que estuviera efectivamente reconocido, debido a la falta de influencia de esta comunidad en las instituciones o autoridades que tienen posibilidad de activar los procesos de patrimonialización.

¿Podríamos considerar el derecho a la manifestación, reconocido legalmente (y ejercido de una determinada forma, dentro de un rango de libertad determinado), como parte de la herencia de un pueblo? En caso de estar de acuerdo, ¿serían entonces las manifestaciones periódicas en las que se muestra la voluntad de una comunidad en un espacio público dignas de ser consideradas como patrimonio de dicha comunidad? Como ejemplos

<sup>9</sup> Remarcamos la idea de que uno de estos mecanismos de instrumentalización son los propios mecanismos de activación patrimonial.

podríamos señalar las manifestaciones que se dan el día 1 de mayo por el Día Internacional de los Trabajadores o aquellas que se celebran alrededor del 15 de mayo para conmemorar la creación del movimiento 15M. Manifestaciones conmemorativas como estas reúnen a comunidades o a grupos sociales de diferente índole pero con un mismo objetivo, que como mínimo es proyectar su voz,<sup>10</sup> haciendo manifiestos sus intereses, así como sus discrepancias con ciertas ideologías y prácticas, que en última instancia van en contra de lo que se consideran derechos adquiridos por dicha comunidad. ¿Puede considerarse el ejercicio de dichas manifestaciones populares como parte del patrimonio inmaterial de una comunidad?

### Consideraciones finales

Imaginemos que damos por válidas las conclusiones de nuestro argumento, dando por sentado que los *derechos* adquiridos por una comunidad o por un colectivo de personas, son parte del legado que ha heredado dicho colectivo gracias a las luchas sociales llevadas a cabo por sus antepasados o por ellos mismos.<sup>11</sup> Si nos ubicamos en los derechos adquiridos de las ciudadanías democráticas, estos se materializan en el ejercicio de tales derechos, es decir, en prácticas como elecciones, manifestaciones, activación de iniciativas legislativas populares, debates públicos sobre asuntos políticos, etc. Si consideramos tales prácticas ritualizadas como parte del patrimonio de una comunidad, ¿qué hacemos con este patrimonio de carácter político?, ¿qué implicaciones podría tener considerar como patrimonio inmaterial dichos ejercicios políticos?

A las preguntas anteriores se les puede dar diferentes respuestas, atendiendo a las diferentes naturalezas de la participación política de cada uno de los elementos potencialmente patrimonializables señalados. A pesar de ello, hay un elemento común a la motivación de reconocer como patrimonio estas prácticas políticas: el ánimo de salvaguardar dichos ejercicios de poder, si no en su forma, sí en su esencia. Los sistemas democráticos que permiten la participación de la ciudada-

<sup>10</sup> Esta expresión hace referencia al trabajo de Hirschman (1977), en el que argumenta que cuando se da el deterioro de una relación, básicamente el individuo tiene dos opciones: hacer oír su voz y quejarse o bien simplemente marcharse, obligando a la institución a tomar medidas y corregir errores.

<sup>11</sup> Remitimos aquí a la idea del *living heritage* mencionada con anterioridad.

nía en general —a saber, sujetos sociales sin importar condición de género, origen social o económico— no dejan de ser muy jóvenes en su mayoría y, por ese y por otros motivos, se les puede suponer cierta vulnerabilidad, como a todo patrimonio inmaterial. Consideramos que es necesario aumentar la resiliencia de estos sistemas en la medida de lo posible, siendo el reconocimiento patrimonial de los instrumentos mediante los cuales se vehiculan los derechos adquiridos uno de los pasos que dar para ello.

Hay que tener en cuenta que la activación patrimonial está asociada a los intereses de ciertos sectores, ya sean económicos (para generar riqueza, como todo aquel patrimonio que genera turismo e ingresos)<sup>12</sup> o bien políticos (generalmente asociados a la voluntad de fomentar sentimientos de pertinencia nacional)<sup>13</sup>. Por tanto, no es de extrañar una tendencia a la activación patrimonial alejada de los elementos que aquí se proponen. Esta falta de tradición en esa línea podría servir de argumento a ciertos sectores defensores del *Authorised Heritage Discourse* para descartar la postura que aquí se defiende. Por otro lado, podría pensarse que no es necesario reconocer ciertos ejercicios políticos como patrimonio inmaterial por la falta de necesidad de salvaguardar dicho patrimonio, ya que existen ordenamientos jurídicos que definen y ya defienden dichos derechos. A pesar de ello, ¿se debería?

Vamos a fijarnos en uno de los elementos potencialmente patrimonializables señalados con anterioridad, con el fin de defender la necesidad de, por lo menos, reconocerlo como patrimonio inmaterial: las manifestaciones reivindicativas y/o políticas. Dicha práctica responde a derechos adquiridos en forma de herencia política: el derecho a la reunión y a la libertad de expresión, pilares fundamentales de los sistemas democráticos. Toda manifestación reivindicativa o política se materializa en una práctica concreta y responde, como mínimo, a una ideología, en tanto que se exhiben las opiniones de grupos de personas. Teniendo en cuenta las definiciones de ritual que hemos presentado con anterioridad, podemos afirmar que dicha práctica política está ritualizada. Todo ello sustenta la idea de que las manifestaciones reivindicativas o políticas<sup>14</sup> podrían considerarse patri-

monio inmaterial teniendo en cuenta las consideraciones señaladas hasta el momento.<sup>15</sup> Ahora bien, ¿con qué objetivo habría que elevarlas a la categoría de patrimonio inmaterial cuando ya existe una normativa que las protege?

El derecho a la manifestación, como otros derechos, adquiere significación bajo el paraguas de las definiciones legislativas. Dichas definiciones son las que marcan los rangos de libertad permitida para el ejercicio de cada uno de los derechos. Se entiende, pues, que la posibilidad de modificar las legislaciones implica la posibilidad de que dichos márgenes de libertad también se modifiquen. ¿Hasta qué punto están blindados los derechos de las ciudadanías democráticas? En términos de derechos fundamentales, puede decirse que estos están muy protegidos por los ordenamientos jurídicos superiores. El problema lo encontramos cuando estos ordenamientos, como es el caso de la Constitución Española, solo hacen una enumeración de los derechos, pero no una definición exacta del contenido de los términos a los que se alude, ya que, por tanto, los márgenes de li-

flexión la celebración de elecciones por el mismo motivo. Los argumentos necesarios para sostener la necesidad de elevar las elecciones democráticas, en tanto que manifestaciones culturales de carácter político, a la categoría de patrimonio inmaterial exceden las limitaciones de espacio de este artículo. Dejamos para trabajos posteriores esta tarea. Para leer en una línea similar a la que presentaríamos, véase a Wilson, J. Prats y Barriga (2014), en este mismo volumen.

<sup>15</sup> Además de cumplir con las características que se desprenden de la definición de patrimonio inmaterial de la UNESCO, presentada en la nota al pie de página número 2 de este artículo, también cumple con todas las características de patrimonio cultural inmaterial establecidas en el Plan Nacional de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial del Gobierno de España (Gobierno de España, 2008). Según este documento, el patrimonio cultural inmaterial: está interiorizado en los individuos y en las comunidades, como parte de su identidad; es compartido por los miembros de una colectividad; está vivo y es dinámico; es transmitido y recreado; es preservado tradicionalmente por la comunidad; es transmitido generalmente desde la infancia; forma parte de la memoria colectiva viva, como una realidad socialmente construida; es experimentado como vivencia; está interconectado con la dimensión material de la cultura; está habitualmente contextualizado en un tiempo y en un marco espacial; se desarrolla y experimenta en tiempo presente; remite a la biografía individual y a la colectiva; no admite copia (generalmente); está imbricado en las formas de vida; está ritualizado; constituye una experiencia desde la perspectiva sensorial, tiene efecto regenerador en el orden social y es vulnerable (*ibid.*: 5-10).

<sup>12</sup> Véase J. Prats & Hernández (1999: 113).

<sup>13</sup> Véase la nota al pie número 1 de este mismo artículo.

<sup>14</sup> Abogamos que también podríamos incluir en esta re-

bertad que ofrece ese derecho tampoco están definidos.<sup>16</sup> Por el contrario, estos se delimitan por la jurisprudencia y por las legislaciones de orden inferior. Y es aquí donde radica la base de nuestro argumento. Debe tenerse en cuenta que estas leyes no son inmutables, sino mucho más fácilmente modificables que los ordenamientos superiores, puesto que en democracias parlamentarias pueden ser modificadas por los gobiernos en caso de reunir el poder legislativo suficiente como para hacer cambios de los ordenamientos y, por tanto, de los rangos de libertad de los que puede gozar la ciudadanía.

Un gobierno con una mayoría absoluta o una coalición parlamentaria con fuerza suficiente, podría hacer modificaciones legislativas que afectarían a los márgenes de libertad en los que la ciudadanía podía moverse hasta ese momento dentro del ejercicio de sus derechos fundamentales. Eso afectaría a la costumbre que tenían esos ciudadanos a la hora de ejercer sus derechos mediante prácticas concretas de participación política, lo cual conllevaría una disminución de sus posibilidades de actuación en tanto que operadores jurídicos, así como una vulneración de las formas en las que se materializaba el *ethos* político de la comunidad a la que pertenecen y, por tanto, una vulneración de este mismo.

Es aquí donde adquiere sentido nuestra proposición de elevar ciertos ejercicios de derecho al ámbito de patrimonio inmaterial. Ello permitiría a la ciudadanía recurrir a una definición exacta de los derechos y de los márgenes de libertad que estos implicarían y, por tanto, salvaguardarse de los caprichos democráticos derivados del baile de mayorías parlamentarias que pudieran suponer una restricción de los márgenes de libertad ciudadana

<sup>16</sup> Un ejemplo claro de esto lo encontramos en el artículo número 27 de la Constitución Española, en el que se habla del derecho fundamental a la educación, estableciendo que la educación básica será obligatoria y gratuita (artículo 27.4) y que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (artículo 27.2). Nótese que en este caso se deja a legislaciones de rango inferior el poder de decidir sobre la posibilidad de ampliar las ratios de alumnado/profesorado, número de horas lectivas de los docentes, etc., regulando la calidad educativa y, por tanto, los márgenes de libertad de los ciudadanos para disfrutar de ese derecho, en este caso el de una educación pública de calidad que garantice el pleno desarrollo de la personalidad humana.

previamente adquiridos y disfrutados. Además, dicho reconocimiento o activación patrimonial implicaría una instrumentalización política más mediante la cual luchar por los ideales propuestos por los Derechos Humanos,<sup>17</sup> aumentando la resiliencia de los sistemas democráticos y permitiendo a la ciudadanía ser más consciente de sus propios derechos cívicos y sociales.

#### AGRADECIMIENTOS

Este artículo se ha llevado a cabo dentro de los siguientes proyectos: grupo de investigación consolidado DHIGES (Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales), reconocido por la Generalidad de Catalunya (2014SGR-955); proyecto Recercaixa 2012 «Educación cívica en las aulas interculturales: análisis de las representaciones e ideas sociales del alumnado y propuestas de acción educativa» (2012ACUP00185), financiado por la Obra Social la Caixa; proyecto I+D EDU 2012 37909, «Formación sociopolítica y construcción identitaria en la educación secundaria. Análisis y propuesta de acción didáctica en la competencia social y ciudadana», financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALIVIZATOU, M. (2008): «Contextualising intangible cultural heritage in heritage studies and museology», en *International Journal of Intangible Heritage*, 3, pp. 43-54.
- ALTHUSSER, L. (1974): *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ARENDRT, H. (2005): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ CRUZ, R. (1998): *Archipiélago de rituales: teorías antropológicas del ritual*. Rubí: México, D.F: Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2008): Plan Nacional del Patrimonio Inmaterial. Text. Recuperado el 16 de abril de 2014, a partir de <<http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/inmaterial.html>>.
- HIRSCHMAN, A. O. (1977): *Salida, voz y lealtad: respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y estados* (1.a ed.). México:

<sup>17</sup> Véase la nota al pie número 6 de este mismo artículo.

Fondo de Cultura Económica.

- HOBBSAWM, E. J. (1983): *Rebeldes primitivos: estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX* (1.a ed.). Barcelona: Ariel.
- PONGA, J. L. A. (2009): «La construcción mental del patrimonio inmaterial», en *Patrimonio cultural de España*, 0, pp. 45-62.
- PRATS, J., y Hernández, A. (1999): «Educación por la valoración y conservación del patrimonio», en Institut Municipal d'Educació (Barcelona, Cataluña) e Institut Municipal d'Educació (Barcelona, Cataluña): *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació, pp. 108-124.
- PRATS, L. (2009): «Heritage according to scale», en M. Anico y E. Peralta: *Heritage and Identity: Engagement and Demission in the Contemporary World*. London: New York: Routledge, pp. 76-89.
- PRATS, L. (2012): «El patrimonio en tiempos de crisis», en *Revista Andaluza de Antropología*, 2, pp. 58-73.
- RAE (2001): *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid: Espasa.
- SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, F. X. (2006): *Museología crítica*. Gijón: Trea.
- SEGALÉN, M. (2005): *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- SMITH, L. (2011): «Heritage and its intangibility», en Ahmed Skounti y Ouidad Tebbaa: *De l'immatérialité du patrimoine culturel*. Marrakech: Bureau régional de l'UNESCO de Rabat, pp. 10-20.
- VAN DIJK, T. A. (1999): *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- WILLIAMS, R. (2000). *Marxismo y literatura* (2.ª ed.). Barcelona: Península.
- WILSON, A., PRATS, J., y BARRIGA, E. (2014). «The practice of voting as intangible heritage: An exercise worth cultivating», en *Her&Mus. Heritage & Museography*, 14.

# The practice of voting as intangible heritage: An exercise worth cultivating

ANN ELIZABETH WILSON | ELVIRA BARRIGA UBED | JOAQUIM PRATS CUEVAS

Ann Elizabeth Wilson. awilson@ub.edu

Elvira Barriga Ubed. elvirabarriga@ub.edu

Joaquim Prats Cuevas. jprats@ub.edu

Grupo DHIGECS.Universidad de Barcelona. Facultad de Educación

Campus Mundet. Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona (España)

*Recepción del artículo: 26-05-2014. Aceptación de su publicación: 18-09-2014*

**ABSTRACT.** The concept of heritage has widened to span the tangible to the natural to the intangible, and from objects and monuments to geological structures to cultural practices. Yet academics have yet to hold a comprehensive debate on the extent to which intangible heritage should be conceptualized, valued, and promoted. Further discussion is needed to determine what cultural practices, beyond traditional forms of folklore, should be included under the hypernym of intangible heritage, while at the same time outlining both priorities and limits. This article argues that political participation, an element so key to the health and preservation of our democratic societies, and which UNESCO unswervingly promotes, is worth considering valuable intangible heritage in that it is fundamental to maintaining and improving the democratic structures that exist today across the world. The authors make a case for using UNESCO's intangible cultural heritage platform in an attempt to safeguard and promote conventional types of political participation, particularly voting, given the decrease in voter turnout, especially among youth, in many western societies. Given that empirical evidence shows a correlation between knowledge and voting and suggests that voting is a habit-forming practice, it is argued that one of the best ways to promote voter turnout, and political participation in general, is through educational initiatives such as mock student elections that are run parallel to actual campaigns. The article provides examples of organizations and administrations that are already putting these types of initiatives into practice, and concludes by calling for more empirical evaluation of these types of measures.

**RESUMEN.** A medida que el concepto de lo que constituye el patrimonio se ha ampliado desde el tangible, al natural y al patrimonio intangible, de los objetos y monumentos a las estructuras geológicas y formaciones a las prácticas culturales, los académicos todavía mantienen un amplio debate en cuanto a qué se considera patrimonio inmaterial, qué es lo que se concibe como tal, qué se debe valorar y promover. Es necesario ampliar el debate para definir qué prácticas culturales, más allá del folclore, deben ser incluidos. Se necesita más debate sobre la forma de definir qué prácticas culturales, deben ser incluidas bajo la categoría de patrimonio intangible, mientras que se delinear sus límites y principios que lo definen. En este artículo se presenta una breve revisión sobre el movimiento internacional para preservar y promover el patrimonio inmaterial y se defiende que en la participación política, un elemento clave para la fortaleza y preservación de nuestras sociedades democráticas es necesario tener en cuenta el patrimonio intangible, ya que es fundamental para mantener las estructuras democráticas existentes hoy en día en todo el mundo. El artículo se centra en la afirmación de la salvaguardia de los tipos convencionales de participación política, como ejercer el derecho al voto, lo cual en muchas sociedades occidentales ha sufrido una notable disminución, especialmente entre los jóvenes. Teniendo en cuenta evidencias empíricas se muestra una importante correlación entre la formación y el hecho de ejercer el derecho al voto y que esta es una práctica que se crea con la práctica.

KEYWORDS: intangible heritage, political participation, voting, mock elections, civic education.

Además, los autores afirman que la mejor manera de promover la participación electoral es a través de iniciativas educativas, como los simulacros de elecciones entre los estudiantes que se llevan a cabo en paralelo a las campañas electorales reales. El artículo explicita ejemplos de organizaciones y administraciones que ya están poniendo en práctica este tipo de iniciativas y concluye reclamando más estudios evaluativos sobre este tipo de propuestas.

PALABRAS CLAVE: patrimonio intangible, participación política, simulación de voto, educación cívica.

### Introduction

For many, the term intangible cultural heritage brings to mind a variety of locally-based folklore traditions, such as *castells* in Catalonia, the Oruro *carnaval* in Bolivia, *Naqqāli* or dramatic story-telling in Iran, or *igwala*, the gourd trumpet music and dance of the Busoga Kingdom in Uganda. This should come as no surprise since the impetus for the intangible heritage movement came from widespread concern that globalization and/or the Information Society would end many folklore customs central to the lives of people in diverse cultures around the world, thus robbing humanity of aspects of its rich cultural diversity (for a review see Kurin, 2004; Brown, 2005). Nevertheless, attempts to preserve traditional folklore often change and, some would argue, even “destroy” the very intangible heritage that has been identified for protection, for example, by attracting mass tourism which requires fundamental changes to the performance of traditional practices. The minute someone fixes a fluid, ever-changing practice and attempts to stop the process of change, that act of preservation itself is, paradoxically, an act of change. Thus, the way that the term intangible cultural heritage is currently employed can be considered problematic in itself. Another concern that has been voiced in the debate thus far is where to draw the line as to what is acceptable in one culture and not in another; practices like polygamy, bull fighting, and fox hunting may be important cultural practices for some, but whether or not they should be considered as intangible cultural heritage is up for debate (Santacana, 2014).

A move toward using the term intangible cultural heritage for cultural practices in a broader sense, those that are shared across borders, and which act to improve the goals set forth in the UNESCO framework of human rights, could be a welcome and complementary addition to the existing intangible cultural heritage platform. The definition of intangible cultural heritage broadly includes many types of cultural heritage and continues to be broadened. An initial definition was collectively written at the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage in Paris:

Intangible cultural heritage means the practices, representations, expressions, knowledge, skills —as well as the instruments, objects, artefacts and cultural spaces associated therewith— that communities, groups and, in some cases, individuals recognize as part of their cultural heritage. This intangible cultural heritage, transmitted from generation to generation, is constantly recreated by communities and groups in response to their environment, their interaction with nature and their history, and provides them with a sense of identity and continuity, thus promoting respect for cultural diversity and human creativity. For the purposes of this Convention, consideration will be given solely to such intangible cultural heritage as is compatible with existing international human rights instruments, as well as with the requirements of mutual respect among communities, groups and individuals, and of sustainable development (Article 2.1).

Although the 2003 definition of intangible cultural heritage is comprehensive, it still left doubts as to how UNESCO should prioritize candidates and what limits to set as to what the term encompasses.

Logan (2007) has argued that the debate on the definition of intangible cultural heritage has opened up a “Pandora’s box of difficulties, confusions, and complexities” (p. 33). He believes that the solution to this somewhat daunting debate is to bring human rights to the center of the debate to be used as a guide in determining what is considered intangible cultural heritage by UNESCO and what is not. He writes, “As heritage professionals —practitioners, policy-makers, researchers and educators— we need to learn how to work within this new paradigm, to deal with the disjuncture between conservation and human rights principles, to adopt a human rights foundation for our heritage work, and to engage more fully with the public whose cultural heritage we are seeking to conserve” (2012, p. 242). Logan’s point of view brings into question whether or not broader conceptualizations of the term intangible cultural heritage should be brought into question on the basis of their social benefit to society. Could a cultural practice such as informed voting, or other forms of political participation,<sup>1</sup> earn a place on UNESCO’s list of intangible cultural heritage?

Since the initial 2003 Convention, the concept of intangible heritage has been broadened by a more recent (2011) definition that has been published by UNESCO:

The importance of intangible cultural heritage is not the cultural manifestation itself but rather the wealth of knowledge and skills that is transmitted through it from one generation to the next. The social and economic value of this transmission of knowledge is relevant for minority groups and for mainstream social groups within a State, and is as important for developing States as for developed ones. Intangible cultural heritage [...] contribute[s] to giving us a sense of identity and continuity, providing a link from our past, through the present, and into our future. Intangible cultural heritage does not give rise to questions of whether or not certain practices are specific to a culture. It contributes to social cohesion, encouraging a sense of identity and

responsibility which helps individuals to feel part of one or different communities and to feel part of society at large (p. 4-5).

There are a number of elements in the UNESCO (2011) definition of intangible cultural heritage that are in sync with political participation practices such as voting. Potentially, political participation “helps individuals feel part of one or different communities”, “contributes to social cohesion” it also can act as an impetus to strengthen or “[encourage] a sense of identity or responsibility”, and the “social and economic value of this transmission of knowledge is relevant for minority groups and for mainstream social groups within a State, and is as important for developing States as for developed ones”.

Molina, Salazar and Sáez (2014) likewise contend that different practices related to political participation could be considered intangible heritage. These authors argue that political activities should be recognized as heritage in order to increase the engagement and the protection of current democratic systems and also to encourage citizens to be more conscious of their own civil and social rights. With the 2013 addition of the “Mediterranean diet”, a candidacy presented jointly by Cyprus, Croatia, Spain, Greece, Italy, Morocco, and Portugal, the debate as to what constitutes intangible heritage was pushed to a new limit. Intangible cultural heritage is now not only considered social practices such as rituals and festive events, traditional craftsmanship, etc., but also those social practices beneficial to the common good, and shared across borders, which may be argued provides many with an increased sense of identity and continuity that the current accepted definition of intangible heritage attempts to embody. This potential candidacy of political participation and/or voter turnout could garner consensus on the widespread benefits of promoting healthy democratic societies and improving those that already exist.

UNESCO is no stranger to pro-democratic initiatives and is a blatant supporter of spreading democratic values worldwide. UNESCO’s *Universal Declaration on Democracy* (1997) states “Democracy is a universally recognized ideal as well as a goal, which is based on common values shared by peoples throughout the world community irrespective of cultural, political, social and economic differences. It is thus a basic right of citizenship to

<sup>1</sup> For a discussion on politics and political communication, including voting, as a form of cultural practice, see Schudson (2001).

be exercised under conditions of freedom, equality, transparency and responsibility, with due respect for the plurality of views, and in the interest of the polity” (p. 1-2). Over the past few decades, UNESCO has organized international conferences on democracy, democratic culture, and education for democracy, and edited numerous publications on the latter subjects; it has consistently credited democratic practices as fundamental to sustainable development and peace (1997; 2002).

In a recent document also edited by UNESCO, Boutros-Ghali, et al. write: “Democracy is a system whereby the whole of society can participate, at every level, in the decision-making process and keep control of it. Its foundation is the full observance of human rights, as defined by both the Universal Declaration of Human Rights and the Vienna Pacts and Declaration of 1993” (2003, p. 9-10). The authors continue by highlighting the importance that democracy plays, as a cultural element or “state of mind” and as shared heritage:

In short, democracy can be defined as a political system that is capable of correcting its own dysfunctions. But a true democracy cannot be restricted to this institutional format alone. It also needs to be embodied in a culture, a state of mind that fosters tolerance and respect for other people, as well as pluralism, equilibrium and dialogue between the forces that make up a society [...]. These basic democratic principles constitute a fundamental source of common values that can be described as the common heritage of humankind (Boutros-Ghali, et al. 2003, p. 10).

The idea behind political participation practices like voting is to allow citizens of a country or given region to hold institutions accountable, call for change, and influence actions of their politicians. However, it is up to a nation’s citizens to vote, organize, and petition for change. In recent times, especially in light of the economic turn-down, democratic institutions and their politicians have increasingly come under fire, which, ironically often causes lower voter turnout and increased apathy. Citizens of modern western democracies need to realize that it is through voting, petitioning government, talking to politicians, peaceful protests, in sum, active participation, that democracy is preserved and strengthened. If the UNESCO itself recognizes basic democratic principles as “the common heritage of humankind” and

uses other avenues to promote these principles, using the platform of intangible cultural heritage may be complementary in safeguarding and promoting these practices.

### **Why does the practice of voting need safeguarding and promotion?**

Many may argue that without the participation of an informed electorate in a plurality of ways, democracy ceases to work. Lipset defines democracy as “a political system which supplies regular constitutional opportunities for changing governing officials, and a social mechanism which permits the largest possible part of the population to influence major decisions by choosing among contenders for political office” (1959, p. 71; see also Lipset, 2000). In many western democracies, voter turnout, especially that of youth, has consistently dropped in numbers over the past three decades (see Blais & Rubenson, 2013). In the European parliamentary elections and in the mid-term elections in the US, voter turnout is at devastatingly low rates (see also Franklin & Hobolt, 2011). Whatever the election, young people increasingly choose to not exercise their right to vote. The reasons for this are complex and varied, but a number of reasons are highlighted in the pertinent literature.

Some scholars argue that youth voters simply do not share the same value system as older generations. They do not have the same sense of duty nor see the usefulness or immediate social benefit of voting (Dalton, 2007; Wattenberg, 2007) and thus simply do not register in countries that require voter registration, or do not show up on election day, or bother to turn in their absentee ballot. In some countries, memories of war and struggles for universal suffrage may be long past and their contact with these struggles may be limited to a few pages of a history or civics textbook.

Another reason that younger voters may feel alienated from politics is a feeling of disillusionment. In her comparative review of students and political education in five countries, Hahn (1998) found that in the US, UK, Netherlands, and Germany less than one fourth of the students surveyed believed politicians could be trusted; in Denmark, roughly half said they could be trusted. Younger generations have been shown to be less likely to identify with political parties than older people (Converse, 1976; Biorcio & Mannheimer, 1995; Tilley, 2003). O’Toole, Marsh, and Jones (2003)

point out that youth voting abstinence is often mistaken as apathy or ambivalence: “To put it simply, political participation has a number of ‘others’, not just apathy. Many young people are cynical, taking ‘a plague on all your houses’ as their mantra; others don’t feel that they can influence outcomes and are alienated from the political system” (p. 350).

Aside from possible dealignment, disillusionment or cynicism, many young people feel at a loss when it comes to politics. They lack understanding of party differences, how political decisions affect their lives, and how they can participate. Many are unversed in the intricacies of voting strategy and may feel at a loss when it comes to a plurality of choices. This insecurity in some young potential voters can disguise itself as disinterest. A number of studies have been dedicated to the relationship between political participation and political knowledge.

### **Links between political participation and political knowledge**

The hypothesized link between political knowledge and political participation is not new. Almost two centuries ago, Alexis de Tocqueville (1835) postulated that those who read newspapers were more likely to participate in public associations. More recently, however, scholars have shown that lack of knowledge was considered by potential young voters themselves as one of the most important reasons why they do not vote (Delli Carpini & Keeter, 1996). A higher level of political knowledge is also thought to encourage people to seek out others who are politically oriented, thus encouraging political participation (Nie, Junn, & Stehlik-Barry, 1996). The longitudinal results of Krampen’s (2000) study show that an individual’s perception of their own levels of political competence and political knowledge are highly predictive of political activity and voting in early adulthood among Germans. Numerous other studies have also linked higher levels of political knowledge with higher likelihood to vote and/or otherwise engage actively in politics (Junn, 1991; Milner, 2002; Popkin & Dimock, 1999; Rosenstone & Hansen, 1993; Verba, Scholozman & Brady, 1995).

### **Active learning in civics education**

In most modern democracies, generations of students have sat in civics classes and are told that the strength of the political systems under which they

live is democracy and the participation of the people that live under this government. Nevertheless, few of these classes familiarize students with the act of voting or introduce them to the ideologies and practices of the political parties most will have the opportunity to vote for when they come of voting age. Students may fall victim to seeing themselves as subjects of an enigmatic system rather than potent democratic actors.

Recent studies on the effectiveness of civics education environments point to the importance of an open classroom climate for cognitive development, which may have the strongest effect on democratic attitudes and participation patterns (Hooghe & Quintelier, 2011; Persson, 2014; Torney-Purta, 2002). Open classroom climates in general are considered those that encourage students to investigate issues, explore their own opinions, and express those opinions openly in classroom debate (see Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001, p. 137-138). Classroom climates that integrate active learning activities by encouraging student input and role playing are easily integrated into civics education curriculum. As Archer and Miller (2001) write, “Active learning techniques seem a natural fit for political science. The subject matter lends itself to discussion and debate, theories and decision-making can be evaluated in light of current events, and institutions... lend themselves easily to simulations” (2001, p. 430). Active learning approaches in civics classes have been shown to increase knowledge retention and improve judgment when it comes to making civic-related decisions (Lay & Smarick, 2006; Bonwell & Sutherland, 1996; Martens & Gainous, 2013; Omelicheva & Avdeyeva, 2008; Frederking, 2005). Simulations lead to increased understanding of the concepts presented in class and in readings, especially those regarding complex situations (Frederking, 2005; Grummel, 2003; Lay & Smarick, 2007; Pappas & Peaden, 2004; Shellman & Turan, 2006). Since students are forced to apply theories and concepts to lifelike situations when they participate in simulations and case studies, they gain a deeper understanding of the questions at hand and are required to think critically about the information to which they are exposed (Shellman & Turan, 2006).

### Electoral simulations: Increased learning and voter turnout?

There are few empirical studies that assess the correlation between mock election curricular projects and voter turnout in actual campaigns, but those studies carried out so far point to positive outcomes. McDevitt and Kiousis' (2006) qualitative study found that through the program Kid's Voting USA, communication about politics in participant's homes increased the probability of voting when these participants reached voting age. Using evidence from "multiple waves" of student and parent interviews, the authors argue that the news media use at home, and discussions with parents about an ongoing election campaign contemplated in the Kid's Voting USA activities stimulated parents to pay more attention to news and to gain political knowledge. McDevitt and Kiousis believe that the news media use and discussions with parents magnified learning effects in the short term and were responsible for sustaining them in the long term.

Civic education programs that include direct

participation through mock elections have also shown evidence for potential change in voter turnout. Linimon and Joslyn (2002), using regression analyses, found that first-time voters in counties using Kids Voting USA curriculum were more likely to vote than their counterparts in other counties. Well-documented factors that influence political participation include the media (Atkin, 1981; Sotirovic & McLeod, 2001) and discussion with peers (Lake & Huckfeldt, 1998) and family (Beck & Jennings, 1982; Westholm, 1999). These are elements that can easily be integrated and taken advantage of in civil education courses and which come into play especially when mock elections are carried out in parallel to actual campaigns. Nevertheless, youth who live in homes with largely absent parents, foster homes, single parent homes, parents with deficient language resources, an abusive home life, etc., might have many less opportunities to take advantage of the discussion about politics at home on which McDevitt and Kiousis' (2006) findings place so much importance.

Kid's Voting USA	United States	<a href="http://kidsvotingusa.org">kidsvotingusa.org</a>
Student Vote/Vote étudiant	Canada	<a href="http://www.studentvote.ca">www.studentvote.ca</a>
Électeurs en herbe (Voters in Training)	Quebec	<a href="http://www.electeursenherbe.com">www.electeursenherbe.com</a>
Aprenem a votar (Let's Learn to Vote)	Catalonia	<a href="http://www.ub.edu/dhigecs">www.ub.edu/dhigecs</a>
School Election Project*	Norway	<a href="http://www.samfunnsveven.no/skolevalg/english/">www.samfunnsveven.no/skolevalg/english/</a>
Y Vote Mock Elections	United Kingdom	<a href="http://www.mockelections.co.uk/">www.mockelections.co.uk/</a>
Kids Voting	New Zealand	<a href="http://www.elections.org.nz/resources-learning/">www.elections.org.nz/resources-learning/</a>

\*The mock elections in Norway take place during the weeks before the real elections. Results are published a few days before the election and draw a significant amount of attention from political analysts and the media (for more on the School Election Project, see Børhaug, 2008).

**Note.** Your Opinion Counts of the Victorian Electoral Commission in Australia contains a single activity sheet curriculum resources on the Victorian electoral system designed for teachers of middle secondary school students; however, it was not considered extensive enough to be included in this list.

Tabla 1. Multiclass mock election programs run parallel to actual campaigns

Franklin (2004) emphasizes early socialization experience as an important factor in affecting voting turnout. Furthermore, running a mock election parallel to an actual campaign and election has a number of potential benefits. Curricular projects can instigate discussion and media use at home, inform students on party ideologies and differences on a number of issues, and invite them to take a critical view of information sources. Learning experiences such as these can act as scaffolding for future learning about the political sphere. Furthermore, debate on voting as a civic duty may develop a sense of responsibility and, in turn, have positive effects on prospective voting opportunities.

Casting a mock vote could also potentially have an added side effect of promoting habitual voting turnout. Recent studies like that of Dinas (2012), who traced participants over decades, show that early voting experiences shape future voting habits. Furthermore, Obradovic and Masten (2007) provide evidence that suggests that civic engagement is a behavior acquired during adolescence. The empirical literature shows us that, in general, voting is habit-forming; if an individual votes in one election, it is much more likely that he or she will vote in subsequent elections (Blais, 2000; Campbell, 2006; Denny & Orla, 2009; Franklin, 2004; Gerber, Green & Shachar, 2003; Goerres, 2007; Plutzer, 2002). Future studies might determine whether or not mock elections in schools have similar habit-forming effects later on in life.

### **An example initiative: Catalonia's Aprenem a votar, or Let's Learn to Vote**

Aprenem a votar was launched as a pilot project in 30 secondary schools throughout the Barcelona province and ran parallel to the actual 2010 Parliamentary campaign and elections in Catalonia. The project was aimed at 1500 secondary students, aged 14-15, although a number of schools decided to extend aspects of the project to other age groups. Teachers dedicated between 10 and 15 hours of classroom instruction immediately prior and following the official Parliamentary elections in Catalonia. The materials emphasized higher-order thinking and included active, hands-on activities using case method activities, news attention, cooperative learning, group problem solving, reflection, and debate. Students learned about the different political parties and their respective agendas

and, in groups, created an imaginary party and campaign. The students participate actively in every stage of the voting simulation guided by their teacher and excerpts of the current voting legislation. The students vote two days before the actual elections, and use the final week to debate about the differences between the simulated and actual results.

The project provided a reciprocal relationship between investigators and secondary school teachers. The researchers provided student workbooks, teacher guides, and ballots and other official-like election materials, designed based on real life examples. In turn, the teachers provided constant feedback previous to, during, and after the implementation of the materials in their classrooms. Participating teachers were encouraged to attend a small number of sessions for training, question answering, discussion, and a final session for providing their project feedback and student questionnaires.

Based on the initial pilot project, and the analysis of teacher and student comments, the materials were revised and adapted for the 2014 European parliamentary elections. The more recent Aprenem a votar multiclass simulation was designed for its incorporation into the curriculum over the course of five weeks before, during, and immediately following the 2014 European elections. Given that most participants are 13-15 at the time they participate in the project, almost all of them will be eligible to vote in the European parliamentary elections planned for 2019.

### **Conclusions and future prospects**

Most educators and stakeholders agree that a more knowledgeable electorate equals higher-quality citizen participation. Given the promising results of active, teaching-through-doing learning activities in civics classes, and open debate on relevant issues, it seems reasonable to expand educational initiatives like Aprenem a votar and other student voting simulation units throughout classrooms in all democracies. Knowledge of political institutions allows individuals to make more informed decisions and to better process political information cumulatively (Popkin & Dimock, 1999). Moreover, in order for democracy to function properly its voters need to have sufficient knowledge of political parties and leaders to allow for comparison with their own political preferences and to know how to determine the credibility of

their commitments (Milner, 2002). Education initiatives, such as those outlined in the latter section of this article, not only have the potential to educate participants on the intricacies of the election process, but also to walk them step by step through the voting process. Knowledge acquired during activities carried out around mock elections run parallel to actual campaigns could potentially act as scaffolding for understanding the complexities of future campaigns as new information becomes available to participants. By teaching through doing, *Aprenem a votar*, and similar programs, aim to make students feel more prepared and knowledgeable about voting in hopes that they will be more likely to vote in future elections given that voting seems to have habit-forming attribute. Voting in one election may lead to a life-long voting habit, especially important in youth. Educational initiatives that invite high school students to learn about candidates and follow actual campaigns alongside their peers and family members, and in which they cast their own mock vote, seem to be a positive impetus responsible for initiating the habit of voting among youth.

Declines in democracy worldwide may point to a need for “safeguarding” the practice of voting, as well as other forms of political participation, through active, hands-on educational initiatives. The UNESCO concept of safeguarding is aimed at ensuring the viability of the intangible cultural heritage, including promotion and transmission, particularly through formal and non-formal education (2003). A campaign for the recognition of voting and other forms of political participation as intangible cultural heritage could act as an impetus for widespread education initiatives in democratic countries, which would aid in facilitating access to practical information on the election process and introduction to the intricacies of the information available in the political sphere. Relevant literature, as outlined in this article, identifies the need for civic education programs in secondary school, at earlier stages in an individual’s life. UNESCO stresses that education and awareness-raising of intangible cultural heritage are key to safeguarding intangible heritage and places particular emphasis on the safeguarding of intangible heritage through the use of information and communication technologies, its promotion and transmission to younger generations, and to research (see UNESCO, 2003, Article 14). UNESCO recognition of political participation as intangible cultural

heritage could provide a platform for which multiclass mock elections programs run parallel to actual campaigns could be promoted and shared. It could potentially provide a platform for which materials could be adapted, experimented, and disseminated in a variety of contexts, thus promoting, in a small way through schools, healthy democratic practices internationally.

In places like Catalonia, educational initiatives such as *Aprenem a votar* may be of special relevance due to the large number of parties voters have to choose from; this May, student voters choose from 41 lists of candidates to the European Parliament. Elections to the Catalan and Spanish parliaments require voters to choose from similarly high numbers of candidates. Also, recent waves of immigration have brought first generation and second generation newcomers to classrooms whose parents did not grow up in a democracy and who were never given the chance to vote. Thus, initiatives such as this could work to close a gap in the degree to which immigrant background students participate in Catalonia’s political sphere. One reason both *Aprenem a votar* initiatives have focused on 14 and 15 year olds (*4rt d’ESO*) is because this is the last year of compulsory schooling. As Levinson (2010) points out, not all citizenry participation in politics occurs at equal levels; a wide engagement gap exists in that marginalized groups are less likely to participate politically.

Student and teacher comments, discussion groups and classroom observation suggest that *Aprenem a votar* had a positive impact on student learning and positive perception of the utility of voting and/or other forms of political participation. However, it is important that the practical goals and long-term learning outcomes of this project, as well as other similar projects, be further assessed, as well as the long-term effects on inviting a habit of voting. Although the results of the 2010 pilot were encouraging (see Prats & Wilson, 2013; Aznar García, 2012), the *Aprenem a votar* initiative has yet to be empirically evaluated. The authors and other members of the *DHIGECs* research group are currently experimenting the *Aprenem a votar* 2014 European Parliament elections, both through pre and post-test quantitative methods with experimental and control groups, and student and teacher focus groups, in order to evaluate the potential of their current proposal. The knowledge gains of immigrant background students will also be specifically assessed.

## ACKNOWLEDGEMENTS

This article has been commissioned by *Her&Mus* and forms part of the RecerCaixa project 2012 ACUP 00185, made possible through the financial support of the Obra Social La Caixa and l'Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP).

## REFERENCES

- ARCHER, C. C. & MILLER, M. K. (2011): "Prioritizing Active Learning: An Exploration of Gateway Courses in Political Science", in *PS: Political Science & Politics*, 44 (2), pp. 429-434.
- ATKIN, C. K. (1981): "Communication and Political Socialization", in: D. Nimmo & K. Sanders, (Eds.): *Handbook of Political Communication*, pp. 299-328. Beverly Hills, CA: Sage.
- AZNAZ GARCÍA, R. M. (2012): "Aprenem a votar", in *Perspectiva escolar*, 362, pp. 65-67.
- BECK, P. A., & JENNINGS, M. K. (1982): "Pathways to Participation", in *The American Political Science Review*, 76 (1), pp. 94-108.
- BIORCIO, R., & MANNHEIMER, R. (1995): "Relationships between citizens and political parties", in H. D. Klingemann & D. Fuchs (Eds.): *Citizens and the State*, pp. 206-226. New York: Oxford University Press.
- BLAIS, A. (2000): "To vote or not to vote? An experiment to the rationality", in *Public Choice*, 99, pp. 39-55.
- BLAIS, A. & RUBENSON, D. (2013): "The source of turnout decline: new values or new contexts", in *Comparative Political Studies*, 46 (1), pp. 95-117.
- BONWELL, C. C., & SUTHERLAND, T. E. (1996): "The active learning continuum: Choosing activities to engage students in the classroom", in *New Directions for Teaching and Learning*, 67, pp. 3-16.
- BØRHAUG, K. (2008): "Educating voters: political education in Norwegian upper-secondary schools", in *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), pp. 579-600.
- BOUTROS-GHALI, B., BADINTER, R., BENNOUNA, M., BINT TALAL, B. CHARFI, M., CORNILLON, P. ... VASSILIEV, A. (2003): *The Interaction between Democracy and Development*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128283e.pdf>>.
- BROWN, M. F. (2005): "Heritage trouble: Recent work on the protection of intangible cultural property", in *International Journal of Cultural Property*, 12 (1), pp. 40-61.
- CAMPBELL, D. E. (2006): *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- CONVERSE, P. E. (1976): *The dynamics of party support: Cohort-analyzing party identification*. Beverly Hills, CA: Sage.
- DALTON, R. J. (2007): *The Good Citizen: How a Younger Generation is Reshaping American Politics*. Washington: Congressional Quarterly Press.
- DELLI CARPINI, M. X. & Keeter, S. (1996): *What Americans Know about Politics and Why It Matters*. New Haven: Yale University Press.
- DENNY, K., & DOYLE, O. (2009): "Does voting history matter? Analyzing persistence in turnout", in *American Journal of Political Science*, 53 (1), pp. 17-35.
- DINAS, E. (2012): "The formation of voting habits", in *Journal of Elections, Public Opinion & Parties*, 22 (4), pp. 431-456.
- FRANKLIN, M. N. (2004): *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRANKLIN, M. N. & HOBOLT, S. B. (2011): «The legacy of lethargy: How elections to the European Parliament depress turnout», in *Electoral Studies*, 30 (1), 67-76.
- FREDERKING, B. (2005): "Simulations and student learning", in *Journal of Political Science Education*, 1, pp. 385-393.
- GERBER, A. S., GREEN, D. P. & SHACHAR, R. (2003): "Voting may be habit-forming: evidence from a randomized field experiment", in *American Journal of Political Science*, 47 (3), pp. 540-550.
- GOERRES, A. (2007): "Why are older people more likely to vote? The impact of ageing on electoral turnout in Europe", in *The British Journal of Politics & International Relations*, 9 (1), pp. 90-121.
- HAHN, C. (1998): *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press.
- HOOGHE, M., & QUINTELIER, E. (2011): "School and country-effects on the political participation intentions of adolescents. A multilevel study of open classroom climate and participatory school culture in 34 countries". Paper presented at the 6<sup>th</sup> ECPR General Conference. Reykjavik (Iceland), 25-27 August.
- JUNN, J. (1991): "Participation and political knowledge", in W. Crotty (Ed.): *Political Participation and American Democracy*, pp. 193-212. New York: Greenwood Press.
- KRAMPEN, G. (2000): "Transition of adolescent political action orientations to voting behavior in early adulthood in view of a social-cognitive action theory model of personality", in *Political Psychology*, 21(2), pp. 277-299.
- KURIN, R. (2004): "Safeguarding intangible cultural heritage in the 2003 UNESCO convention: A critical appraisal", in *Museum International*, 56 (1-2), pp. 66-77.
- LA DUE LAKE, R., & HUCKFELDT, R. (1998): "Social capital, social networks, and political participation", in *Political Psychology*, 19(3), pp. 567-584.
- LAY, J. C., & SMARICK, K. J. (2006): "Simulating a senate office: The impact on student knowledge and attitudes", in *Journal of Political Science Education*, 2 (2), pp. 131-146.
- LEVINSON, M. (2010): "The civic empowerment gap: Defining the problem and locating solutions", in L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan: *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, pp. 331-361. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

- LINIMON, A., & JOSLYN, M. R. (2002): "Trickle up political socialization: The impact of Kid's Voting USA on voter turnout in Kansas", in *State Politics & Policy Quarterly*, 2(1), pp. 24-36.
- LIPSET, S. M. (2000): "The indispensability of political parties", in *Journal of Democracy*, 11 (1), pp. 48-55.
- LOGAN, W. S. (2007): "Closing Pandora's box: Human rights conundrums in cultural heritage protection", in H. Silverman & D. F. Ruggles: *Cultural heritage and human rights*, pp. 33-52. New York: Springer.
- (2012): "Cultural diversity, cultural heritage and human rights: Towards heritage management as human rights-based cultural practice", in *International Journal of Heritage Studies*, 18 (3), pp. 231-244.
- MARTENS, A. M. & GAINOUS, J. (2013): "Civic education and democratic capacity: How do teachers teach and what works?", in *Social Science Quarterly*, 94, pp. 956-976.
- MCDEVITT, M., & KIOUSIS, S. (2006): *Experiments in political socialization: Kid's Voting USA as a model for civic education reform*. CIRCLE Working Paper 49. Retrieved from: <<http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP49McDevitt.pdf>>.
- MILNER, H. (2002): *Civic Literacy: How Informed Citizens Make Democracy Work*. Hanover, NH: University Press of New England.
- MOLINA, J., SALAZAR, R., & SÁEZ, I. (2014): "Leyes, normas sociales y participación política ¿patrimonio inmaterial?", in *Her&Mus. Heritage & Museography*, 11.
- NIE, N., JUNN, J., & STEHLIK-BARRY, K. (1996): *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago, IL: University of Chicago.
- OMELICHEVA, M., & AVDEYEVA, O. (2008): "Teaching with lecture or debate? Testing the e-veness of traditional versus active learning methods of instruction", in *PS: Political Science & Politics*, 41, pp. 603-607.
- O'TOOLE, T., MARSH, D., & JONES, S. (2003): "Political literacy cuts both ways: The politics of non-participation among young people", in *The Political Quarterly*, 74 (3), pp. 349-360.
- PAPPAS, C., & PEADEN, C. (2004): "Running for your grade: A six-week senatorial campaign simulation", in *PS: Political Science and Politics*, 37 (3), pp. 859-863.
- PERSSON, M. (2014): "Classroom climate and political learning: Findings from a Swedish panel study and comparative data", in *Political Psychology*. Article first published online: March 13, 2014. DOI: 10.1111/pops.12179
- PLUTZER, E. (2002): "Becoming a habitual voter: Inertia, resources, and growth in young adulthood", in *American Political Science Review*, 96 (1), pp. 41-56.
- POPKIN, S. L., & DIMOCK, M. A. (1999): "Political Knowledge and Citizen Competence", in K. E. Soltan & S. L. Elkin. (Eds.): *Citizen Competence and Democratic Institutions*, pp. 117-146. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- PRATS CUEVAS, J. & WILSON, A. (2013): "¿Aprender a votar? Una experiencia de educación política para alumnos de ESO", in *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 75, pp. 7-17.
- ROSENSTONE, S. J., & HANSEN, J. M. (1993): *Mobilization, Participation, and Democracy in America*. New York: Macmillan.
- SANTACANA, J. (2014): "El derecho a la diferencia y sus límites en la educación patrimonial". Retrieved from: <<http://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com.es/2014/05/el-derecho-la-diferencia-y-sus-limites.html>>.
- SCHUDSON, M. (2001): "Politics as cultural practice", in *Political Communication*, 18 (4), pp. 421-431.
- SHELLMAN, S., TURAN, K. (2003): "Acute crisis in Cyprus: A multilateral bargaining solution", in *PS: Political Science & Politics*, 34 (3), pp. 827-834.
- SOTIROVIC, M., & MCLEOD, J. M. (2001): "Values, communication behavior, and political participation", in *Political Communication*, 18 (3), pp. 273-300.
- TILLEY, J. R. (2003): "Party identification in Britain: Does length of time in the electorate affect strength of partisanship?", in *British Journal of Political Science*, 33 (2), pp. 332-344.
- TOCQUEVILLE, A. D. (1945, original 1835): *Democracy in America*, vol. 2. New York: Vintage.
- TORNEY-PURTA, J. (2002): "The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries", in *Applied Developmental Science*, 6 (4), pp. 203-212.
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H., & SCHULZ, W. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- UNESCO (1997): *Universal Declaration on Democracy*. Adopted by the Inter-Parliamentary Council at its 161st session in Cairo. Retrieved from: <<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/democracy.pdf>>.
- (2002): *Strengthening Democracy and Critical Citizenship through Adult Education and Learning*. Retrieved from: <<http://www.unesco.org/education/uei/documentation/Democracy.pdf>>.
- (2003): *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, Paris. Retrieved from: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-url\\_id=17716&url\\_do=do\\_topic&url\\_section=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-url_id=17716&url_do=do_topic&url_section=201.html)>.
- (2011): "What is intangible cultural heritage?", in *Infokit 2011*. Retrieved from: <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/01851-EN.pdf>>.
- VERBA, S., SCHLOZMAN, K. L., & BRADY, H. E. (1995): *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Boston: Harvard University Press.
- WATTENBERG, M. P. (2007): *Is Voting for Young People?* New York: Pearson Longman.
- WESTHOLM, A. (1999): "The perceptual pathway: tracing the mechanisms of political value transfer across generations", in *Political Psychology*, 20 (3), pp. 525-551.



## **EXPERIENCIAS Y OPINIÓN**

# Ecomuseologia: d'identitats i territoris. Un museu més enllà del museu

## Ecomuseology: about identities and territories. A museum beyond the museum

**ORIOI VILANOVA FERNÁNDEZ**

urivilanova@yahoo.es

Recepció del article: 26-05-2014. Aceptació de su publicació: 11-09-2014

**RESUMEN.** Aquest article proposa una visió panoràmica sobre la gènesi i evolució fins als nostres dies d'un tipus d'equipament patrimonial que s'engloba dins el corrent de l'anomenada «nova museologia»: l'ecomuseu. Prenent com a eixos fonamentals el patrimoni, el territori i les comunitats locals, els ecomuseus sorgeixen a la dècada dels anys 70 del segle XX com a resposta a les inquietuds de part de la societat envers la protecció del medi natural i de la identitat local. Així, els ecomuseus acabaran transformant-se en institucions que treballen més enllà de les parets del seu edifici per contemplar el territori i la identitat de les comunitats que hi viuen com a part de la seva riquesa patrimonial. Els vertiginosos canvis socioeconòmics que la globalització ha portat a les darreres dècades, però, fan replantejar la concepció de l'ecomuseologia envers noves estratègies d'adaptació en aquest nou marc. Posant èmfasi en el cas dels ecomuseus de l'estat espanyol, l'article pretén dibuixar un estat de la qüestió i apuntar algunes tendències de futur per a aquestes institucions.

Palabras clave: ecomuseu, nova museologia, territori, comunitat local, patrimoni cultural.

**ABSTRACT.** This article suggests a panoramic vision about the genesis and evolution of a kind of patrimonial equipment, which is included in the tendency known as new museology: the ecomuseum. Taking as the main axis the heritage, the territory and the local communities, ecomuseums arose in the 70s of the 20th century as a reaction to the inquietudes of a part of the society who care about the protection of the environment and the local identity. Thus, the ecomuseums will eventually become institutions that work beyond the walls of their building to embrace the territory and the identity of the communities that live there as a part of their patrimonial wealth. However, the vertiginous socioeconomic changes that globalization brought within the last decades make us reconsider the concept of ecomuseology towards new strategies of adaptation in this new frame. Giving emphasis to the case of the ecomuseums in Spain, this article attempts to draw a status of the question and point out some future tendencies for these institutions.

Key words: Ecomuseum, new museology, territory, local community, cultural heritage.

### **Una nova concepció del museu i del patrimoni. Del museu tradicional a la nova museologia**

Durant la dècada dels anys 50 i 60 del segle xx, diversos contextos històrics de caire geopolític i socioeconòmic, com la descolonització, porten a les grans crítiques al sistema imperialista colonial sorgides de la Conferència de Bandung. En aquest món en lluita pels valors civils, derivats del maig del 68 francès o de les minories ètniques a les grans potències (principalment als Estats Units), es dona un canvi durant la dècada dels anys 60 i 70 en el concepte de cultura, on el patrimoni ja no serà exclusiu de les èlits benestants, sinó que

paulatinament acabarà estant al servei dels individus que formen part d'una comunitat, obviant el que des d'un punt de vista marxista havien estat les classes socials. Igualment s'adopta una visió del món multicultural, producte del sorgiment del tercer bloc després de la caiguda dels imperis colonials.

En aquest intens debat sobre el concepte «cultura», els museus no en queden al marge. La vella museologia, representada per museus històrics com el Louvre a París, la finalitat del qual era exhibir les obres mestres de l'art com a peces amb valor propi o el British Museum a Londres, lligat des del

seu origen a la comunitat universitària on la investigació era controlada pels propis acadèmics sense tenir en compte l'entorn social que els envoltava, es veu substituïda per un nou corrent on es prioritza el servei i l'atenció al visitant com a membre de la comunitat per sobre de la col·lecció o de la sacralització de l'objecte exposat: és el corrent museològic que posteriorment serà anomenat «nova museologia».

Aquest nou plantejament provoca un nou tipus de discurs que té en compte la interpretació que d'allò que s'exhibeix en pugui fer el visitant. El museu esdevé així una eina educativa, sense oblidar però les tasques d'investigació o conservació del patrimoni que ja contemplava la vella museologia. És a dir, que mentre el museu tradicional es basava en els principis d'edifici, col·lecció i públic (de caràcter passiu), el nou museu tindrà en compte el territori (l'entorn), la comunitat (que participarà activament en la seva creació i veurà reflectida la seva identitat) i el patrimoni derivat, de tal manera que el museu no és sinó un estri per al desenvolupament social. En paraules de Montserrat Iniesta, es va produir «una reelaboració del concepte de patrimoni, ampliat a tot allò que intervingués en el desenvolupament cultural de l'individu, des del medi ambient fins als objectes d'ús quotidià» (Iniesta, 1994: 62).

Aquest model multicultural serà al mateix temps pluridisciplinar, en el ben entès que disciplines com l'antropologia i l'etnografia hi aporten el seu gra de sorra en una interpretació del discurs que pren en consideració aquest respecte i sensibilitat envers les necessitats dels individus que conformen les comunitats, que reclamen nous espais on veure reflectides les característiques de la seva identitat en oposició al discurs etnocèntric propi de l'època colonial precedent. Al mateix temps, aquesta capacitat de resposta envers les comunitats es tradueix en l'aparició de diferents tipus d'equipaments museals, com els museus comunitaris (Anacostia Neighbourhood Museum, 1967; Museo del Barrio, 1969, etc.), els centres d'interpretació...

En molts casos son museus creats ex novo en edificis dissenyats expressament per a complir amb aquesta funció. Aquest és un dels postulats plantejats per un dels principals teòrics de la nova museologia, el francès Georges Henri Rivière, qui va fer importants aportacions al desaparegut Museu Nacional de les Arts i Tradicions Populars de París en el camp de la museografia, és a dir, en la

forma de presentar els objectes i els discursos al públic visitant, com ara l'aparició de les escenografies, la museografia fosca o la il·luminació per punts.

Juntament amb Rivière trobem d'altres teòrics de la nova museologia, com Benoist, Vergo o Desvallees, així com institucions i manifestos on s'estableixen els criteris d'aquesta: el MIMOM (Mouvement Internationale pour la Nouvelle Muséeologie, 1984) o la Déclaration de Québec (1984).

El nou museu tindrà a partir d'aquest moment una funció de punt de trobada en el diàleg intercultural de les societats més que com a lloc d'exhibició dels poders oficials. La seva missió serà expressar, a través dels objectes, la identitat dels individus integrants de la comunitat a qui representa i a qui serveix (Iniesta, 1994: 63).

### **Apareix l'ecomuseu**

L'evolució dels ecomuseus ha estat fixada per François Hubert en tres períodes que arrenquen a mitjans dels anys 60 del segle xx, amb les jornades d'estudi sobre els parcs naturals regionals que es van celebrar a Lurs (França) l'any 1966 (Hubert, 1997). Aquelles jornades van comptar amb la presència de Rivière. La principal aportació d'aquelles sessions de treball va ser la creació del concepte de «museu a l'aire lliure».

Els primers experiments de museus a l'aire lliure que es van dur a terme es van fer a l'Illa d'Ouessant (Bretanya, 1968) i a Marquize de les Landes (1969). La idea principal d'aquelles iniciatives era la integració del medi ambient al programa museogràfic però sortint de les parets de museu, presentant el territori com a marc global on es desenvolupa la història humana com una part més de les relacions de l'home amb el medi. A diferència del model nord-europeu d'Skansen (Suècia), el model francès defensa que les edificacions han de ser conservades *in situ* motivant el desplaçament —i per tant l'acostament— del visitant al territori.

En una segona etapa, a començaments de la dècada dels anys '70, és quan s'encunya pròpiament la paraula ecomuseu. L'any 1972 es produeix un esdeveniment transcendent en la definició i posterior consolidació d'aquest model museològic. Aquell any es celebra una reunió a Santiago de Xile, coneguda com la Taula Rodona de Santiago, en la qual participa Hugues de Varine (llavors director de l'ICOM), de la qual sorgeix el model de museu anomenat «museu comunitari» o «museu integral», que juntament amb les anteriors

experiències de museus a l'aire lliure, no seria altra cosa que la llavor de l'ecomuseu.

De la Taula Rodona de Santiago se'n desprèn, com a aportació bàsica i fonamental, una nova concepció del museu com «una institució al servei de la societat, formadora de la consciència de les identitats de les comunitats i autodefinidora de les mateixes, al mateix temps que fornadora de les claus d'identificació col·lectiva» (Pereiro, 2005).

En aquell moment, en vista dels assaigs previs, ja es va generar un debat entre els crítics i els partidaris del model museològic. Pels primers, els ecomuseus són un refugi de la identitat idealitzada, basada en una nostàlgia del passat mitificat d'una comunitat rural; mentre que pels segons constitueixen un estri essencial per assolir una cultura democràtica, en tant que volen fer partícips de la iniciativa els membres de la pròpia comunitat.

Així, és en aquesta mateixa dècada dels anys 70 del segle xx on trobem la confluència dels dos corrents que caracteritzen els ecomuseus: d'una banda la tendència derivada dels treballs de Rivière als parcs naturals regionals per crear museus que expliquen les relacions entre l'home i el seu entorn dins les societats rurals tradicionals, on preval la idea d'espai-territori; i d'altra banda la tendència sorgida a partir dels postulats d'Hugues de Varine a la comunitat urbana industrial de Le Creusot-Montceau-les-Mines a la Saône (França), on la finalitat és la constitució d'una història on els habitants han d'ésser els actors, contribuint així mateix en el desenvolupament de la pròpia comunitat, generant la idea de que els museus han de servir a la comunitat dins la qual s'insereixen formant la seva consciència (Humbert, 1997).

La conseqüència de tot plegat és un nou tipus de museu que associa la població a la interpretació global de les relacions entre l'home i el seu medi, i la seva finalitat és el desenvolupament de la comunitat. Així, en paraules de I. Iniesta, «serà especialment a l'ecomuseu on la protecció de la natura, la valoració de les identitats, el desenvolupament sostenible, la interpretació in situ i la participació de la població millor representen el dret de les comunitats sobre el seu propi patrimoni cultural» (Iniesta, 1999).

És un museu dispers (*musée éclaté*), amb les instal·lacions molt disperses i on entra en joc la interdisciplinarietat científica, molt especialment la de l'etnologia. És un museu més enllà de l'edifici del museu, que contempla el territori que

l'envolta com a objecte d'estudi, de recerca, de reconeixement identitari. És, fins a cert punt, el que V. O. Fagundes ha anomenat «museu sense parets» (Fagundes, 2012).

La crisi de 1977 obre una tercera etapa en l'evolució dels ecomuseus, marcada per una gran proliferació dels mateixos i amb una gran difusió internacional, per bé que es tracta de museus més petits i d'abast molt local, que a causa de la crisi compten amb menys recursos i fan menys recerca. Se'n troben a Portugal i el Quebec, on tenen un gran ressò, i en menor mesura a Suècia, Suïssa, Bèlgica, Canadà, Àfrica i Catalunya.

Actualment es dibuixa una quarta etapa, en la que el model d'ecomuseu ha trobat un cert equilibri entre el treball museogràfic i la integració de la comunitat, amb una gestió oberta a la participació de noves institucions i figures jurídiques com aquelles encarregades de gestionar els parcs naturals i/o els pobles d'interès turístic.

Avui dia hi ha uns 400 ecomuseus arreu del món, dels quals 270 es troben al continent europeu, amb una xifra de visitants anuals que oscil·la entre 10.000 i 15.000 a la majoria d'ells. El perfil del públic visitant és bàsicament familiar. No obstant, es detecta un descens d'aquest nombre de visitants, factor que està fent plantejar una necessitat de renovar el model.

### El cas dels ecomuseus a Espanya<sup>1</sup>

A l'estat espanyol hi ha a l'actualitat uns 40 equipaments museals que es descriuen a sí mateixos com ecomuseus, tot i que es pot dir que hi ha una seixantena que s'inspiren d'alguna o altra manera en el concepte d'ecomuseu.

A diferència d'altres països europeus, els ecomuseus a Espanya apareixen relativament tard, a partir dels anys 80, just en el mateix moment en que els museus estrangers s'estaven actualitzant. És per això que els ecomuseus espanyols tenen un amplia gama de característiques, temàtiques i models d'organització.

Aquesta evolució envers a l'actual model d'ecomuseu es pot seguir en tres etapes. La primera etapa comença amb la mort de Franco l'any 1975 i va fins el 1990. Després de gairebé 40

<sup>1</sup> Aquesta part de l'article beu directament de les aportacions que Xavier Roigé, Jordi Abella i Iñaki Arrieta van fer al passat *1st International Conference on Ecomuseums, Community Museums and Living Communities*, celebrada a Seixal, Portugal, els dies 19 al 21 de setembre de 2012 (veure «Referències bibliogràfiques»).

anys d'uniformisme polític dictatorial en el que les particularitats culturals de les diverses regions del país havien estat sistemàticament silenciades, es dona una renovació per aquests particularitats culturals, i molt especialment pel seu patrimoni, tant a nivell regional com local. Comencen aleshores a aparèixer museus municipals el discurs dels quals es basa en la identitat i el folklore com a estímul per al desenvolupament de la comunitat local. La creació de les comunitats autònomes i la descentralització del govern que va arribar amb la democràcia van ajudar en aquest procés. Els governs autonòmics va adquirir prou poder per promoure la creació de museus locals amb l'objectiu de deixar la seva empremta sobre el territori. Tot i això, aquests museus locals encara no s'anomenaven ecomuseus.

A finals dels 80 els governs autonòmics van adquirir competències per regular legislativament la política dels museus i crear-ne de nous, que en el cas de Catalunya i el País Basc serien anomenats «museus nacionals». Aviat aquests esdevindrien símbols de la nova identitat regional. Els museus locals van començar a especialitzar-se i, amb el treball de noves generacions de museòlegs sorgits del món universitari que prengueren exemple dels museus forans, van començar a desenvolupar els primers ecomuseus (Ecomuseu del Delta de l'Ebre; Ecomuseu de les Valls d'Àneu).

Però va ser a finals dels 90 i durant la primera dècada del segle XXI quan va tenir lloc la gran explosió dels ecomuseus. Gràcies a les aportacions econòmiques fetes des de la Unió Europea, es van portar a terme nombroses iniciatives d'ecomuseus que simbolitzaven modernitat i alhora promoció del turisme interior. Aquests equipaments, però, s'han basat més en la idea d'exposició que no pas en la idea d'una museologia més participativa i social.

L'emergència d'ecomuseus a Espanya forma part fins a cert punt del desenvolupament més ampli dels museus locals i etnològics. Aquests darrers, si bé representen una part bastant feble de l'oferta museística a nivell estatal o regional, a nivell local sí que hi ha un nombre més o menys important de projectes establerts: segons l'estadística del Ministeri de Cultura sobre Museus i col·leccions museals de l'any 2010 hi havia 256 museus dedicats a temes antropològics i/o etnogràfics. Aquesta dada ofereix dos aspectes contradictoris: d'una banda, aquest tipus de museu és el que té un nombre més elevat d'equipaments, mentre que

d'altra banda és el tipus de museu que té menys visitants.

Es poden distingir tres tipus de museu etnològic. En primer lloc tenim els que es poden definir com a museus etnològics tradicionals, concebuts com a representació de les societats tradicionals. Amb el nom de «museu d'etnologia», «museu etnològic» o «museu d'arts populars i tradicionals», ofereixen breus experiències locals orientades a salvaguardar la memòria de la col·lectivitat, utilitzant eines agrícoles i elements utilitzats en festivitats tradicionals. Tots ells tenen un plantejament museogràfic similar.

En segon lloc tenim els anomenats «museus de síntesi», que basen el seu discurs expositiu en la història d'una localitat o regió. En aquests equipaments, els continguts etnològics tenen un paper predominant però no exclusiu. Tenen una forta connexió amb el territori i son més unes institucions locals destinades al desenvolupament de la consciència social i l'activitat econòmica que no pas uns equipaments museals que es preocupen excessivament per la museografia o els continguts.

Per últim, tenim els museus especialitzats, que tracten sobre temàtiques tan diverses com les activitats agràries, la ceràmica, el vi, l'oli, el calçat, etc. Les característiques d'aquests museus son molt diverses i van des de col·leccions d'objectes obsolets fins a museus innovadors amb presentacions del patrimoni molt actualitzades.

Si bé hi ha actualment 42 equipaments museals a l'estat espanyol que s'autodefineixen a si mateixos com ecomuseus, en total hi ha 60 institucions més que, tot i no portar explícitament aquesta denominació, s'inspiren d'una forma o altra en aquest corrent museològic. Tot i trobar-se escampats arreu del territori espanyol, la gran majoria d'ecomuseus es concentren a Catalunya, Castella i Lleó i Andalusia. Es tracta d'institucions molt joves: la gran majoria foren creats a finals dels anys 90 del passat segle XX i durant la primera dècada del XXI, i és per això que no tenen la tradició dels ecomuseus d'altres països.

Roigé, Arrieta i Abella han classificat aquests ecomuseus en cinc tipologies en funció de la temàtica que tracten (Roigé, Arrieta i Abella, 2012):

*Ecomuseus especialitzats en la representació de la societat rural.* Aquest tipus de museu es marca l'objectiu de conservar la memòria de la societat rural tradicional en front de la globalització. El model clàssic d'aquests ecomuseus organitzen

la seva exposició permanent al voltant de diversos àmbits dedicats a diferents activitats agrícoles, mostrant normalment eines del camp, reproduccions de mobles, tallers de manufactures, etc. A partir d'aquest tipus de col·leccions i la seva ubicació en cases tradicionals, un dels usos més freqüents és el de reconstruir l'ambient d'una casa tradicional al camp. En son exemples el Caserío Museo de Igartubeiti (Euskadi), una casa del segle XVI que conserva l'estructura original creada al voltant de la premsa de pomes per a l'elaboració de sidra tradicional; l'Ecomuseu del Montseny (Catalunya), que en una casa del segle XVII mostra els testimonis materials de les comunitats que han habitat a la zona al llarg de la història; i l'Espai Cultural Coves de Batà (València), el recorregut del qual passa per vuit coves-vivenda que permeten, segons la seva pàgina web, «descobrir com eren les cases dels nostres avantpassats i els objectes per ells utilitzats». La problemàtica principal d'aquests equipaments rau en el fet que les seves exposicions permanents mostren únicament una època concreta de les cases tradicionals on s'ubiquen, quan aquests tipus d'edificis han evolucionat al llarg del temps.

*Ecomuseus especialitats en la demostració d'activitats industrials.* Es tracta d'equipaments que s'han traslladat fora del context urbà per recuperar edificis d'ús industrial en vies de desaparició com colònies tèxtils, fàbriques abandonades o molins i serradores. L'interès pel patrimoni industrial apareix a partir del canvi dels models industrials en la societat arran de la crisi sorgida en el sector secundari (mitjan dels anys 80 del segle XX), que provoca l'abandonament de diversos equipaments industrials. Tanmateix, aquest propi abandonament acabarà generant posteriorment un interès per part del públic envers aquest patrimoni, ja que aviat se sent identificat amb ell: les fàbriques abandonades són llocs on havien treballat els pares o els avis dels nous públics que volen conèixer aquestes realitats; forma part, en definitiva, de la construcció d'una nova memòria col·lectiva, esdevé un referent social. D'altra banda el patrimoni industrial constitueix, per innovador i més atractiu per al nou públic, un contrapunt envers el patrimoni de les societats preindustrials que habitualment s'exposaven en els museus, fonamentalment el patrimoni agrícola. És, a més, un patrimoni més espectacular, ubicat en edificis de grans dimensions (fàbriques fonamentalment), que disposa de màquines en moviment que

de vegades faciliten la interactivitat. D'aquesta manera s'activaren béns del patrimoni industrial que per la seva pròpia naturalesa es troben als afores dels nuclis urbans, impulsant la creació de rutes que donen accés a aquests elements. Cal distingir, però, entre els ecomuseus industrials que promouen activitats preindustrials, com l'Ecomuseu-Farinera de Castelló d'Empúries (Catalunya) o l'Ecomuseo de la Sal (Euskadi); i els que es dediquen a la conservació, difusió i estudi de les activitats industrials pròpiament dites, com l'Ecomuseo del Valle de Samuño (Asturias), sobre la mineria del carbó, o l'Ecomuseo-Centro de Interpretación de la Minería de Aliaga (Aragó), sobre la mateixa temàtica.

*Ecomuseus especialitzats en patrimoni natural.* Tot i que la relació entre cultura i societat és un dels eixos bàsics del concepte d'ecomuseu, trobem també equipaments en que aquest mateix concepte es refereix fonamentalment a la difusió i protecció del paisatge. Sovint formen part d'una estratègia de presentació de l'entorn natural gestionada conjuntament amb els Parcs Naturals, com és el cas de l'Ecomuseu dels Ports, que forma part del Parc Natural dels Ports de Beseit (Catalunya), o l'Ecomuseo de los Pirineos a Jaca (Aragó), articulat a partir de quatre recorreguts que permeten conèixer l'entorn de la mà de guies especialitzats que actuen com a mitjancers entre el visitant i el parc natural, en la més pura tradició de la museologia interpretativa postulada per Freeman Tilden l'any 1957 per als parcs naturals dels Estats Units (Tilden, 1957).

*Ecomuseus satèl·lits.* Es tracta d'institucions que contempen la potencialitat patrimonial global de l'entorn i la integren en les seves directrius museals. Així, aquests ecomuseus no contempen només els elements relacionats amb activitats tradicionals, industrials o naturals que es troben al seu territori, sinó que integren també béns històrics, artístics, arqueològics, etc. Un dels exemples més paradigmàtics el trobem a l'Ecomuseu de les Valls d'Àneu (Pallars Sobirà, Catalunya). Inaugurat l'any 1994, el museu manifesta, a través de la seva pàgina web, la voluntat de «a partir de la recerca, la conservació, la difusió i la restitució del nostre patrimoni integral vol participar i incidir en el desenvolupament econòmic i social de les valls d'Àneu i, també, de la resta del Pallars». A banda de la seva seu permanent, situada en una casa del segle XVII (la Casa Gassia), l'ecomuseu gestiona onze espais patrimonials que inclouen sis conjunts

monumentals religiosos, dos castells medievals, una serradora, una formatgeria i diversos bunkers de la guerra civil espanyola.

### **El futur dels ecomuseus. Problemes i perspectives.**

El model de l'ecomuseu, tot i ser de recent creació a l'estat espanyol, ha d'afrontar diversos reptes si vol trobar el seu encaix dins els ràpids canvis que viu la societat actual. J. Davallon postula que l'ecomuseologia es troba davant de tres reptes fonamentals. En primer lloc, cal que s'adapti al creixement demogràfic, i això passa per un canvi a nivell organitzatiu, més complex, alhora que passa també per un creixement físic de la institució per donar cabuda a un virtual major nombre de visitants. En segon lloc, cal replantejar la política cultural de l'ecomuseologia cap a noves fórmules per atraure visitants. Això ha fet que molts ecomuseus dissenyin projectes amb l'objectiu cenyit en l'àmbit del turisme cultural. Alhora, aquestes noves tendències en les polítiques museològiques estan portant als museus a cercar noves formes de finançament per no dependre tant de les subvencions públiques. En darrer lloc, es dona un repte relacionat amb la concepció teòrica al voltant del concepte «patrimoni» pròpiament dit, ja que avui per avui s'estan patrimonialitzant nous elements i experiències (Davallon, 1996).

Però els canvis socioeconòmics s'esdevenen massa de pressa, mentre que a nivell teòric, els conceptes de l'ecomuseologia continuen seguint els principis formulats pel moviment de la nova museologia als anys '60 del segle passat. Esdevé necessari en la situació actual, doncs, cercar nou discursos més propers a la realitat actual i que permetin rebaixar les tensions entre el desig dels ecomuseus de servir les comunitats locals i les exigències econòmiques que els empenyen cada cop més a cercar nous visitants.

Si bé els tres conceptes clau que defineixen l'ecomuseologia (patrimoni, territori, comunitat local) continuen essent vàlids, cal contemplar-los sota una nova òptica que els faci encaixar amb els nous reptes que la globalització imposa. És a dir: quins elements del patrimoni local són els més adequats per exposar als museus per tal de reflectir les noves fórmules socials, com ara la diversitat o la multiculturalitat? Quina idea de territori hi ha a l'era de la globalització i la construcció de noves identitats? (Roigé, Arrieta i Abella, 2012).

Per tal d'assolir aquests objectius d'adaptació a les

noves realitats de l'era global, Roigé, Abella i Arrieta proposen diverses solucions. En primer lloc cal abandonar la visió romàntica del passat i integrar temàtiques actuals que interessin a la comunitat a qui es deuen els ecomuseus. Sense abandonar els temes clàssics dels quals ja hem parlat, cal integrar en el discurs matèries tals com la immigració, la diversitat cultural, els nacionalismes, els conflictes, els canvis en l'estructura familiar, etc. Els ecomuseus han d'explicar el passat però també el present. Han d'esdevenir llocs on la memòria sigui preservada i el coneixement transmès, i sobretot han de ser instruments de cohesió social i integració de la diversitat cultural.

D'altra banda el petit tamany i potencial dels ecomuseus fa aconsellable el treball en xarxa entre ells. Només cooperant entre ells, els ecomuseus poden estimular el concepte de territori com a element patrimonial a preservar, conèixer i difondre. La Red de Museos Etnográficos de Asturias (REDMEDA), que integra catorze museus, o l'Associació de Museus de Territori i Societat a Catalunya són dues bones mostres d'iniciatives activades en aquest sentit.

En tercer lloc, cal que els ecomuseus s'obrin a col·laborar o fins i tot a associar-se amb actius d'altres sectors. Tenint en compte que l'actual crisi econòmica està afectant seriosament les administracions públiques de les quals les institucions museals han rebut bona part del seu finançament fins ara, cal plantejar noves aliances estratègiques directes entre els ecomuseus i nous agents socials i econòmics: universitats, empreses de restauració, de turisme, etc, sense tanta pressió ni implicació dels poders polítics locals (Roigé, Arrieta i Abella, 2012).

A tall de conclusió podem dir, doncs, que l'ecomuseologia és un dels corrents museològics que per la seva naturalesa de contacte immediat amb la realitat local que l'envolta està sotmès a uns canvis cada cop més radicals i vertiginosos. En tant que la realitat de la comunitat a la que serveix és cada cop més variada i fruit de les múltiples influències resultat de les servituds que imposa la globalització, l'ecomuseu necessita constantment de les noves visions que tant els integrants d'aquestes comunitats com els professionals que hi treballen puguin aportar. Aquesta tendència serà cada cop més complexa, en tant que més complexa és la realitat de l'entorn. Per tant, és imperatiu que aquestes institucions es nodreixin del ventall de professionals més variats que sigui possible, per

tal de saber respondre en tot moment a les noves demandes i reptes de la societat.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

DAVALLON, J. (1996): «Le public consomme vite. Devient-il superficiel?», dins *La société et le musée. Lune change, l'autre aussi*. Montreal: Musée d'Archeologie et Histoire.

ECOMUSEU DE LES VALLS D'ÀNEU. Pàgina web: <<http://www.ecomuseu.com/>>. (Consulta: 30/01/2013).

FAGUNDES, V. O. (2012): «How can you explain 'museums without walls'?», dins *Ecomuseums 2012. Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference on Ecomuseums, Community Museums and Living Communities, Seixal, Portugal, 19-21 September 2012*. Portugal: Green Lines Instituto para o Desenvolvimento Sustentável, pp. 109-113.

HUBERT, F. (1997): «L'ecomuseu. Entre utopia i nostàlgia», dins *Aixa: Revista bianual del Museu Etnològic del Montseny*, 8, pp. 23-28.

INIESTA I GONZÁLEZ, I. (1999): «Museos locales,

patrimonios globales», dins *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Sevilla: IAPH-Junta de Andalucía, pp. 110-129.

INIESTA, M. (1994): *Els gabinets del món: antropologia, museus i museologies*. Lleida: Pagès.

PEREIRO, X. (2005): «Museos, turismo y desarrollo local en el norte de Portugal: el Ecomuseo del Barroso», dins *Museos, memoria y turismo*. Donosti: Universidad del País Vasco, p. 202.

ROIGÉ, X.; ARRIETA, I.; ABELLA, J. (2012): «The development of ecomuseums in Spain. Between crisis and redefinition», dins *Ecomuseums 2012. Proceedings of the 1<sup>st</sup> International Conference on Ecomuseums, Community Museums and Living Communities, Seixal, Portugal, 19-21 September 2012*. Portugal: Green Lines Instituto para o Desenvolvimento Sustentável, pp. 337-347.

TILDEN, F. (1957): *Interpreting our Heritage*. Raleigh: University of North Carolina Press.

# El uso educativo de las emociones en los Museos de la Memoria

## The Use of Emotions for Educational Purposes in Memorial Museums

**VICTORIA LÓPEZ BENITO | TÀNIA MARTÍNEZ GIL**

Victoria López Benito. victorialopezb@ub.edu  
Tània Martínez Gil. tania.martinezgil@ub.edu

Grupo DHIGES. Universidad de Barcelona. Facultad de Educación  
Campus Mundet. Paseo de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona (España)

*Recepción del artículo: 1-06-2014. Aceptación de su publicación: 10-09-2014*

**RESUMEN.** El contenido del siguiente artículo proviene de una investigación realizada sobre los museos de la Memoria que desde mediados del siglo XX se desarrollaron en Europa y posteriormente en Estados Unidos; y cómo en las últimas décadas del siglo XX y comienzos de este siglo el desarrollo de los museos de la Memoria se está llevando a cabo en muchos países de Sudamérica. Esta investigación, en una primera fase, establece una definición de lo que se entiende por museo de la memoria, analiza las causas y el contexto en el que se crearon este tipo de museos en Europa y Estados Unidos. Sin embargo, la perspectiva con la que está realizado este estudio es la de la educación, es decir, se analizan las propuestas didácticas y museográficas que desarrollan actualmente estos museos. En una segunda fase de la investigación, se propone el uso de las emociones como estrategia educativa para estos museos debido a su finalidad y a sus peculiaridades. Finalmente, se analizan los ejemplos de museos de la Memoria más relevantes y consolidados de Europa y de Estados Unidos, así como algunos ejemplos del contexto sudamericano, y en especial el Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos de Santiago, primer gran museo de la memoria de Chile.

**PALABRAS CLAVE:** espacios de memoria, museos, educación, educación emocional, museografía.

**ABSTRACT.** This paper shows the results from a research study about the memorial museums that have developed since the middle of the 20th century in Europe and in the USA, as well as the ones that have developed in some countries in South America in the last decades of the 20th century. The first part of this research study exposes a conceptual definition of memorial museums and the causes and the social context in which this type of museum was created in Europe and in the USA. The educational function of these museums is also discussed. The second part of the research is focused on the use of emotions as the most effective educational strategy for memorial museums. Finally, in the last part of the research, the most relevant cases of memorial museums of Europe and the USA are analysed from an educational approach, as well as some new memorial museums in South America, specially the Memorial and Human Rights Museum in Santiago de Chile, Chile's first memorial museum.

**KEYWORDS:** sites of conscience, museums, education, emotional education, museum studies.

## I. Conceptualizando los museos de la Memoria. Hacia una definición

Lo principal al hablar de los museos de la Memoria es establecer una definición clara de lo que significa esta categoría de museos. A priori se podría decir que cualquier museo de historia puede ser un museo de la memoria, pues la memoria como tal sirve para actualizar, recordar y traer al presente aspectos del pasado y eso es lo que hacen todos los museos de historia: explican en la actualidad el pasado de una nación, de una región o de una sociedad. Así, cualquier museo histórico podría considerarse una institución de la memoria porque se encarga de estudiarla, conservarla y perpetuarla. Sin embargo, un museo de la Memoria con mayúsculas va más allá.

Un museo de la Memoria es un museo que trata un hecho concreto de la historia de un país o de un pueblo, pero con una voluntad de reconstruirlo desde un punto de vista concreto y por diversos motivos como, por ejemplo, por la repercusión que trajo este hecho para la sociedad que lo vivió, por la conmoción que supuso, por la incidencia que tuvo en el mundo, por las consecuencias que conllevó o para dejar patente la huella de las personas que vivieron estos hechos trascendentales para la historia. Porque los museos de la Memoria son instituciones que recuperan el patrimonio inmaterial de un pueblo o nación relacionado con la vivencia de acontecimientos traumáticos de carácter social, bélico, político o militar, cuya principal función es conmemorativa y ayuda a la construcción de la memoria colectiva.

Otra característica que define un museo de la Memoria es que aunque comparte el ser un ente estático como lo es toda institución museística, su razón de ser, es decir, la memoria histórica, es algo totalmente dinámico y cambiante que se reelabora en función del cuándo o de quiénes quieran recrear los acontecimientos del pasado que se recogen en este tipo de museos (Valdez, 2004).<sup>1</sup> Además, hay otro aspecto que siempre está presente en un museo de la Memoria, o por lo menos en el momento de crearlo y definirlo, que son las tensiones y las polémicas que envuelve su puesta en marcha.

<sup>1</sup> Artículo disponible en <[http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/culturas\\_memorias\\_y\\_traumas\\_nacionales.pdf](http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/culturas_memorias_y_traumas_nacionales.pdf)>.

## ¿Para qué crear un museo de la Memoria?

Hay muchas razones que pueden justificar la creación de un museo de la Memoria. Una de las más destacadas y obvias es el hecho de conocer el pasado y aprender de él. Pero también estas instituciones pueden ser una advertencia para memorias frágiles, se puede buscar en ellos consejo para generaciones futuras; se pueden realizar como memorial a los caídos, como una terapia para los visitantes, pueden servir para sensibilizar a los indiferentes o ser una barrera contra políticos dictatoriales.<sup>2</sup>

Sin embargo, desde un punto de vista sociológico, hay argumentos lo suficientemente válidos para no crear un museo de la Memoria o por lo menos, no por un tiempo. Es decir, las vivencias de una persona se pueden extrapolar a las de una sociedad o país. Por lo tanto, ante un hecho traumático que conlleva la pérdida de miles de personas, estas, las sociedades o las naciones, también han de vivir un duelo. Así, cuando el proceso de duelo se supera, se es capaz de asumir lo que ha pasado, se tiene realmente consciencia de ello y se puede dialogar y discutir del tema desde todos los enfoques y perspectivas existentes y hasta se puede crear un museo.

## ¿Cuándo se crean los museos de la Memoria?

Los museos de la Memoria no han tenido un momento de expansión concreto, como lo han podido tener otras tipologías de museos u otros equipamientos culturales. Debido a que su puesta en marcha implica aspectos muy concretos y específicos inherentes a su naturaleza. Se podría decir que se han ido creando museos de la Memoria según los distintos pueblos o países iban siendo conscientes de hechos ocurridos en su pasado que movían notablemente los cimientos de su discorrir histórico. Pero para crear un museo de la Memoria sobre todo se ha de tener la voluntad de denunciar, de querer sacar a la luz hechos de los que posiblemente un pueblo o parte de él no se sienta muy orgulloso. Es decir, cuando se crea un museo de la Memoria, no solo hay que saber lo que ocurrió en el pasado, sino que hay que querer decirlo, esto implica una madurez moral, social y hasta política para asumir lo que sucedió. Por tanto, la puesta en marcha de museos de la Memoria se ha ido produciendo según los países o las sociedades

<sup>2</sup> Véase en <<http://www.revistadeele.com/node/438>>.

responsables de ellos estaban preparados para estos museos.

En las últimas décadas, y fruto del desarrollo relativamente reciente del término historiográfico de «memoria histórica» formulado por Pierre Nora,<sup>3</sup> se está viviendo un movimiento de deseo de reconstrucción de la memoria de ciertas minorías o grupos sociales, a la vez que muchos países —en concreto en Sudamérica— están reclamando que aspectos de su pasado reciente se hagan visibles y su reconocimiento se haga material. Esto se materializa a través de la creación de monumentos, memoriales, parques y lugares históricos y también con la puesta en marcha de museos de la Memoria. Todas estas tipologías son las que configuran los espacios de Memoria.

### Los espacios de Memoria en el mundo

La mayoría de los espacios y museos de la Memoria se encuentran repartidos por todo el mundo, así, la mejor manera para conocer el panorama de espacios de Memoria en el mundo es acudir a la *International Coalition of Sites of Conscience*.<sup>4</sup> A través de su página web<sup>5</sup> se pueden conocer los lugares que existen en el mundo dedicados a la Memoria al mostrar un mapa con la localización de estos emplazamientos y una breve explicación sobre ellos. Sin embargo, un simple vistazo a esta web daría un conocimiento parcial de los lugares e instituciones existentes, porque solo aparecen aquellas que pertenecen a la Coalición, aunque sí se encuentran las más destacadas.

Respecto a los museos, como una de las tipologías en la que la Memoria encuentra su vehículo de materialización y foro de debate, es Europa el lugar donde más instituciones existen. Esto se debe a varios motivos, entre ellos que el primer museo de la Memoria se creó en este continente con el

Museo Judío de Berlín, creado en 1978, en honor en este caso a la memoria de un pueblo, la comunidad judía de Alemania. A partir de entonces y junto con una reflexión serena sobre la historia y sobre los hechos traumáticos que habían ocurrido a lo largo del tiempo, se inició una tendencia de creación de este tipo de instituciones en Europa. Tendencia que también se vio reflejada en Estados Unidos y que actualmente se ha trasladado a otras latitudes, como es el caso de Sudamérica.

### La función educativa de los museos de la Memoria

La capacidad de educar de las instituciones museísticas es un postulado del que a día de hoy nadie tiene la menor duda y tanto es así que la función educativa del museo es la que más ha evolucionado desde comienzos del siglo xx en todas las categorías de museos. Sin embargo, la labor educativa de los museos de la Memoria constituye el elemento más importante, ya que desde la reivindicación o desde la denuncia, este tipo de museos son educativos en esencia, es decir, se crean con la voluntad de educar para dar a conocer acontecimientos injustos y para que una vez conocidos los acontecimientos, estos no ocurran de nuevo. Una sociedad que conoce su historia sin tapujos de manera objetiva siempre bogará para que los hechos que llevaron a un pasado oscuro de su historia no vuelvan a suceder. Por lo tanto, la función educativa es básica para los museos de la Memoria. Educar, entendido como el proceso de enseñanza-aprendizaje de un individuo, ya sea mediante acciones o mediante experiencias, se convierte en uno de los pilares principales de este tipo de museos, teniendo en cuenta que fueron conceptualizados como espacios destinados a dar visibilidad a hechos pasados relacionados con la vivencia de acontecimientos traumáticos de carácter social, bélico, político o militar, cuya principal función es conmemorativa y ayuda en la construcción de la memoria colectiva. La educación, en última instancia, tiene como objetivo cambiar las actitudes, bien sea por el razonamiento o por las emociones; y esta voluntad de comunicar para que los hechos no vuelvan a suceder no es más que la intencionalidad de cambiar las actitudes de la sociedad.

El patrimonio y el museo —como contenedor de patrimonios—y, en palabras de Fontal (2013), haciendo referencia a la metáfora del caleidoscopio, es posible observarlos desde múltiples miradas: histórica, social, política, pero también desde

<sup>3</sup> Historiador francés cuyo ámbito de investigación ha sido la identidad francesa y la memoria. Su práctica profesional está centrada en la edición en ciencias sociales. Una de sus publicaciones más importantes, la cual ha dirigido, es *Les Lieux de Mémoire* (1984-1993), tres tomos en los que se hace un inventario de los lugares y objetos en los que se encarna la memoria nacional de los franceses.

<sup>4</sup> La Coalición Internacional de Sitios de Conciencia, creada en 1999, es una red mundial de sitios de conciencia, sitios históricos dedicados a conmemorar eventos pasados de lucha por la justicia y a ocuparse de su legado en la actualidad.

<sup>5</sup> Pueden consultarse en <<http://www.sitesofconscience.org/>>.

la identitaria, emotiva o simbólica. Estas últimas miradas son las que mejor definirían las formas de observar los museos de la Memoria, ya que se refieren a las relaciones entre los objetos del museo y las personas. Definiendo la metáfora, «la educación viene a ser la luz que permite que la imagen de ese caleidoscopio pueda verse» (Fontal, 2013: 14-15). Ello es posible ya que todo el patrimonio y todos los objetos patrimoniales solo adquieren significado cuando van acompañados de historias personales o colectivas; ello nos hace reflexionar sobre el papel que tiene la educación en la transmisión de emociones y, en consecuencia, a la capacidad de emocionar (Santacana & Llonch, 2012: 91-97).

Hay que tener en cuenta que el museo puede educar a través de diversos mecanismos, ya sea a través de los programas educativos, que pueden incluir visitas y talleres para niños o actividades culturales como debates o conferencias para los adultos, pero los museos también pueden educar a través de los propios contenidos desarrollados en su discurso expositivo, es decir, a través de la museografía. Es importante destacar estos dos canales educativos de los museos, porque el componente educativo de los museos que se presentan a continuación se analiza a través de una de estas vías, bien desde los programas educativos o desde la museografía expositiva.

## **2. Museos concebidos para educar a través de las emociones**

Hay muchas formas de desencadenar emociones en un museo; un objeto recuperado de los derrumbes del *World Trade Center* de Nueva York es capaz de desencadenar emociones muy profundas entre quienes vivieron la tragedia con mayor o menor intensidad; la fotografía de un torturado puede provocar emociones muy fuertes entre aquellas personas que alguna vez se sintieron amenazadas por él o por alguien parecido. El menaje de un soldado puede ser muy emotivo para quien haya sufrido la guerra o haya hecho un servicio militar traumático. Todo esto son desencadenantes de emociones, pero también lo es oír una sinfonía evocadora de otros tiempos felices o infelices, oler un aroma que nos hace viajar al pasado como el olor a hierba recién cortada del hogar familiar o el perfume de alguien próximo. Todo cuanto nos retrotrae a situaciones dramáticas o extraordinariamente felices puede provocar emociones. Naturalmente, cuantas más personas queden afecta-

das por el elemento desencadenante de emociones más eficaz será en un museo (Martínez & Santacana, 2013: 105-117).

Nuestras emociones son experiencias complicadas, lo cual dificulta su clasificación. Pero ¿cómo abordarlas en un museo? Las grandes producciones audiovisuales actuales, consiguen engañar a nuestro sistema emocional y provocar reacciones diversas, de sorpresa, de miedo, de placer, de tristeza, de alegría, de estupefacción, etc. Son emociones inducidas por elementos externos a nosotros. Sin embargo, hay un tipo de emociones que no se basan en ningún engaño; cuando contemplamos un icono o un objeto que ha afectado nuestras vidas, su visión nos altera de nuevo: así, por ejemplo, a quienes vivieron en los campos de concentración, cualquier objeto que les recuerde aquel tiempo puede alterar su sistema emotivo. Y estas emociones no son el resultado de un engaño sino respuestas del organismo ante una situación negativa. También hay emociones positivas. ¿Quién no ha experimentado emociones placenteras ante la visión de una imagen que le recuerda un momento de gran placer? Tampoco aquí se ha recurrido a un engaño del sistema emotivo.

El gran museo, aquel que puede movilizar enormes recursos, es capaz de penetrar en nuestras defensas psíquicas y desencadenar emociones inducidas, basadas en realidad en un gran engaño de algunos sentidos como la vista o el oído. Sin embargo, el museo modesto no tiene por qué renunciar a provocar emociones, la museografía austera puede provocar emociones de forma intensa; la emoción es una respuesta inmediata del organismo, que informa de hasta qué punto nos es favorable un estímulo o una situación. El museo debe incitar a que sus usuarios se hagan preguntas y se cuestionen sobre sus propios pensamientos y para ello resulta esencial activar su capacidad sensitiva y emocional (Pérez, 2012: 27-30).

Cuando entramos en una sala de un museo, lo primero que hacemos es reconocer lo que allí hay, las personas que están en la recepción, las personas que están en la sala y al mismo tiempo experimentamos sensaciones relacionadas con aquel espacio; se trata de emociones derivadas de la nueva situación. Si lo que sentimos en este espacio museístico es positivo y agradable, significa que nuestro mecanismo emocional valora que la situación, lo que hay en la sala de exposición, es favorable para nuestro interés, conocimientos, afecto y bienestar. Por el contrario, si nos sentimos forzados,

Fig. 1. A la derecha de la imagen, el antiguo edificio del museo. A la izquierda, la obra rompedora de Libeskind. (FUENTE: wikimedia commons)



violentos, desplazados o, en definitiva, fuera de lugar, quiere decir que nuestro mecanismo emocional cree que la situación nos perjudica o nos puede perjudicar (Wukmir, 1967). Estos mecanismos emocionales humanos son muy complejos y pueden traducirse en miedo, sorpresa, aversión, ira, identidad, alegría o tristeza; sin embargo, cada persona experimenta las emociones de forma diferente, en función de sus experiencias, de sus conocimientos, de su sensibilidad y de su forma de pensar. Sin embargo, las emociones son siempre causadas por los propios pensamientos y estos se suelen activar mediante algunos sentidos. Por lo tanto, son las palabras, las imágenes, los olores o el tacto lo que nos desencadena las emociones más intensas. Por ello, los museos, y más especialmente los de la Memoria, son lugares donde puede resultar fácil desencadenar las emociones.

### 3. Los museos de la Memoria en el mundo: referentes consolidados y nuevos proyectos

Tanto Europa como Estados Unidos son los lugares donde los museos de la Memoria cuentan con mayor tradición y trayectoria. De hecho, muchas de las iniciativas actuales sobre la puesta en marcha de un museo de la Memoria vuelven los ojos a Europa para tomar como modelo las intervenciones museísticas que se llevaron a cabo en la segunda mitad del siglo xx. De todas maneras, a pesar de estar dentro de la misma categoría, las diferencias que presentan los distintos museos son notables, estas son debidas sobre todo a la manera tan distinta que tiene cada

sociedad o país de afrontar y dar a conocer los hechos trágicos de su pasado y por lo tanto de su memoria histórica. Estas diferencias se ponen de manifiesto a través de los diversos enfoques dados al tratamiento museográfico, ya sea a través de una museografía académica o didáctica, y a través de las propuestas educativas desarrolladas a través de los programas educativos de los museos. Es decir, las diferencias entre los museos radican en cómo quieren comunicarse con el público o a qué público dirigen sus acciones educativas, porque el objetivo principal, la voluntad de denuncia, está presente de la misma manera en todos los museos.

Alemania cuenta con los museos de la Memoria más destacados de Europa, esto es debido a que la temática predominante a la que están dedicados estos museos es el Holocausto. Así, en Berlín encontramos uno de los museos más importantes dedicado a este hecho de la Historia. Es el Museo Judío de Berlín, el cual muestra la historia de los judíos que viven y vivieron en Alemania durante los últimos dos mil años. La sede actual fue inaugurada en 1999, un gran proyecto del arquitecto Libeskind, aunque el museo existe desde 1978. El magno edificio en forma de rayo —hay quienes asocian su forma a una estrella de David desmontada— se complementa con la torre del holocausto y con el jardín del exilio; una edificación llena de mensajes, significados y símbolos.

El componente educativo se pone de relevancia tanto en el programa educativo como en el discurso museográfico, el cual articula a través de imágenes, textos, obras de arte y objetos de la vida cotidiana. Además, este discurso también se apoya



**Fig. 2. Elementos interactivos en el interior del Judisches Museum Berlin. (FUENTE: Taller de Projectes)**



**Fig.3. Grupo escolar visitando el Judisches Museum Berlin. (FUENTE: Taller de Projectes)**

en medios audiovisuales y en elementos interactivos para acercar a Alemania la historia y la cultura judía y hacer comprensible la difícil relación entre los judíos y los no judíos.

Este objetivo también está presente en el programa educativo, ya que todas las actividades buscan transmitir la historia germanojudía a los estudiantes de todas las edades y de todas las escuelas. Este es extenso y diverso y va desde tours interactivos a través de las exposiciones permanentes y temporales hasta talleres educativos.

El museo EL-DE de Colonia, en Alemania, abierto en 1981, es un memorial viviente para las generaciones alemanas de lo que aconteció en el periodo nazi. El tratamiento museográfico desplegado en las diversas salas del museo tiene como misión poner de manifiesto la irracionalidad del

Partido Nacionalsocialista. Se trata de un registro detallado de los sustentos filosóficos de su política, de los procesos que seguían los prisioneros, de los experimentos biológicos que se realizaron con ellos y de los testimonios de muchos que perdieron a un ser cercano en esas oficinas. Causa impresión todo el salvajismo aplicado contra homosexuales, discapacitados y gitanos, además de contra judíos. La sensación de conmoción es evidente y nada leído en textos es comparable a lo presenciado en este pequeño museo. Así, la museografía busca incidir en las emociones de los visitantes para que estos conozcan y entiendan la crueldad nazi.

A lo largo de la geografía europea hay otros museos de la Memoria destacados por sus propuestas educativas como el denominado la Casa

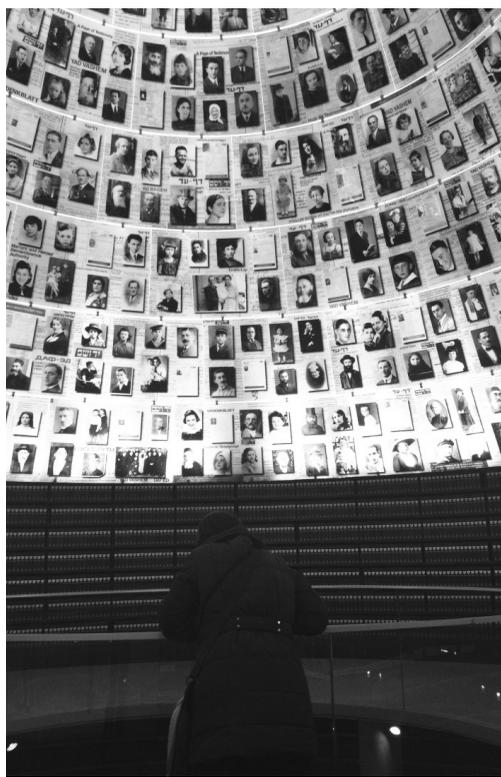


Figura 4: Espacio de la Memoria en el interior del Yad Vashen. (FUENTE: Taller de Proyectos)

del Horror en Hungría, el Museo Memorial de Tezetzín en la República Checa, el Museo Gulag de Perm-36 en Rusia o la Fundación Escuela de la Paz de Monte Isole en Italia.

También sobre el Holocausto, pero en Israel, se encuentra el Museo Histórico del Holocausto Yad Vashen, abierto en 2004 y situado en Jerusalén. El museo recoge todo lo relacionado con las víctimas del Holocausto: cartas, prendas, fotos, videos, escritos, libros, tarjetas y grabaciones de la época documentan el terror. Yad Vashen es un gran complejo que se compone de diversos espacios, como por ejemplo la Escuela Internacional para el estudio del Holocausto, el archivo y la biblioteca, la avenida de los Justos entre las Naciones, el Museo Histórico, el Centro de las Generaciones del Holocausto, entre otros. A través de la memoria de cada una de las seis millones de víctimas, el principal objetivo del museo es enseñar a las generaciones futuras que las tragedias y las terribles escenas del Holocausto jamás deben ser olvidadas ni repetidas.

Por lo que respecta a los Estados Unidos, los museos de la Memoria más importantes son el Museo Nacional de los Derechos Civiles y el United States Holocaust Memorial. El primero fue inaugurado en 1991 en el edificio reciclado del Motel Lorraine, en Memphis, Tennessee, donde Martin Luther King fue asesinado el 4 de abril de 1968. Este museo, que recuerda la figura de Martin Luther King, se fundó para ayudar al público a comprender las lecciones del Movimiento Pro Derechos Civiles y en él tienen lugar actividades muy diversas. El componente educativo está muy presente en la propuesta museográfica, ya que la exposición permanente se desarrolla bajo los principios de la museografía didáctica, con recursos como escenografías, mapas conceptuales, módulos interactivos que hacen más cercanos y accesibles los contenidos del museo. Estos elementos se pueden observar en la exposición que narra las distintas etapas del Movimiento Pro Derechos Civiles y el legado de este movimiento que ha inspirado la participación en la lucha por los derechos civiles y humanos de todo el mundo.

El United States Holocaust Memorial Museum, en Washington D. C., es un memorial vivo sobre el Holocausto. Nace con la vocación de estimular a los líderes mundiales y a la ciudadanía a afrontar el odio, prevenir el genocidio, promover la dignidad humana y extender la democracia. En cuanto al planteamiento museográfico, este se materializa en diversas exposiciones. *The Holocaust* es la exposición más importante; a través de la museografía didáctica presenta lo que denominan la historia del Holocausto dividida en etapas cronológicas con objetos, fotografías, audiovisuales y testimonios directos de sus protagonistas. Sin embargo, el museo cuenta también con un amplio programa educativo, orientado sobre todo a escolares, familias y profesores, destaca el seminario *Arthur and Rochelle Belfer National Conference*, en el que educadores de museos y profesores comparten métodos y estrategias sobre cómo presentar los aspectos del Holocausto en los programas escolares. Además, el programa educativo está enfocado a otros públicos muy poco habituales dentro de los programas educativos de los museos, como las actividades para los cadetes del West Point, estudiantes de la Naval Academy o actividades para los *Foreign Service Officers*.

Que los museos de la Memoria en Sudamérica son un fenómeno en expansión es un hecho constatado. Y para ello solo hace falta acudir a la can-

tividad de referencias que se pueden encontrar en la web un día sí y otro también sobre algún aspecto relacionado con algún museo de la Memoria del continente, ya sea la próxima puesta en marcha de algún proyecto museístico o algún tema polémico relacionado con alguno de ellos. Esto permite determinar que la reflexión sobre la necesidad de materializar de algún modo los hechos trágicos del pasado está totalmente vigente en Sudamérica. El debate está abierto y, en cuanto al ámbito más concreto de los museos, en diversos países, sobre todo en Argentina y Perú, se están llevando a cabo encuentros, reuniones para hacer reales proyectos de museos de la Memoria, sin restar al asunto de tensiones y polémicas. Por otra parte, también existen en Sudamérica instituciones de la Memoria que ya gozan de bastante trayectoria, como es el caso de Chile con la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi y el Centro Cultural Museo de la Memoria en Uruguay.

Uno de los últimos proyectos museísticos puestos en marcha es el Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos de Chile en Santiago. Es un proyecto muy ambicioso no solo por la arquitectura, la cual es una gran majestuosidad contemporánea, sino también por la propuesta educativa y cultural que desarrolla. Está dedicado a conmemorar a las víctimas de violaciones de los Derechos Humanos durante el régimen militar de Augusto Pinochet entre 1973 y 1990. Fue inaugurado en 2010, dentro de las obras que se realizaron para conmemorar el bicentenario de Chile. El componente educativo del museo forma parte de su esencia, como en el caso de otros museos de la Memoria anteriormente analizados. Y esto se puede observar tanto en la propuesta museográfica como en el programa educativo. En cuanto al discurso museográfico, este recoge elementos importantes que narran los hechos ocurridos en Chile entre el 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990. Los acontecimientos ocurridos en este periodo y las consecuencias del golpe de estado militar sirven para articular los contenidos de la primera parte del museo ubicada en el primer nivel. Temas como «Demanda de verdad y justicia», «Lucha por la libertad», «Retorno a la esperanza» y «Nunca más» están presentes en la segunda parte conceptual del discurso museográfico localizado en el segundo nivel del museo. La museografía de última generación se desarrolla a través de recursos interactivos que favorecen la participación del visitante y de numerosos soportes visuales y audi-



Figura 5: Detalle del interior del Yad Vashem. (FUENTE: Taller de Proyectos)

tivos que ayudan a conocer mejor la realidad chilena de la dictadura de la segunda mitad del siglo xx. Por lo tanto, la museografía invita a reflexionar sobre los atentados contra la vida y contra la dignidad de las personas ocurridos a causa del golpe militar y de la posterior dictadura para que estos hechos no se repitan nunca más y para instalar el respeto a los derechos humanos, aspectos con un destacado valor educativo. Para incidir más en la educación sobre los Derechos Humanos, el museo desarrolla un interesante programa educativo orientado sobre todo a escolares y jóvenes y a la formación de docentes a través de talleres educativos y visitas guiadas para colegios. Por todo ello, se puede determinar que el Museo de la Memoria de Chile nace con una gran vocación educativa; es de esperar que esta obtenga sus frutos y sea perdurable en el tiempo.

Cuando hablamos de museos a nivel mundial siempre es difícil hacer una selección exhaustiva sin dejar en el tintero otros muchos proyectos interesantes y ello no podía ser distinto cuando nos referimos a los Museos de la Memoria. Obviamente se podría hablar, también, del Museo de la Resistencia de Varsovia, los potentes museos de las ca-

pitales bálticas dedicados al periodo estalinista, el de Camboya, el de Oversalzberg, los importantes memoriales dedicados a las víctimas civiles y militares de la I Guerra Mundial, entre otros mucho. Sin embargo, los museos que hemos abordado en estas páginas están concebidos especialmente para emocionar, pues son los relatos e historias que acompañan los objetos e imágenes de sus salas los que les confieren el valor de la inmaterialidad.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIETA, I. (2005): *Museos, memoria y turismo*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Recuperado de: <[http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/libros\\_gratuitos\\_en\\_pdf/Humanidades/Museos,%20memoria%20y%20turismo.pdf](http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/libros_gratuitos_en_pdf/Humanidades/Museos,%20memoria%20y%20turismo.pdf)>. Acceso: 1-6-2014.
- FONTAL, O. (coord.) (2013): *La educación patrimonial, del patrimonio a las personas*. Gijón: Editorial Trea.
- FONTANA, J. (2007): *Memòria i Record*, en: *Actas del I Col·loqui Internacional Memorial Democràtic: Polítiques Públiques de la Memòria*. Barcelona.
- MÁRQUEZ, J. (2000): «La mirada, los museos y la memoria», en *Correo del Maestro*, 54, noviembre. México.
- MARTINEZ, T. y SANTACANA, J. (2013): *La cultura museística en tiempos difíciles*. Gijón: Editorial Trea.
- MONTECINOS, Miguel (2007): «Villa Grimaldi: un soporte para la difusión y educación de los Derechos Humanos», en: *Actas del I Col·loqui Internacional Memorial Democràtic: Polítiques Públiques de la Memòria*. Barcelona.
- PÉREZ, P. (2012): *La exposición sensitiva y emocional*. Gijón: Editorial Trea.
- SAID, J. (2007): «Memoria, verdad, justicia y reparación como política de estado en la Argentina. La experiencia de la ESMA y los sitios de memoria», en: *Actas del I Col·loqui Internacional Memorial Democràtic: Polítiques Públiques de la Memòria*. Barcelona.
- VALDEZ, P. (2004): «Culturas, memorias y traumas nacionales: memoriales en Washington y Buenos Aires», en *Woodrow Wilson International Center for Scholars*. Washington [en línea]. Recuperado de: <<http://www.revistaideele.com/node/438>>. Acceso: 1-6-2014.
- WUKMIR, V. J. (1967): *Emoción y sufrimiento*. Madrid: Ed. Labor.

#### REFERENCIAS EN LÍNEA

- Biblioteca virtual del Genocidio de Ayacucho <[www.genocidioayacucho.com/secciones/museo-memoria.aspx](http://www.genocidioayacucho.com/secciones/museo-memoria.aspx)>. Acceso: 1-6-2014.
- Centro cultural y museo de la Memoria de Uruguay <[cultura.montevideo.gub.uy/node/192](http://cultura.montevideo.gub.uy/node/192)>. Acceso: 1-6-2014.
- International Coalition of Sites of Conscience <[www.sitesofconscience.org/es/](http://www.sitesofconscience.org/es/)>. Acceso: 1-6-2014.
- Museo Judío de Berlín <[www.juedisches-museum-berlin.de](http://www.juedisches-museum-berlin.de)>. Acceso: 1-6-2014.
- Museo Histórico del Holocausto Yad Vashem de Israel <[www1.yadvashem.org/es/index.html](http://www1.yadvashem.org/es/index.html)>. Acceso: 1-6-2014.
- Museo Nacional de los Derechos Civiles <[www.civilrightsmuseum.org/home.htm](http://www.civilrightsmuseum.org/home.htm)>. Acceso: 1-6-2014.
- Museo de la Memoria de Rosario <[www.museodelamemoria.gov.ar/](http://www.museodelamemoria.gov.ar/)>. Acceso: 1-6-2014.
- Museo de la Memoria de la ESMA <[www.memoriaabierta.org.ar/](http://www.memoriaabierta.org.ar/)>. Acceso: 1-6-2014.
- United States Holocaust Memorial Museum <[www.ushmm.org/](http://www.ushmm.org/)>. Acceso: 1-6-2014.
- Villa Grimaldi <[www.villagrimaldicorp.cl/](http://www.villagrimaldicorp.cl/)>. Acceso: 1-6-2014.



**DESDE Y PARA EL MUSEO**

# Illusion of attendance and accessibility: technological innovations in museums

**DARIA HOOKK**

The State Hermitage Museum

Dvortsovaya emb. 34, 190000 Saint-Petersburg, Rusia. hookk@hermitage.ru

*Recepción del artículo: 5-05-2014. Aceptación de su publicación: 12-09-2014*

**RESUMEN.** El siglo 21 es la era de la información. La tecnología digital ha hecho que lleguen a los museos numerosas herramientas y recursos que han dado lugar a un momento clave y único en la museografía: la integración de datos, la accesibilidad, el carácter móvil y la interacción. Este artículo presenta una visión general de las ventajas y los logros de estas herramientas a través de la experiencia en el contexto de los museos rusos. Aunque en un principio la tecnología informática fue vista como un elemento positivo, los elevados costos de desarrollo y una falta de interacción con el público del museo de muchos de estos elementos ha generado un sentimiento de decepción. La tecnología de emplea como una novedad, en lugar de una fuente de conocimiento. El artículo analiza con detenimiento el proyecto, *Young to the Young*, en el que el concepto propuesto de juego museográfico se basa en un trabajo fructífero de interacción con la generación joven.

**PALABRAS CLAVE:** museum, cyber-museography, interactivity, participatory culture.

**ABSTRACT.** The 21th century is the era of information. Modern technology has brought to the museums several tools and facilities which resulted in “the moments of success”: data integration, accessibility, mobility and interaction. This paper shows an overall vision of these advantages from the experience and the achievements in Russian museums. While initially computer technology has been seen as positive, the high level of expenses and the lack of interaction with the museum public have generated a feeling of technological disappointment. Technology seemed to be a novelty rather than a source of knowledge. The proposed concept of museographic game is based on fruitful work with the young generation.

**KEYWORDS:** museum, cyber-museography, interactivity, participatory culture.

## Introduction

The first up-to-date computer technologies appeared in Russian museums in the 1980s. This process was inspired by the intensive development of computer hardware and software and marked by moments of success, but technical progress goes in steps. The turning point of the 1990s was the distribution of Internet technologies in Russia, which resulted in multiple museum webpages. Today social networks have become a popular mean of communication between museums and visitors. However, the computer technologies are developing intensively and their features are changing every six months, so a museum, which is by origin a conservative institution, is not able to react

to all these changes. Nevertheless, the possibilities now allowed by mobile technologies are actualized for museum practice thanks to their simplicity, usability and accessibility.

## Museum digital environment

Modern technologies improve many areas of museum activity: both collection management and museum complex security control and influence the interaction of the museum with its visitors. The advantages of the Internet and mobile technologies have become very attractive. The museum website combined with mobile devices and user applications—the instrument that allows unlimited use of museum information service—pro-



Fig. 1. Various forms of data implementation: plans, advisor, sensor kiosk, audio-guide rent and mobile application (FUENTE: D. Hookk)

vides different ways to use data and finally allows visitors to be coauthors in creative work, including the museum space. Thus the relationship between museum and user changes its features. The main tool of the system is a mobile application (app) — a specialized program module for the data output on a certain gadget (e-reader, smartphone, tablet, etc.) The development of the museum mobile applications has found serious limits of technol-

ogy, such as the necessity of adaptation to different types of devices and software (Hookk, 2012; Villaespesa, 2013).

One simple example can be proposed in order to illustrate our concept. The State Hermitage Museum collection includes more than 700.000 archaeological items. If one tries to find any data on their location using the official webpage of the museum, one gets plans of rooms partly closed for renovation, what is announced in other section (“Temporally Closed Rooms”). The proposed panoramic views of certain rooms sometimes are not accessible because of incompatibility of a browser with IBM HotMedia Java applets. Among the 17 courses in the “Virtual Academy”, only 7 are translated to English, and unique archaeological topic “Scyths” exists only in Russian. In fact, it does not allow to find actual location of the described objects (Treasure Gallery, an exhibition or storage). Moreover, Adobe Flash technology makes it inaccessible for iPhones and iPads. The description of the new facility complex in “Staraya Derevnya” says nothing about open storage of archaeological collections. New mobile application “Hermitage Museum” (Hermitage Museum 2014) offers data on 5 (!) archaeological objects, one of them is not on display at the exhibition. The mistake is a result of out of date content. The situation with guided tours concerning the archaeological part of collections is not better than with their virtual presentation. Summarizing all visitors from various thematic tours we get totally about 200 people per year. At the same time in 2013 the number of the State Hermitage Museum visitors exceeded 3 million.

For these reasons an idea has appeared. It promotes the application of a universal format of digital data, available for any type of electronic device instead of specialized mobile applications. Essentially, we decided to change the technology of the data use into another one, accessible for any gadget. The concept was applied to an initiative media project “Young for the young”.

### The initiative project “Young for the young”

As stated in its name, this project is orientated towards the younger visitors of the museum. Its audience includes not only those who come in search of information from our vast collection, or for the pleasure of viewing such masterpieces on display, but also those who might choose a profession in

a related field such as art history. Therefore, the goal of this project is to create tours which are tailored to the individual interests of these visitors. These tours would be found in the form of files, accessible on the museum website. It is important that they enhance the visit of tourists at the museum, enabling them to view a range of artwork with a cohesive theme within a comfortable, self-guided tour. Each exhibit would be accompanied by a short, original and emotive text which reveals several unique or curious facts. Consequently, this ensures the visitor is adapted and oriented within the museum, creating a comfortable, welcoming environment. Obtaining such emotionally-tinged information draws the visitor into the culture of the Hermitage and its complex and diverse world.

The implementation of the project proposes to the museum guest (real or virtual) a new service: free information support in form of individual *digital trips*. The innovation is focused on the individual visitors but it is available to any Internet user possessing a mobile device.

Participants in the project will gather information about 10-20 objects according to a theme, creating a response to the object (this could take the form of a short, informative piece about the object, a poem, a personal impression...) and marking the location of each one on a map of the museum. This mini-tour does not strictly regulate the order in which each point of interest on the map should be visited, but prompts visitors by numbering each object. It also indicates the amount of time necessary to complete the tour. Consultation during the creation of the points of interest will be provided by the specialists and employees of the museum, who will also help optimize the route that the tour takes. The final product —a PDF file— will be accessible on authorized mobile devices such as tablets, smartphones and e-readers. A selection of files will be available on the website with an indication of the theme of the tour, an abstract from the text, the length of the tour as well as the language. The possibility to share information with our visitors over the Internet lies in the very ideology of personal networking technology (Charter of human rights..., 2012). The international character of the Volunteer Service offers the possibility to translate a prepared tour into various languages and put both copyrights, of author and of interpreter. Thus, the data provided in the author's publication would be protected under the domain of the museum's website.

During vacation, the children's contest "Discover Hermitage!" takes place. School students will propose a route through the galleries and gather their "collection" with the help of a camera. Submissions will differ by age group and theme according to an announced category ("Hunters and gatherers", "Collectors", "Club of experts", "Monsters hunters", "Time machine"). The depiction of the tour route on the map of the museum and the development of a template for the file will be created by volunteers and computer designers. The list of recommended literature was accessible through the Internet during the contest ([www.virtualarchaeology.ru](http://www.virtualarchaeology.ru)). It will be possible for children visiting from the School's club, including numerous students studying art history in rotational classes, to display their own creations. Formalized criteria formed by museum professionals for jury are:

- Title of a tour is attractive
- Abstract is adequate to content
- Data are actual and up-to-date
- Tour starts from the museum entrance
- Presence of logical connection between stops
- Absence of factual mistakes
- All discussed objects are exposed
- Illustrations correspond to texts and comments
- Style correspond to theme (scientific, ironic ...)
- Age of participant (middle or senior classes)
- Level of proficiency in native (foreign) language
- Worth to recommend to friends

Every criterion varies from 1 to 3 (no-maybe-yes). The winning submission will be chosen by its popularity —whether from a head count, or from data gathered from the contest website. The contest will take into account only one "vote" for each entry ticket. Participants in the contest are advised to seek support for their submission from classmates, family and friends. In this manner, we hope to draw the attention of the adult audience too.

Thus, this individualized, non-traditional approach to visitor service creates a positive impression on visitors to the museum.

### **From consuming culture to participatory culture**

The content (topic, duration, number of objects, style of texts, illustrations) for various groups of

visitors will probably be discussed with the first users of digital trips. In this case, the decisions on the improvements made by both museum specialists and users of the digital trips will make up *participatory culture*. The term has appeared as an antithesis to the concept of consumer culture, primarily as an antithesis to the production and consumption of information on the Internet (Handbook..., 2014. C.19, 21-24).

Communication with the visitor is the mutual point of interaction of cultural institutions with the public, made up of the concepts of *interactivity* and *participatory culture*. However, these concepts apply to different aspects of human nature. The concept of interactivity came from the world of information technology and expressed feedback to a system during interaction with a user. The free platforms Web 2.0 give to an Internet user the possibilities to destroy the "Producer-Consumer" hierarchy and transform him into an active person, participating in creative activity. (Hawkey, 2004; Davies et al., 2006; Bogomazova et al., 2008) Through participation in the project, it is possible for visitors to display their knowledge and express themselves and their individuality. From our standpoint, looking at our exhibits from a fresh point of view allows us to see them in a different light. The museum studies visitors' opinions in order to take them into account in future decisions. This is evidence of participatory culture.

## Conclusion

Up-to-date information technologies inspire users to be more active and independent giving them the role of full participant in interaction with the Museum. The initiative "Young for the young" is orientated towards the young generation.

Furthermore, this project will culminate in the celebration of the State Hermitage's 250<sup>th</sup> anniversary in 2014, and the large number of tours will be a great opportunity for the numerous guests of the museum. In this manner, we hope the word "Hermitage" will be associated not only with the word "museum", but also with "great anticipation". The information services developed for the youth audience are mostly interactive. The feedback gives a user the possibility to be more active and independent, to not only consume information but also contribute his comments and opinions. The users of digital trips form a new category of visitors, who are able to increase the total number of museum guests.

The project is validated by the fact that the growth of individual visitors now make up half of the total number of the Hermitage museum guests. This is as a result of the qualified information service provided by the project. Thus the new information services mirror the image of the museum's great collection.

## REFERENCES

- BOGOMAZOVA T. G., KUPINA J. A. (2008): "The communication model of the anthropology museum: case of multimedia informational-exposition complex of the St. Petersburg Kunstkamera", in M. Ionnides, A. Addison, A. Georgopoulos, L. Kalisperis (eds.): *Digital Heritage. Proceedings on Virtual Systems and Multimedia. Project Papers. 20-25 October 2008, Limassol, Cyprus*, pp. 294-296.
- Charter of human rights and principles on the Internet. Version 1.1. Retrieved from: <<http://internetrightsandprinciples.org/site/wp-content/uploads/2012/12/Charter-on-Human-Rights-and-Principles-on-the-Internet-Version-1-1-Draft.pdf>>.
- DAVIES R., KRIZOVA R., WEISS D. (2006): "Motivating active participation of primary schoolchildren in digital online technologies for creative opportunities through multimedia", in *EVA Florence 2006*, pp. 69-71. Bologna: Pitagora.
- HAWKEY R. (2004). "Learning with digital technologies in museums, science centres and galleries", in *Futurelab*. Accessed on: 08-25-2011.
- Geser, G; Prähauser, V. H.; Strasser, A. (eds.) (2014): *Handbook for Creative Cultural Heritage Cooperation Project*. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft m.b.H.
- Hookk, D. Y. (2012): "Sources of virtual knowledge on the museum collections. Proceedings of XIV Annual International Conference", in *EVA-2012 Moscow, November 26-28, 2012. Moscow*. Retrieved from: <<https://eva.rsl.ru/en/2012/report/list/1074>>. Accessed on: 02-14-2014.
- Hermitage Museum (2014) The State Hermitage application for iPhone, iPad and Android devices. Retrieved from: <[http://www.hermitageapp.com/e\\_press.html](http://www.hermitageapp.com/e_press.html)>. Accessed on: 02-14-2014.
- Villaespesa, E. (2014): "A look at how users engage with Tate mobile apps". Retrieved from: <[http://www.slideshare.net/elena\\_culture/a-look-at-how-users-engage-with-tate-mobile-apps](http://www.slideshare.net/elena_culture/a-look-at-how-users-engage-with-tate-mobile-apps)>. Accessed on: 02-14-2014.

# El Museo de Arte Jaume Morera: un punto ciego en el sistema museológico de Lleida

## The Museu d'Art Jaume Morera: A blind spot in the museum system of Lleida

CARME MOLET CHICOT

Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación.  
Av. de l'Estudi General, 4, 25001 Lleida. carmemolet@didesp.udl.cat

*Recepción del artículo: 25-05-2014. Aceptación de su publicación: 2-09-2014*

**RESUMEN.** Entendiendo los museos como entidades complejas donde confluyen discursos, representaciones y relaciones de poder, dedicaremos este artículo a explorar los vínculos entre las políticas institucionales y museológicas referidos a los mundos del arte contemporáneo en Lleida, incidiendo en algunos de sus puntos ciegos. Desde una museología crítica y feminista, abordaremos cómo las políticas municipales y la situación de precariedad del Museo de Arte Jaume Morera de Lleida han interferido en la incorporación y en la legitimación de las mujeres artistas de nuestra ciudad y han debilitado la posición de los artistas del territorio y la del propio Museo. Así pues, cuestionaremos unas estructuras discursivas y unas prácticas que, ancladas en inercias del pasado, obstaculizan otros marcos de comprensión y de acción posibles. Se auguran cambios en este museo, quizá sea el momento de deconstruir parte de su historia y de explorar algunos aspectos políticos que lo han venido situando como alteridad devaluada. Desde otras miradas, proponemos un cambio de orientación, tanto en lo que se refiere a las políticas municipales como por lo que respecta al propio Museo.

**PALABRAS CLAVE:** Museo de Arte Jaume Morera, políticas municipales, arte contemporáneo, feminismos, doble temporalidad, puntos ciegos.

**ABSTRACT.** Understanding that museums are complex entities where there is a confluence of discourses, performances, and power relations, we will devote this article to exploring the links between institutional and museological policies relating to the worlds of contemporary art in Lleida, focusing on some of its blind spots. From a critical and feminist museology, we will deal with municipal policies and the precarious situation of the Museu d'Art Jaume Morera of Lleida that have interfered with the incorporation and legitimation of women artists from our city and which has weakened the position of the artists from the territory and the museum itself. Therefore, we will question discursive structures and some practices that are anchored in past inertia, hindering other frameworks of understanding and possible action. They are predicting changes in this museum, therefore perhaps it is time to deconstruct part of its history and explore some political aspects that have been placing it as a devalued otherness. From other perspectives, we propose a shift concerning municipal policies as well as in the museum itself.

**KEYWORDS:** Museu d'Art Jaume Morera, municipal policies, contemporary art, feminism, double temporality, blind spots.

### **Una doble temporalidad**

En Lleida, con respecto al arte contemporáneo la noción de tiempo es bien compleja, cuesta situarse. Por un lado queda estancada en el Museo de Arte Jaume Morera, que va recuperando

pacientemente trocitos de un pasado y de una memoria que no acaba de encontrar continente (edificio) ni tampoco un discurso que nos ayude a entender mejor nuestro presente. El tiempo queda aquí paralizado. En esta modernidad líquida

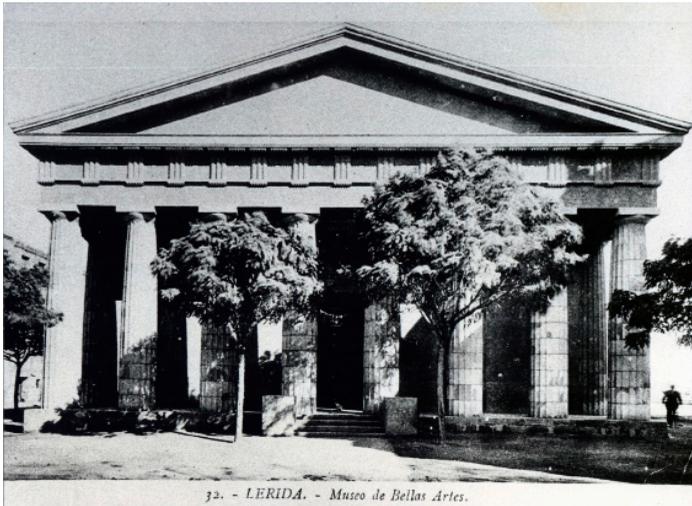


Fig. 1. Fachada del antiguo Museo de Arte de Lleida, 1917 a 1934

(Bauman, 2006) el pasado es pesado, denso... y más si es un pasado reciente y más aún si esta memoria tiene una forma, un peso y un volumen. Los museos materializan el tiempo, lo solidifican, es por eso que para muchos museos el edificio es tan importante. Teresa Ibars (2013), explica las dificultades de este Museo<sup>1</sup> para encontrar un edificio adecuado, lo que ella califica como la historia de un despropósito, el de unas políticas municipales indiferentes a nuestro patrimonio:

El Museo de Arte Jaume Morera, desde su creación, ha pasado por diferentes sedes: el Mercado de San Luis, el antiguo Hospital de Santa María — hoy sede del Instituto de Estudios Ilerdencs—, por no detallar el viaje de las obras hacia Butsènit y de allí hacia Zaragoza en tiempos de la guerra de España, el convento del Roser —que por increíble que pueda parecer es un estancado futuro parador nacional y motivo de vergüenza para muchos— y, finalmente, la actual ubicación, en el edificio del antiguo Casino. Así detallado, queda claro que la del Museo de Arte Jaume Morera es la triste historia de un despropósito. Es también el penoso relato de una indiferencia por el patrimonio cultural que se acerca a la desconsideración y la ignorancia (p. 32).

Por otro lado tenemos el Centro de Arte La Panera —un edificio bien nuestro— que acoge una especie de bumerán que de paso por la ciu-

<sup>1</sup> Si hablamos de museo o museos en general escribiremos este término en minúsculas y en mayúsculas al referirnos al Museo de Arte Jaume Morera de Lleida.

dad llega y se marcha, limpiamente, sin rastros. En algunos casos quedan trazas en nuestros corazones y eso siempre es de agradecer. Aquí, entre otras cosas, se organizan actividades culturales y educativas, exposiciones y bienales; y también se compran obras que, aunque pasen a pertenecer a la Colección de Arte del Ayuntamiento, el Centro de Arte gestiona y conserva (¿restaura?), cosas difíciles de entender con criterios museológicos... Aquí el tiempo lo marcan las exposiciones, las dinámicas, las expectativas de las personas que allí trabajan, los políticos y el desencanto de los artistas locales<sup>2</sup> (ahora mayoritariamente inactivos). La Panera marca una discontinuidad en el tiempo, a la vez que nos sitúa en la actualidad artística, desplaza a los artistas de Lleida al pasado, a una posición de espectadores pasivos del presente, en el espacio de la deficiencia.

Cuando hablamos del Museo de Arte Jaume Morera estamos hablando de un museo de arte contemporáneo que posee un importante fondo patrimonial, perteneciente a los siglos XIX, XX Y XXI, al que según pareceres varios nunca se le ha hecho justicia. Muchas han sido las voces de denuncia respecto al estado del Museo, dice Esther Solé (2012: 42):

Han pasado cien años desde que despuntó la inquietud sobre la necesidad de la ciudad de Lleida de un verdadero espacio expositivo. Desde 1912, el

<sup>2</sup> Para más información véase Carme Molet (2008): *Políticas de género en l'art lleidatà*. Una investigación narrativa a partir de 11 historias de vida, de las cuales 8 eran de artistas de Lleida.



Fig.2. Salas de exposición del Museo en el antiguo convento del Roser, desde 1975 hasta 2007. (FUENTE: Oriol Rossell)

camino ha sido largo —y nadie nunca dijo que sería fácil—, pero desde nuestro modesto punto de vista consideramos que el Museo Morera, que debería ser uno de los puntales de la actividad cultural de la ciudad, ve como una jaula de metacrilato coarta constantemente su gesto.

En un momento en el cual desde diferentes lugares se habla crisis del arte y de la cultura, se publica una nueva propuesta de la Paeria,<sup>3</sup> que anuncia un cambio en la supuesta localización definitiva de este museo. Ahora se propone la antigua Audiencia Provincial. ¿Se trata realmente de un punto de inflexión en el deambular del Museo o es de nuevo un *déjà vu*?

No sabemos qué tipo de remodelación se propondrá en el caso de que este nuevo proyecto pueda materializarse, pero tal como se ve el edificio de la Audiencia en la actualidad nos remite a la antigua noción de mausoleo —museo templo—<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Noticia publicada en *La Mañana* (18-9-2013). No olvidemos que propuestas de ubicación (incluso de creación de un edificio de nueva planta) ha habido muchas; tantas...

<sup>4</sup> Una imagen reverencial de museo que se ha venido cultivando en Lleida para ocultar otras carencias o menesteres. La imagen de museo templo la teníamos en la cúpula del edificio del Roser, después se pasó a la ficción de museo

que tan cuestionada ha estado durante años por la museología crítica (Padró, 2000: 9); edificio que si lo comparamos con la modernidad del Museu de Lleida Diocesà i Comarcal<sup>5</sup> pudiera hacernos pensar que la dinámica de despropósitos museológicos sigue persistiendo en nuestra ciudad. Habrá que estudiar bien su idoneidad y también las implicaciones de esta ubicación, porque si no podríamos volver a caer en la misma idea de museo que está en la raíz de todo el problema.<sup>6</sup>

### El tiempo del inconsciente

Años atrás, en el Museo de Arte Jaume Morera, como en tantos otros museos, no se podía ver obra alguna de artistas mujeres y esta ausencia material y discursiva ha configurado una trayectoria museológica que necesariamente debe ser cuestionada y deconstruida. De acuerdo con Santacana y Llonch (2010: 9): «El tratamiento del género en la museología es todavía una cuestión pendiente y urge

plantear el problema, ya que esta ausencia es tan grave porque precisamente no es percibida como tal problema».

Esta es una de esas metas que cuesta tanto alcanzar. En Lleida, nos encontramos con una especie de «debilidad» institucional que la compartimentación de las políticas municipales respecto al arte contemporáneo —la separación entre el Centro de Arte La Panera y el Museo— no hace más que aletargar. Francesc Gabarrell,<sup>7</sup> conservador del Museo, explica las inercias de esta institución y cómo detrás de estas la perspectiva de género queda invisible:

Aquí la perspectiva de género no se ha tenido nunca en cuenta porque, realmente, no hay una verdadera

palacio en el Casino.

<sup>5</sup> El Museu de Lleida, Diocesà i Comarcal abre en 2007 y contiene un importante patrimonio arqueológico y religioso.

<sup>6</sup> Dado que suelen ser los políticos los que toman las decisiones (en algunas ocasiones sin consultar o haciendo caso omiso de los museólogos), hay siempre otros factores en juego además de la salvaguarda de los bienes patrimoniales y de su proyección cultural y educativa.

<sup>7</sup> En Carme Molet (2008), investigación especificada con las siglas PG (políticas de género).

**Fig.3. El El Museo en el edificio del Casino de Lleida. En el año 2007. (FUENTE: Oriol Rossell)**



conciencia del tema. El propio Museo no ha tenido nunca una consideración de género a la hora de explicar el arte leridano...

A nivel de personal y de dirección no, pero a nivel expositivo, por las inercias comentadas, quizás sí que el museo, como institución artística, realiza sin darse cuenta prácticas de exclusión de género, o al menos, no nos hemos planteado nunca una programación que contemple este discurso. Como no vemos el problema pues es como si no existiera (PG: 269).

El problema no se ve porque se ha situado el Museo en un tiempo histórico sin conexión con la actualidad, aquí ya se empieza a vislumbrar que en Lleida estamos atrapados en dos ejes de temporalidad diferente que sitúan en un vacío el espacio de las mujeres artistas locales. En el espacio del Museo casi no se contemplan las obras de las mujeres artistas y en el espacio de La Panera no suelen exponer artistas de Lleida. Insistiré en este hecho más adelante.

La doble temporalidad no es nueva para los feminismos. Griselda Pollock (2007: 29) habla de las dos temporalidades de Julia Kristeva, del tiempo de los hombres y del tiempo de las mujeres. Un tiempo lineal de cambio histórico y una temporalidad humana monumental, profunda, tan profunda y lenta en sus transformaciones que parece desacompañada, inalterable. Esta autora sitúa el feminismo como un proyecto doble localizado en el cruce las dos temporalidades y constata que hoy el arte ha ampliado sus límites, se ha abierto a todos los aspectos del mundo, con lo que desapare-

cen los paradigmas de la modernidad que no podían situar muchas de las producciones realizadas por las mujeres. Sin embargo, menciona el fracaso de todos los nuevos intentos de clasificación artística; intentos que han sido desafiados por los feminismos:

En esa situación, descubrimos una honda contradicción entre el feminismo y el mundo del arte. El impulso feminista, al expandirse para invadir tantos ámbitos de la vida, de la política y de la cultura, constituye un desafío radical a una estructura que ha durado ya largo tiempo: una articulación patriarcal de la subjetividad, del lenguaje, de la sexualidad y de la autoridad (Griselda Pollock, 2007: 28).

Questionar esta estructura produce problemas



**Fig.4. Antònia Aguiló. Azar, 1981 (MAMLL 1325) (FUENTE: Jordi V. Pou)**

a las categorías del Museo de Arte Jaume Morera. Los discursos de la modernidad que aplica el Museo en sus catalogaciones no pueden significar la obra de Rosa Siré —que queda aparcada en una especie de limbo hasta el año 2000, en el que siguen las de Antonia Aguiló— ni las de las artistas de nuevas generaciones, la mayoría de las cuales se han quedado en la Colección de Arte del Ayuntamiento sin llegar a formar parte del Museo. De las 3.543 obras<sup>8</sup> que actualmente conforman el fondo de la colección del Museo, solamente 70 han sido realizadas por mujeres artistas, en estos momentos ninguna forma parte de la colección permanente, en la que, dicho sea de paso, el tema «mujeres» ocupa la mayoría de las pinturas expuestas.

En un momento<sup>9</sup> en el cual el Museo intentó incluir en su espacio expositivo obras de mujeres artistas (provenientes de la Colección de Arte del Ayuntamiento de Lleida), lo hizo en dos apartados que titulaba: *Fotografía y representación: el cuadro fotográfico* y *Los nuevos discursos: arte y movimientos sociales*. Sin ninguna observación de género. Como si estos nuevos discursos se pudieran sumar a los apartados anteriores sin haber sido revisados; es decir, las categorías iniciales que estructuraban la colección se mantenían intactas.

En otros lugares, las revisiones feministas de las prácticas artísticas de la modernidad han dado a las mujeres una oportunidad para la reconstrucción y la resignificación de las artistas como sujetos y la posibilidad de generar nuevos conceptos e interpretaciones a partir del reconocimiento de las diferencias. A la hora de reescribir la historia del arte de Lleida es importante contemplar estas dificultades y no tanto para justificar un vacío histórico —como se hace en la mayoría de los casos— como para impulsar las políticas necesarias de cara a subsanar esta situación.

Lleida, en muchos sentidos, sigue anclada en el tiempo del inconsciente, que como dice Rosi Braidotti tiene su propio ritmo, un ritmo que no se debe obviar.

La famosa declaración de que los procesos

<sup>8</sup> Que se podría ampliar si le sumáramos las de la Colección de Arte del Ayuntamiento que en la actualidad está gestionada (en parte) por la Panera. En este caso entrarían a formar parte de la colección museística gran número de obras de mujeres artistas, tanto del ámbito leridano como del nacional.

<sup>9</sup> En la exposición permanente, en el edificio del Roser (de 2004 a 2007).

inconscientes son transhistóricos y por tanto necesitan tiempo para ser modificados no significa que podamos abandonar o renunciar al inconsciente mediante un contramovimiento hacia la «realidad histórica o social». Antes bien, significa que para tomar decisiones políticas eficaces debemos aceptar la temporalidad específica del inconsciente (Rosi Braidotti, 2004: 96).

El tiempo del inconsciente, aparentemente, sigue estancado en el Museo de Arte Jaume Morera; situado en el edificio del Casino, sumergido en un pequeño espacio donde se realizan exposiciones temporales y exposiciones permanentes con una mirada refractaria hacia el presente.

### Sobre paradojas y puntos ciegos

El Museo, en todos estos años, se ha situado en el espacio del querer ser a pesar de todo, en un espacio de resistencia. Anclado en el concepto de museología de la modernidad,<sup>10</sup> queda atrapado en una paradoja: por un lado su manera de pensar la museología como ciencia autónoma y por otro una realidad de dependencia de unas políticas municipales en algunos aspectos adversas. Si partimos de una museología crítica para explorar los intersticios de las políticas culturales que la atraviesan, convendremos con Javier Rodrigo (2013: 2) en que un museo es un espacio de inclusión y exclusión constante, una institución conflictiva por sé, abierta a definiciones y a antagonismos. Desde esta perspectiva, ¿no habría sido posible



Fig.5. Neus Buira. *Patrick / Retrato III*, 1993 (MAMLL I 170). (FUENTE: Neus Buira)

<sup>10</sup> Concepto moderno que define el museo como entidad transparente y sin fisuras y como un espacio autónomo y dialógico donde prevalece el saber experto.

otra manera de hacer a pesar de las limitaciones impuestas?

Quizá si la actuación del Museo hubiese sido otra los resultados serían diferentes, pero eso es fácil de decir y muy difícil de llevar a cabo; cuando las estructuras de poder nos son adversas se dan situaciones que alimentan puntos ciegos difíciles de visionar. No es el Museo el único responsable de esta situación ni tampoco ha inventado el discurso en el que se encuentra atrapado —y que ciertamente continúa reproduciendo—. El discurso está bien incrustado en las propias políticas municipales para las que el Museo es «el otro», el que no tiene voz propia, el que ha sido definido por el poder como el espacio de las antiguallas.

Como ya sabemos desde Foucault (2005), el discurso construye la realidad de la que habla; y esta construcción ha sido escenificada una y otra vez por el Museo, impermeable al arte actual, a las mujeres artistas y a sus aportaciones. Aceptar la temporalidad específica del inconsciente ayudaría a romper la ficción que tan cuidadosamente ha sido trazada y reconstruir todo el sistema del arte local.

Las temáticas tratadas por las mujeres artistas de Lleida, relativas al cuerpo, al espacio cotidiano, a los afectos, micropolíticas que sus producciones colocan en el ámbito del discurso, quedan todavía hoy fuera del Museo, reforzando como exterior constitutivo los estereotipos de la institución referidos al género. Una museología situada en el pensamiento de la modernidad —como la que nos encontramos en este Museo— se muestra más interesada en complementar sus colecciones desde parámetros «objetivistas» que en afrontar las exclusiones, ya que hacer esto podría introducir fisuras en una historia lineal, cuidadosamente estructurada y políticamente comprometida con su discurso disciplinar.

Los análisis feministas cuestionan la aparente neutralidad de los discursos y afirman que la propia epistemología —detrás de una máscara de neutralidad— es siempre una cuestión de posición y de posicionamiento. Griselda Pollock plantea la importancia de explicitar los diferentes posicionamientos:

Las perspectivas patriarcales no solo suponen la ocultación de determinadas imágenes y artistas [...], sino que también implican producir y mantener las formas adecuadas de responder al arte, organizando principios científicos de métodos estilísticos, formales, iconográficos y arqueológicos que impiden

cuestionarse cosas como la historia de quién se está contando y desde qué punto de vista (2007: 96).

La deconstrucción histórica es básica para estas autoras feministas a la hora de adoptar una postura activa y de aportar coordenadas alternativas que posibiliten una renovación epistemológica. Pararse a pensar en la situación excéntrica de las mujeres artistas podría aportar una visión diferente del problema. Según Giulia Colaizzi, es crucial marcar sexualmente la historia del arte para hacer visibles los mecanismos de poder con qué ha sido construida:

Marcar sexualmente e historizar son, en mi opinión, dos movimientos estratégicos íntimamente conectados que el feminismo ha mostrado como extremadamente cruciales para toda práctica que aspire a crear un punto de vista crítico sobre las concreciones sociales y culturales del discurso.

[...] Por ello, el «objeto de estudio», así como el «sujeto» del discurso, están desprovistos de cualquier cualidad que pudiese ser considerada como «esencial», ontológica o transhistórica, y son mostrados en tanto construcciones, como específicos productos temporales de las relaciones de poder entre superficies, cuerpos e instituciones (Colaizzi, 1990: 14).

Esta marca de género podría ayudar a recons-



Fig.6. Baldomer Gili Roig. *La Ricitos*, 1912 (MAMLL 0213) (FUENTE: Oriol Rossell)



Fig. 7. Miquel Viladrich. *Aguadora mora*, 1933 (MAMLL 0558). (FUENTE: Oriol Rossell)



Fig. 8. Leandre Cristòfol. *Mendiga*, 1934 (MAMLL 1277). (FUENTE: Antoni Loncà)

truir la historia del arte de Lleida, del Museo de Arte Jaume Morera, en la que el historicismo, los formalismos, el mito de las vanguardias y el esteticismo dejarían de representar el papel que hasta ahora han tenido y se empezarían a visionar otros discursos —más cercanos, más de todos— que esta historia que nos cuentan encubre.

Desde la exposición que el Museo organizó de Rosa Siré cuando se le concedió el Premio Medalla Morera, nunca ha vuelto a realizar ninguna exposición monográfica de mujeres artistas. Sin embargo, en los cuadros del Museo sí hay mujeres representadas: la virgen y leñadoras de Jaume Morera, las glamurosas mujeres del París de la Belle Époque de Xavier Gosé, la Rizitos de Gili i Roig, la aguadora mora de Viladrich y las talas de las mujeres sumisas y maternas de Leandre Cristòfol... Como podemos ver tenemos bien representados casi todos los estereotipos de mujer: la musa, la virgen, la prostituta, la mujer exótica y la madre.

Tal como anteriormente hemos mencionado, las mujeres artistas de Lleida están atrapadas por partida doble en el espacio de la alteridad. La alteridad donde está situado el Museo y la alteridad

de las mujeres que el propio Museo y las políticas artísticas del Ayuntamiento fomentan. Una alteridad invisible que queda en un punto ciego de unas representaciones políticas que quieren situar Lleida más allá de su realidad y de su propia historia. Que, al no contemplar los ritmos propios del inconsciente, acaba estancada en un androcentrismo crónico.

El objetivo de situar un punto ciego en algunas representaciones de las políticas municipales es el de explicitar el carácter ficcional y narrativo de su propia construcción de la realidad. José Luis Brea (1999: 11), en su ensayo *El punto ciego*, parte de esta cita de Foucault cuando habla sobre *Las Meninas* en *Les Mots et les choses*: «Así pues, el espectáculo que él contempla es dos veces invisible; porque no está representado en el espacio del cuadro, y porque se sitúa justo en *el punto ciego*, en ese recuadro esencial en el que nuestra mirada se sustrae a nosotros mismos en el momento en que la vemos».

José Luis Brea habla del punto ciego como aquello que se oculta, siempre ausente, en falta, cegado:

[...] esta representación del *punto ciego* — representado en *Las Meninas* por el cuadro oculto a las miradas del espectador, que solo puede ver su dorso— es justamente la organizadora de un estilo barroco-conceptista de comprensión del mundo y el espacio de la representación, consiste en dejar ver que el funcionamiento de la visión o la representación se hace siempre a costa de ocultar que algo en ella es siempre *sustraído*, algo que está (como el ojo del campo de la visión, o el sujeto del campo de su conciencia) siempre ausente, siempre en falta, *cegado* (José Luis Brea, 1999: 15).

Explica cómo la tradición barroca deja ver la existencia del punto ciego y eso conecta con las representaciones críticas propias de un tiempo de incertidumbres. Ahora bien, si trasladamos este constructo teórico del campo del arte al de las políticas culturales de Lleida, lo que ocurre es la aparición de un punto ciego por partida doble. El punto ciego del Museo de Arte Jaume Morera es el espacio de las mujeres artistas, lo que deja fuera de la representación son las aportaciones de estas mujeres como potencial para reescribir una historia del arte de Lleida diferente. El punto ciego de las políticas artísticas municipales es la potencialidad artística del territorio, lo que queda fuera de la representación son las posibilidades de las artes visuales como espacio de conocimiento y de creación de un sentimiento de comunidad.

Lo que queda invisible si superponemos los dos puntos es la construcción del espacio de la alteridad. Una alteridad que es a la vez construida y negada por el mismo constructo: no hay mujeres artistas ni producciones artísticas en el territorio merecedoras de reconocimiento. El discurso que justifica unas políticas municipales y museísticas es lo que ellas mismas han creado y están recreando día a día con sus actuaciones. Un discurso que queda fuera de cámara, como un punto ciego.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCAIDE SUÁREZ, E. (2010): «Rescatadas aunque excluidas. Relatos alternativos sobre mujeres artistas», en *Mujeres y museos. Hermus*, 3, pp. 36-42.
- BAUMAN, Z. (2006): *Vida líquida*, Barcelona: Paidós.
- BREA, J. L. (1999): *El punto ciego*, Salamanca: Kunstraum Innsbruck.
- BRAIDOTTI, R. (2004): *Feminismo, diferencia se-*

- xual y subjetividad nómada*, Barcelona: Gedisa.
- COLAIZZI, G. (1990): *Feminismo y teoría del discurso*, Madrid: Cátedra.
- FOUCAULT, M. (2005): *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets.
- (1997): *Las palabras y las cosas*, Madrid: Siglo XXI.
- IBARS, T. (2013): «El peregrinatge del Morera o el desinterès pel patrimoni cultural», en *Arts*, 37, pp. 32-33.
- MOLET, C. (2008): *Polítiques de gènere en l'art actual lleidatà*. III Beca de recerca Cristina de Pizán. Regidoria de Participació Ciutadana i Promoció de la Dona. Ajuntament de Lleida.
- PADRÓ, C. (2000): «Fòrums o rituals?», en *El Pou de les Lletres*, pp. 0-15, 9-13.
- PADRÓ, C. (2006): «Repensar los museos, la educación y la Historia del Arte», en Cristóbal Belda Navarro y María Teresa Marín Torres: *La Museología y la Historia del Arte*. Universidad de Murcia, pp. 51-75.
- POLLOCK, G. (2007): «Feminidad, modernidad, representación», en Arakistain: *Kiss Kiss Bang Bang. 45 años de arte y feminismo*. Museo de Bellas Artes de Bilbao.
- RODRIGO, J. (2013): *Experiencias de mediación crítica y trabajo en red en museos: de las políticas de acceso a las políticas en red*. Recuperado de: <<https://app.box.com/s/7jhpnmh3gx-i8cidh1sv7>>. Acceso: 13-9-2013.
- SANTACANA, J. Y LLONCH, N. (2010): «Hacia una nueva museología de y para la mujer», en *Mujeres y museos. Hermus*, 3, pp. 36-42.
- SOLÉ I MARTÍ, E. (2012): «Cent anys d'una exposició», en *Arts*, 36, pp. 37-42.

# Evaluación de la comunicación patrimonial en los talleres didácticos del Museo de Calatayud

## Heritage Communication Evaluation of the Educational Workshops at the Museo de Calatayud

PILAR RIVERO GRACIA | ALICIA ESCANILLA MARTÍN

Pilar Rivero Gracia. privero@unizar.es  
Alicia Escanilla Martín. aescan@unizar.es

Dpto. Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales  
Facultad de Educación - Universidad de Zaragoza  
C/ Pedro Cerbuna, 12, 50009, Zaragoza (España)

Recepción del artículo: 9-09-2014. Aceptación de su publicación: 22-10-2014

**RESUMEN.** El artículo sintetiza la evaluación de los talleres didácticos del Museo de Calatayud realizada en el marco del proyecto de investigación del Ministerio de Economía y Competitividad *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles*. Ejemplifica un modelo de actuación de un museo local basado en la colaboración entre el Ayuntamiento — titular del museo— un grupo de investigación universitario, el profesorado local y la asociación de amigos del museo. Sus fortalezas derivan de esta interacción a escala local y sus debilidades de la inestabilidad del modelo de financiación..

**PALABRAS CLAVE:** museo local, talleres didácticos, educación patrimonial, sostenibilidad.

**ABSTRACT.** The article summarizes the evaluation of educational workshops at the Museo de Calatayud (Spain). It was conducted under the research project *Qualitative Evaluation of Educational Programs in Spanish Museums*. It exemplifies a role model of a local museum based on collaboration between the City Council (the museum owner), a research group, local teachers and the association of friends of the museum. Its strengths derive from this interaction and its weaknesses from the unstable funding model.

**KEYWORDS:** local museum, educational workshops, heritage education, sustainability.

### Introducción

El Museo de Calatayud abrió sus puertas en la sede actual en 2007. A partir de este momento se comenzó la elaboración del plan educativo del museo, contando para ello con la colaboración del grupo de investigación URBS de la Universidad de Zaragoza, que, con la mediación de la Asociación BÍlbilis de Amigos de BÍlbilis y del Museo de Calatayud, tomó la responsabilidad del diseño, coordinación y desarrollo de todas las actividades didácticas. No obstante, el propio plan

educativo del museo en los momentos iniciales se concibió como un elemento de reflexión y como una guía de posibilidades que desarrollar paulatinamente en función de los recursos y de la propia evolución del museo tanto en sus aspectos organizativos internos como en su relación con la comunidad, que iría tomando forma progresivamente.

En los primeros años la colaboración con el Centro de Profesores y Recursos de Calatayud (hasta su cierre por las restricciones presupues-

tarias) constituyó un elemento clave para la implicación del profesorado local en el diseño de actividades. Así, la primera propuesta de talleres se confeccionó como actividad conjunta del CPR y del Museo de Calatayud y una vez diseñados los talleres, el profesorado los experimentó en las Jornadas de Didáctica del Museo Local, celebradas anualmente en otoño, para una primera evaluación y posteriormente la nueva actividad se probaba con varios grupos de alumnado a lo largo de la conmemoración del Día Internacional de los Museos en mayo para obtener una segunda evaluación. Así, modificando lo necesario en función de los resultados obtenidos, el taller o actividad era incorporado a la oferta del museo para el curso académico siguiente.

Actualmente, el diseño de talleres se realiza desde el propio museo exclusivamente, atendiendo a las sugerencias del profesorado local. Las Jornadas de Didáctica del Museo Local se han consolidado como un punto de encuentro básico para el intercambio de opiniones entre museo y profesorado y mantienen en su programa la experimentación de un nuevo taller para una primera evaluación. La alta participación de los centros escolares de la localidad ha llevado al diseño de una oferta más variada y de ahí que los momentos de experimentación de los talleres se hayan multiplicado. Así, un nuevo taller es evaluado por docentes y educadores de museos cada noviembre o diciembre en las jornadas mencionadas, pero además suelen aprovecharse los talleres en familia de navidades para probar una nueva actividad y la conmemoración del Día de los Museos para experimentar aun una tercera, de cara a poder ofrecer talleres diferentes para cada uno de los cursos de todas las etapas educativas. Ello se reveló necesario por la fidelización de los grupos escolares locales, que educación infantil y primaria incorporan ya habitualmente la salida al museo de Calatayud como actividad en su programación anual.

La exposición permanente determina la temática de las actividades didácticas programadas, que se articulan en torno a dos cuestiones clave. Por una parte, el mundo romano, dado que el museo cuenta con la colección arqueológica del yacimiento de la ciudad romana de Bilibilis, excavada desde hace unos cuarenta años por el equipo directivo del museo. Esta colección destaca por el conjunto de pintura mural, la colección de escultura pública de la familia Julio Claudia (que incluye una de las cuatro represen-

taciones de Augusto capite velato halladas en el imperio romano) y el conjunto de acuñaciones de la ceca bilibilitana, desde época celtibérica. La colección del museo se completa con obras de arte contemporáneo procedentes de artistas vinculados a la ciudad de Calatayud y que permiten desarrollar talleres sobre técnicas de creación artística, en combinación con la colección romana.

### Metodología

El análisis de la comunicación patrimonial del Museo de Calatayud ha sido proyectado como un estudio de caso dentro de una investigación más amplia vinculada al proyecto marco del proyecto de I+D+i *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles*, bajo la dirección de Roser Calaf. Así, se han utilizado para la obtención de datos las herramientas cualitativas creadas al efecto por los investigadores del proyecto, que incluyen protocolos de observación de información general del museo y de evaluación pedagógica, guiones comunes para las entrevistas y guías consensuadas entre los investigadores participantes para el análisis categorizado de datos obtenidos.

Durante el año 2013 se realizaron dos sesiones de observación del desarrollo de cada uno de los talleres didácticos que en ese momento componían la oferta didáctica del Museo de Calatayud, además del análisis de todos los materiales vinculados al plan educativo del museo y materiales educativos creados específicamente para los talleres o la visita autónoma al museo y se realizó una entrevista semiestructurada a los responsables del plan educativo. Finalmente, en 2014, teniendo en consideración que la finalidad básica de la evaluación realizada es proporcionar pautas para la mejora de la oferta educativa del museo, tuvo lugar el grupo de discusión conjunto de todos los implicados en estas tareas, consecuencia de lo cual, como se mostrará, en el momento de escribir estas líneas se han conseguido solventar algunas carencias anteriormente existentes.

Una de las aportaciones más relevantes del proyecto de investigación es el desarrollo de una herramienta propia para el análisis cualitativo de la acción educativa museal (Suárez et al., 2013), dada la dificultad que con frecuencia presenta la sistematización y del análisis de los datos obtenidos a través de la observación y de las entrevistas.

### Resultados y discusión. Análisis del modelo general de comunicación patrimonial del museo

La colección está compuesta fundamentalmente por patrimonio histórico (arqueológico y artístico), relacionado con el territorio vinculado a la localidad, por lo que el trabajo en didáctica del patrimonio es unidisciplinar.

La perspectiva sobre el patrimonio que se transmite a través del programa educativo y mediante la exposición permanente puede calificarse de simbolicoidentitaria, en tanto que se seleccionan piezas clave para comprender la cultura que no es la propia sino una pasada que forma parte del patrimonio histórico pero no es exclusiva de la localidad, en este caso la romana a través de los hallazgos del yacimiento de Bilibilis. Las diferentes secciones tratan de mostrar cómo era y de qué manera se organizaba la ciudad y cómo era la vida cotidiana en ella, es decir, la selección de objetos busca facilitar la comprensión de la cultura romana presente en el valle medio del Ebro. Esto no significa que no se dé importancia a piezas excepcionales, como el Augusto capite velato (con cuatro ejemplares hallados en todo el imperio romano), pero el museo consigue mantener la perspectiva simbolicoidentitaria que podría perder para caer en un enfoque fetichistaexcepcionalista si se eligieran otras piezas para la exposición permanente con criterios diferentes.

Los elementos patrimoniales que expone el museo y con los que se trabaja en las actividades didácticas pertenecen a una cultura distinta de la actual de la localidad pero que forma parte de su patrimonio histórico. Aunque se haga hincapié, sobre todo en los talleres didácticos, en que esa cultura y ese patrimonio del pasado son compartidos por toda la cuenca mediterránea, lo cual incluye tres continentes diferentes con culturas muy diversas en la actualidad, está claro que el contenido y la exposición favorecen el reconocimiento del valor simbólico e identitario de elementos patrimoniales relativos a la cultura propia y, por tanto, corresponden a una escala de identidad social.

La comunicación intenta ser lo más multidireccional posible. Para ello el museo cuenta con un blog abierto a comentarios sin moderar, de publicación inmediata, una cuenta en Twitter y un grupo de Facebook, además de un libro de visitas en el mostrador de recepción y también un proyecto experimental de creación de exposicio-

nes virtuales *on line* (Rivero y Flores-Hole, 2013; 2014). De todos estos medios, el más utilizado para emitir sugerencias constructivas espontáneas y consultas es el grupo Facebook. La utilización de Twitter y del blog es más bien unidireccional, aunque el número de consultas es elevado, rara vez hay respuesta directa. El profesorado, por ejemplo, prefiere enviar mensajes a través de Facebook o escribiendo al *email* colectivo del equipo educativo para obtener respuesta en privado (Rivero, 2009). En los talleres sí que suele conseguirse una comunicación multidireccional, gracias a la dinamización del grupo por parte del monitor, a la utilización de diferentes estrategias didácticas y al trato directo y personal que se establece con el profesorado y participantes en los talleres, sobre todo con el paso de los años al fidelizarse como público.

En la exposición permanente se recurre únicamente a elementos de comunicación pasivos, tanto tradicionales (vitrinas, carteles, paneles de texto e imagen) como tecnológicos (audiovisuales con reconstrucciones virtuales), pero no existen elementos de mediación didáctica interactivos. El único material interactivo existente es un recorrido por los cuatro espacios reconstruidos en un modelo digital de Bilibilis (foro, ínsula I, teatro y termas), que es accesible desde la página web del museo en Google Sites, pero que, por su volumen, precisa de descarga e instalación previa en el ordenador del usuario. No se descarta su incorporación a la exposición permanente para sacar todo el rendimiento posible a este *software* ya realizado, pero de momento no se ha podido incluir un *tótem* interactivo con esta información. El resto de espacios web 2.0 solo suelen ser empleados para hacer llegar consultas y sugerencias, pero también se ha conseguido a través de ellos crear interés y una comunidad de seguidores que, después, participa más activamente de la oferta del museo (regular o extraordinaria) y como público también en jornadas de puertas abiertas de los yacimientos relacionados. En los talleres sí que se emplean elementos activos tradicionales como la maqueta modular de una ciudad romana, por ejemplo.

En la exposición permanente no llega a producirse integración plena de diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) ya que predomina lo conceptual. Es en los talleres didácticos para escolares y familias y en las otras actividades educativas del museo cuando sí se hace hincapié en esta integración al haberse diseñado ya desde el inicio contando con el desa-

rollo de contenidos de los tres tipos otorgándoles similar importancia a cada uno de ellos.

La contextualización de la exposición permanente se hace en el marco de la cultura y del modo de vida romanos y de la relevancia de Bómbilis en el entorno de la Hispania romana, por lo que podemos considerar que la contextualización es interterritorial pero determinada por los límites del propio Imperio romano y, asimismo, vinculada al territorio comarcal por la propia procedencia muy localizada de todos los restos arqueológicos y obras de arte que componen la colección del museo. En los talleres didácticos se refleja igualmente esa misma triple contextualización en el marco del mundo romano, de Hispania y del territorio local.

El modelo de comunicación del museo, reflejado sobre todo en su programa educativo, tiene una doble finalidad en la exposición permanente del museo: por una parte puede considerarse académica en tanto que está centrado en la transmisión de conocimientos de carácter cultural (la cultura romana y el arte), ilustrados con ejemplos de piezas arqueológicas u obras de arte de procedencia local o comarcal; y por otra parte, una finalidad prácticoconservacionista centrada en fomentar el interés por el respeto y por la conservación del patrimonio arqueológico y artístico. En los talleres sin embargo, el discurso de los monitores y el propio diseño de las actividades denotan además una finalidad sociocrítica en la que se busca la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial.

### **Evaluación pedagógica externa de los talleres didácticos**

Aplicando los protocolos de evaluación del proyecto se han observado dos sesiones de cada uno de los talleres y, en total, la acción de tres monitores diferentes: el monitor A, con 10 años de experiencia en la impartición de talleres y formación de licenciatura, que es el responsable habitual de los talleres y la persona de referencia para los participantes; y, en el mes de mayo y principios de junio de 2013, al ausentarse este, se observaron las actuaciones de los monitores denominados B y C. B, sin experiencia previa en la impartición de talleres patrimoniales y con formación de doctorado en arqueología, y C, con más de 10 años de experiencia en diseño, gestión e impartición de talleres patrimoniales y formación de Máster de Arqueología y Máster de Educador de Museos. Ha

de aclararse que lo habitual es que solo participe como monitor el denominado A y, en casos de imprevistos puntuales, el monitor C. Sin embargo, en esta ocasión la ausencia del monitor habitual A en los meses de mayo y junio con todos los días reservados para talleres didácticos, hubo de suplirse con otros colaboradores y además de C el equipo contó con la buena disposición e interés de B, que no trabaja habitualmente en este campo sino en investigación arqueológica.

El grado de experiencia profesional y formación específica en didáctica patrimonial se ha reflejado en la valoración de las actuaciones de los distintos monitores tanto en esta evaluación externa como en la evaluación interna que se realizó, mostrando que el monitor con menor experiencia en el ámbito educativo y menor formación en didáctica patrimonial encontraba problemas en estas primeras ocasiones para gestionar adecuadamente el comportamiento de los estudiantes, se preocupaba menos por estimular el diálogo con los participantes y utiliza con menor frecuencia las consultas de los alumnos para retroalimentar el discurso, al sentirse más seguro confiándose a lo programado. Como se ha comentado, su participación fue un caso excepcional, pero hemos querido incluirlo en la valoración porque muestra que la experiencia en educación en general y en didáctica patrimonial resulta imprescindible para poder afrontar la monitoría de talleres de museos, en los que el público es de edades muy variadas, en el caso del Museo de Calatayud, de 3 a 16 años.

Por lo general se puede valorar positivamente la intervención educativa de los monitores en casi todos sus aspectos (puntualidad, interés, dominio del contenido y rigor conceptual, seguridad al responder a las preguntas, fomento de la participación y del trabajo, interés por mejorar el vocabulario de los estudiantes). Las diferencias entre monitores se observan principalmente en su capacidad para gestionar adecuadamente el comportamiento de los estudiantes, en su preocupación por estimular el diálogo y en su capacidad para utilizar las respuestas y comentarios surgidos en ese diálogo para retroalimentar el discurso.

Al observar el desarrollo de los talleres se confirma que las actividades son coherentes con el nivel competencial de los escolares, incluso en aquellos talleres en los que se prevén diferentes versiones en función del ciclo educativo de los participantes y la estructuración de las tareas responde a una planificación previa cuidada, lo cual

se refleja en una actividad general dinámica y variada.

Las tareas planteadas suelen captar y mantener la atención del alumnado y en todas ellas la manipulación de objetos desempeña un papel primordial. La creatividad se trabaja de manera desigual en función de la temática del taller: es altamente estimulada en el taller de escultura y material de reutilización, menos en el taller de mosaico (porque se facilitan plantillas y se deja libre la elección y la distribución de colores de la tesela) y apenas se trabaja en el taller de escritura (ya que se proporcionan modelos de teseras de hospitalidad) ni en el de la ciudad romana. La interactividad física solo está presente en el taller de juegos.

Mención aparte merece la observación de la interactividad emocional. En el diseño de talleres, estaba previsto que se pudiera fomentar la empatía al trabajar los juegos romanos y, efectivamente, así es, ya que los participantes disfrutaban con juegos sencillos presentes en la época romana que luego pasan incluso a seguir jugando en sus horas de recreo. También podría preverse que en el taller de la ciudad romana, al tratarse de una simulación de diseño urbanístico en la que debe llegarse a acuerdos para montar la maqueta modular ubicando en el espacio las casas, las termas, el foro y los templos, el teatro, el anfiteatro, la necrópolis... podría establecerse una empatía con quienes diseñaron la distribución urbanística de Bilibilis, pero esto no se produce, ya que la situación simulada es ajena a la experiencia habitual de los alumnos. En el lado opuesto, el taller de escritura y epigrafía no planteaba en principio actividad alguna que pudiera despertar empatía, pero los alumnos han mostrado interés y empatía al tocar y trabajar con elementos de escritura con los que se trabajarían los escolares romanos y realizar como tarea manual final una tésera de hospitalidad resulta, sin haberlo previsto, una tarea vinculada con la afectividad en tanto que piensan en alguien cercano a quien regalarle la tésera de hospitalidad para sellar un pacto de amistad.

La observación confirma que los contenidos y recursos son adecuados para los objetivos previstos, si bien la dotación de recursos materiales siempre es susceptible de ser mejorada en cantidad y en calidad, sobre todo por adquisición de más reproducciones arqueológicas para manipular libremente, indumentaria de época romana, etc.

La participación de los escolares en los talleres

observados ha sido por lo general muy buena, con una participación activa y una interacción positiva en todo momento, salvo alguna excepción aislada de preguntas poco pertinentes con los temas tratados y un grupo que mostró escaso respeto al monitor y a las instalaciones. Pero por lo general la participación y el respeto son buenos. La mayor parte de los estudiantes ha realizado talleres en cursos anteriores y muchos de ellos conocen de esto y de los talleres de familias al monitor habitual, lo cual favorece un clima de colaboración.

La fase de evaluación del taller se realiza en forma de síntesis de contenidos con participación grupal del alumnado, no existe una evaluación individualizada de las tareas realizadas. El monitor supervisa y comprueba siempre las actividades realizadas por los alumnos, pero, aunque las orienta durante su desarrollo, no está previsto en el diseño del taller la realización de una evaluación final, salvo en lo mencionado referente a un diálogo guiado de recapitulación y síntesis. Los docentes completan cuestionarios de evaluación, pero al alumnado participante solo se le solicita su opinión con preguntas generales que no llevan a conclusiones o sugerencias de mejora.

En general la estructuración de los talleres es correcta, con introducción, desarrollo y conclusión, y cada taller utiliza siempre técnicas expositivas junto con técnicas didácticas asadas en preguntas (comunicación bidireccional) en las fases de explicación teórica y recorrido museístico. Después, las técnicas didácticas varían en función de cada taller, planteándose sobre todo técnicas basadas en simulación y juego, mientras que en ningún taller se incorporan por el momento técnicas de indagación (pistas).

### **Primer impacto de la evaluación**

La participación en el proyecto ha llevado a un continuo proceso de autoevaluación por parte del equipo del museo, que ha abarcado multitud de aspectos y que ha llevado a priorizar unas propuestas de talleres sobre otras y a mejorar la variedad de la oferta educativa. Un ejemplo, derivado de la reflexión sobre la concepción del patrimonio y su lazo con la comunidad actual, es la incorporación de un taller dedicado a Ceres buscando una temática que una el pasado y el presente de la sociedad bilbilitana: la agricultura ha sido el nexo de unión. Además, se ha visto la necesidad de incrementar la oferta para hacerla más variada y permitir que cada año cada grupo de escolares bilbi-

litanos puedan realizar un taller diferente desde al menos segundo de infantil hasta bachillerato. Esta demanda se enfrentaba a dos obstáculos: la financiación y la disponibilidad horaria del museo y de los monitores, pero en el año 2014, gracias a la financiación del Año Augusto, se han podido diseñar varios talleres nuevos, crear un grupo de amigos infantil del museo con reuniones quincenales y consolidar la oferta para familias en talleres de Navidad y Semana Santa. Los nuevos talleres se han sumado a la oferta del Museo de Calatayud y han sido diseñados teniendo en cuenta los criterios de calidad derivados de la reflexión crítica del ECPEME. Sin embargo, la cantidad de sesiones que pueda ofrecerse seguirá dependiendo de la financiación anual que cada ejercicio se confirma a finales de año y que suele ser suficiente para cubrir la demanda de los centros escolares de la ciudad en el periodo de enero a junio.

También se ha tenido en cuenta la necesidad de creación de material didáctico complementario que complete la producción actual (Rivero y Martín-Bueno, 2009) y a lo largo del segundo semestre de 2014 se ha ido elaborando un cuadernillo (A4 doble cara) para cada uno de los talleres existentes, consiguiendo la financiación a través de un proyecto FEDER.

El propio desarrollo de la investigación y la reflexión crítica que ha surgido por el hecho de participar en el proceso de evaluación ha llevado a modificar algunos aspectos de la oferta educativa del museo para incorporar concepciones del patrimonio más complejas y profundas, para dotarse de herramientas didácticas de apoyo a los talleres que faciliten el aprendizaje al alumnado y para mejorar la oferta de actividades tanto para centros escolares, incrementando la variedad de temáticas, como para grupos de jóvenes y familias. La elaboración de un plan educativo del museo más formalizado y estructurado, en cuya versión final (aunque siempre revisable) se trabaja en estos momentos, ha sido considerada también un valor importante por cuanto proporciona una perspectiva amplia de la oferta existente, de las prioridades y de nuevos logros por alcanzar. La evaluación realizada sirve de guía para orientar a los responsables del museo en los nuevos retos que alcanzar.

No obstante, hay que considerar que toda esta mejora de la oferta ha sido posible gracias a una financiación extraordinaria derivada, en buena parte, de la conmemoración del bimilenario de la muerte de Augusto, que se celebra en 2014. La de-

bilidad de la estructura organizativa y de financiación de las actividades didácticas pone siempre en peligro la continuidad de su oferta, aun cuando el servicio a la sociedad que prestan es cada vez más valorado. El museo no cuenta con personal contratado de manera estable para el desarrollo de las actividades, sino que el peso recae sobre la asociación de amigos del museo, con el apoyo y supervisión de los investigadores del grupo URBS. Esta debilidad estructural hace que unas pocas personas sean clave para el buen funcionamiento de todo el plan educativo y hacen depender todo ello tal vez demasiado de la voluntad y de las circunstancias de cada una de ellas. La financiación también depende cada año de los acuerdos del consistorio y la partida para actividades didácticas puede variar notablemente de un año a otro, lo cual hace peligrar la oferta, sobre todo en aquellos talleres que precisan de compra de materiales fungibles, así como la distribución entre los participantes de los cuadernillos didácticos vinculados a los talleres.

Por otra parte, aunque el museo es cada vez más conocido fuera de la ciudad de Calatayud por el impacto de su comunicación *on line* y por su propia trayectoria cada vez más consolidada, resulta difícil que el equipo educativo pueda atender a grupos de fuera de Calatayud, ya que la financiación habitual cubre y asegura la gratuidad para todos los grupos escolares de Calatayud, pero no deja lugar a la realización de talleres con alumnado de otras localidades. Una financiación algo mayor permitiría extender el periodo de oferta de talleres a todo el año académico (actualmente se realizan de enero a junio) y posibilitaría el trabajo simultáneo de dos monitores para poder atender dividida en dos grupos a la cantidad habitual de alumnado que se desplaza en una salida de aula a otra localidad.

En resumen, la participación del proyecto ha tenido como consecuencia inmediata, unida a la financiación extraordinaria del Año Augusto, la mejora de la cantidad y variedad de la oferta, la elaboración de materiales didácticos de apoyo y la incorporación de talleres con nuevas metodologías y concepciones del patrimonio más complejas. De este modo, las actividades responden mucho mejor que antes a las demandas de la sociedad bilbilitana. Sin embargo, el plan educativo sigue dependiendo en exceso del voluntarismo y del trabajo de la asociación de amigos del museo y del grupo de investigación URBS y, por tanto, esa falta de estabilidad de la oferta didáctica y de su

financiación hace peligrar un servicio que se ha construido con el esfuerzo común de asociaciones ligadas a la ciudad de Calatayud (AMIBIL, Centro de Estudios Bilbilitano, Asociación de amigos del museo, etc.) y otros grupos de interés (profesorado, familias e investigadores) y limita la proyección del museo y su servicio a otras comunidades.

#### AGRADECIMIENTOS

Al Ayuntamiento y al Museo de Calatayud. Al Dr. Martín Bueno y al Dr. Carlos Sáenz por su acogida y colaboración para realizar esta investigación, financiada a través del proyecto I+D+i del MINECO Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles (EDU2011-27835).

#### BIBLIOGRAFÍA

FLORES-HOLE, H. Y RIVERO, M. P.(2013): «Potencialidad didáctica del generador de exposiciones virtuales VIRGO (Virtual Generator and Organizer)», comunicación presentada al XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Guadalajara: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Alcalá de Henares.

RIVERO, M. P. y FLORES-HOLE, H. (2014): «Social science teachers' perspective, purposes and benefits of the cybermuseum VIRGO 1.1. as a cognitive tool for learning history», en *GTFIS International Journal on Education (Jed)*, vol. 2, n.º 1, pp. 26-30.

RIVERO, P. (2010): «El museo local en el ciberespacio, ¿para qué?», en *Museo y territorio*, 2-3, pp. 51-64.

Rivero, P. y Martín Bueno, M. (2009): «Bilbilis: actividades didácticas para educación primaria», en *Salduie*, 9, pp. 150-163.

SUÁREZ, M.A; GUTIÉRREZ, S.; CALAF, R.; SAN FABIÁN, J.L. (2013): «Evaluación de la acción educativa museal: herramienta para el análisis cualitativo», en *Clio. History and History Teaching*, 39. Recuperado de: <<http://clio.rediris.es>>.

URGELL, F. (ED.)

### *Manual de estudios de público de museos*

Gijón: Ed. Trea, 2014

Manual de estudios de público de museos es de lectura ágil y amena para aquellas personas no expertas en el campo de los estudios de público, pero sí en el ámbito de las instituciones museísticas y de equipamientos culturales. Es, como su nombre indica, un manual práctico con la voluntad de ser una herramienta de primera aproximación al tema de los estudios de público en museos, y en él se encuentran todos los pasos e información necesarios.

Estamos acostumbrados a que se aborde la temática de los estudios de público desde el ámbito del máquetin económico o bien desde la psicología, pero el autor, de formación sociólogo aunque con una vasta experiencia en el campo del análisis y asesoramiento en instituciones museísticas, nos da el conocimiento básico y las herramientas indispensables para entrar en el ámbito de los estudios de público en instituciones museísticas desde un punto de vista social. Al mismo tiempo, la experiencia del autor en el ámbito internacional y en el área de las personas con discapacidad es un valor añadido a este manual.

La idea clave a partir de la cual se desarrolla este manual es la confirmación del hecho de que las instituciones museísticas han quedado al margen en la generalización de los procesos de evaluación, que sí se han dado en otros campos. Sorprende el hecho de que el objeto último del trabajo de estos entes es el público visitante (y aquellos que no los visitan): es conociendo la opinión del público y sus particularidades, la única forma de ser informados del resultado de su trabajo, más allá de la mera contabilización del número de visitantes al mes. Así pues, son pocas las instituciones museísticas que realizan un meticoloso estudio de sus “públicos”, ya que lo consideran un tema menor al que no destinan recursos.

El Manual editado por TREA quiere ayudar a esta labor dando cinco breves apuntes. En un primer capítulo se encuadra el marco general de los estudios de público, su historia y eclosión. El segundo capítulo, con la sugeridora pregunta

“¿Quién viene a los museos?”, se centra en la distinción de los conceptos de visitantes, usuarios y clientes, que a menudo se confunden a pesar de las connotaciones tan diferentes que cada uno lleva asociado.

A partir de esta aproximación inicial, el autor se centra en analizar los motivos que mueven al visitante a acudir al museo y distingue entre diferentes tipos de visitantes según su comportamiento y motivaciones. El manual realiza además un repaso a la literatura básica de los estudios de público a través del cual categoriza y diferencia las tipologías básicas y más comunes de los usuarios de los museos. Se trata, sin duda, de una información crucial a la hora de diseñar las programaciones ya sea para la fidelización como para la ampliación de públicos de instituciones y entidades museísticas.

El tercer capítulo “Aplicaciones de los estudios de público” nos ayuda a entender el contexto social en el cual se aplican esta tipología de estudios y los “tics” estudiados más comunes de los visitantes. Finalmente, el cuarto y quinto capítulo son la parte más práctica del manual, donde se guían las fases de planificación de un estudio de público; la tipología de evaluación según la necesidad de la institución, y las herramientas metodológicas, básicamente divididas en cuantitativas y cualitativas, con una breve introducción a cada una de ellas. Es de especial interés y acorde con la perspectiva práctica de toda la obra el apartado final, en el que se tratan las posibles dificultades o limitaciones con que nos podemos encontrar a la hora de realizar un estudio de visitantes. De esta forma se completa el uso de las distintas herramientas metodológicas con consejos e indicaciones de gran utilidad para los no familiarizados con el campo de los estudios de público.

TREA una vez más añade a su colección un manual útil, práctico y ameno para los profesionales de las instituciones museísticas y culturales, para facilitar la labor de mejora de los centros y de aproximación al objeto final de nuestro trabajo, el público. ■ **Paula Doncel**, Gerente de *Thalia Guías Turísticas*

SOFÍA MARÍN CEPEDA (OLAIA FONTAL MERILLAS, DIR.)

**Una educación patrimonial para todos, a través de la tesis doctoral Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización**

Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2014

La inclusión educativa y la socialización del patrimonio constituyen un foco emergente en la investigación en educación patrimonial. Recientemente se defendía en Valladolid la tesis doctoral denominada, precisamente, Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización,<sup>1</sup> dirigida por la Dra. Fontal Merillas y realizada por Sofía Marín Cepeda, en la Universidad de Valladolid. Esta investigación se nutre del Observatorio de Educación Patrimonial en España<sup>2</sup> como herramienta fundamental y como base de datos especializada en las prácticas de educación patrimonial y en la diversidad de públicos. A partir de esta herramienta se constata que existe un contraste significativo entre las demandas sociales actuales y la realidad de la práctica en torno a la educación patrimonial y la inclusión efectiva.

La autora inicia el camino reflexionando en torno al concepto de patrimonio, que concibe como inseparable de la idea de diversidad, inmerso en el núcleo del concepto de socialización del patrimonio, subrayando la función social del mismo; toda persona participa e interioriza los procesos de patrimonialización, las actitudes, las relaciones y los valores que definen el patrimonio.

Este trabajo aborda dos cuestiones que son clave: la función social del patrimonio y la inclusión educativa de la diversidad de públicos. ¿Qué es la educación patrimonial? ¿Por qué las actividades educativas en nuestras instituciones culturales se dirigen solo a una parte de la población? ¿Es posible generar una educación inclusiva? En respuesta a estos interrogantes, la investigación nos permite sumergirnos en un proceso de conocimiento, análisis y evaluación de programas de

1 Tesis accesible online: <<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1110585>>.

2 Observatorio de Educación Patrimonial en España (OPEPE), Ref. EDU 2009/09679 y Ref. EDU 2012/37212, dirigidos por la Dra. Fontal Merillas desde la Universidad de Valladolid.

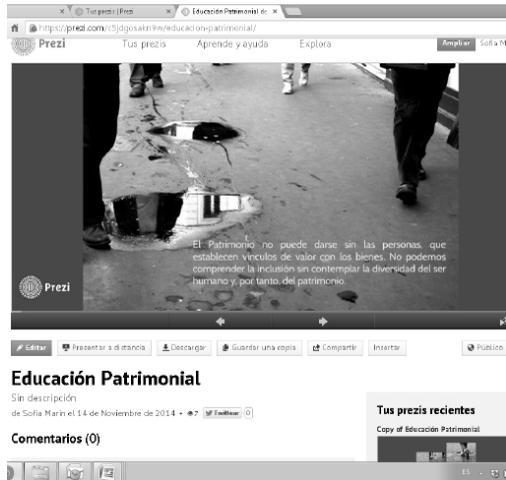


Fig. 1. Fotografía tomada del acto de defensa de la tesis doctoral realizada por Sofía Marín (Nov. 2014)

educación patrimonial referentes en el trabajo con la diversidad de públicos, en instituciones culturales que son referentes en España, como son el Museo Reina Sofía, la Red Museística Provincial de Lugo o el Museo del Prado, entre otros. Es a través del estudio de sus programas educativos, sobre la base de un sólido planteamiento metodológico, como se extraen los criterios y estándares de calidad que determinan el éxito de sus actividades, con la finalidad de definir un modelo educativo específico y de calidad, que se denomina modelo universal.

La búsqueda de respuestas al problema de investigación guía el proceso de descubrimiento y desarrollo sobre las hipótesis, de naturaleza inductiva, que surgen de la reflexión a partir de la observación de la realidad: no existe un modelo educativo sólido que oriente las prácticas de educación patrimonial para todos; los programas educativos en el ámbito de la educación patrimonial, la diversidad y la accesibilidad a todos los públicos, en su mayoría, no cumplen la legislación vigente al respecto; estos programas siguen líneas y criterios que nos permiten definir diversos modelos educativos ausentes; es necesario un modelo educativo que oriente las prácticas educativas de patrimonio para los públicos con capacidades diferentes. Con el objetivo de generar nuevos modelos educativos basados en la normalización y en el diseño para todos, la autora profundiza en el conocimiento de los enfoques que orientan la educación patrimonial y los modelos educativos actuales.

Para ello, desarrolla un análisis del marco legislativo en las escalas internacional, nacional y autonómica en torno al patrimonio, a la educación y a la accesibilidad. Esto nos introduce en un recorrido a través del estado de la cuestión, abordando las tesis doctorales defendidas en la última década en torno a la educación y al patrimonio, los focos y grupos de investigación de referencia en España, los programas educativos clave, los modelos didácticos que definen el panorama nacional y una clasificación propia de modelos de didáctica del patrimonio con base en la priorización de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

A partir de la detección de los estándares de calidad, que se definen como aquello que sí funciona en las instituciones estudiadas para trabajar en contextos inclusivos, se detectan siete modelos didácticos, a través de los cuales se estructura el modelo universal. Hablar de una educación patrimonial basada en el modelo definido por la autora supone tener en cuenta tanto la diversidad de personas como la diversidad de patrimonios, valorando su riqueza para incorporarla al modelo educativo definido en la inclusión. Supone entender la educación patrimonial en un tronco común para la inclusión de todas las personas, pero adaptable a la individualidad de cada individuo, diferente a todos los demás.

Las personas son, por tanto, la clave del modelo, que podría comprenderse como marco teoricometodológico de referencia. Su eje central son las personas comprendidas en su diversidad, en un modelo que se configura como sustancia líquida, flexible, contenedora de toda actuación educativa orientada a la socialización del patrimonio.

Más allá de cerrar un ciclo, esta tesis doctoral se perfila como una semilla de nuevas líneas de investigación, que transitan desde la ampliación del campo muestral, el desarrollo y la aplicación del modelo universal, la elaboración de diseños de aplicación práctica, hasta su evaluación y redefinición con base en la praxis educativa, etc., generando nuevas posibilidades y abriendo puertas a la reflexión en un campo de interés creciente, necesario y motivador como es la inclusión de todos en la educación artística y patrimonial.

■ **Roser Calaf Masachs**, *Universidad de Oviedo*

TÀNIA MARTÍNEZ GIL (JOAN SANTACANA MESTRE, DIR.)

***El patrimonio religioso medieval: análisis, problemática y diseño de estrategias didácticas en los inmuebles de las diócesis catalanas***

Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2014

Esta tesis doctoral es el resultado de cuatro años de investigación exhaustiva en los que la Dra. Tània Martínez ha conseguido situar el estudio del patrimonio religioso inmueble catalán en la primera línea investigativa de la didáctica patrimonial. Este patrimonio tan numeroso en nuestro territorio y tan ligado a los acontecimientos del pasado en Occidente, a las estéticas artísticas y a las emociones se presentaba, en la mayoría de las ocasiones, vacío de interpretaciones que ayudasen a entender la complejidad de estos espacios. Fue este vacío lo que motivó la investigación junto con cuestiones y dudas que, tomando como referencia las palabras de Hobsbawm (2013), resume diciendo que «estamos en un tiempo de rupturas. La sociedad, la cultura y también la religión viven este tiempo de rupturas». Fruto de estas reflexiones y centrándose en su investigación, la Dra. Martínez formuló una serie de preguntas iniciales que desencadenaron la tesis doctoral: ¿cómo afectan estos cambios a la comprensión del patrimonio cultural religioso?, ¿podemos descodificar los grandes monumentos religiosos del pasado ignorando sus propios códigos?, ¿se puede comprender la materialidad de la cultura sin los valores inmateriales que la han generado y le dan significado?, o ¿pueden la didáctica y la educación patrimonial dar respuesta a estas dudas?

Son estas cuestiones y la consecución de los objetivos y de las hipótesis lo que determina que la investigación tenga dos partes necesarias y diferenciadas. En primer lugar, nos encontramos con un estudio diagnóstico del patrimonio religioso medieval catalán a partir de una muestra de 112 inmuebles, para conocer los usos y las funciones actuales de este patrimonio, las fórmulas o las estrategias de presentación utilizadas, así como los mensajes que se derivan de ellos. La pauta de análisis diseñada pone énfasis en los modelos educativos, en los mensajes, en la gestión y en los públicos destinatarios. Una vez hecho el diagnóstico la autora seleccionó uno de los inmuebles estudiados para el segundo estudio: el Reial Monestir de Santa Maria de Poblet. Esta segunda parte, el estudio de caso de la investigación, se divide en tres

fases diferenciadas: una primera fase exploratoria en donde se analizan las actividades llevadas a cabo por el monasterio mediante una pauta de observación no participante y la experimentación de los primeros pilotajes; una segunda fase de documentación y diseño de actividades, en palabras de la autora, del diseño de un programa educativo multimodélico flexible (PEMF), y una tercera fase de experimentación y evaluación mediante técnicas grupales —focus group— con 33 participantes procedentes del Grado de Maestros en Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. Los resultados alcanzados en dichas experimentaciones abren un camino hacia el diseño de programas educativos patrimoniales basados en factores como la sorpresa, la empatía, la variedad y la interactividad. Factores que consigue alcanzar mediante el diseño de kits didácticos, estrategias teatrales, objetos históricos y la formación de educadores patrimoniales. La combinación de estos factores y estrategias dan como resultado un alto atractivo en la valoración del programa educativo patrimonial propuesta en la investigación.

Más allá de los dos estudios que definen y dan sentido a la investigación, en ella se recogen todos los aspectos formales y metodológicos que toda tesis doctoral debe seguir y cumplir. Por ello, el trabajo está estructurado en su conjunto en seis grandes capítulos. El capítulo primero pone de manifiesto algunas preguntas, ideas y reflexiones iniciales que determinaron la elección del tema, sustentadas por trabajos de filósofos y teóricos relevantes. El capítulo segundo recoge la revisión de la literatura o el marco teórico donde se han desarrollado todos aquellos temas vinculados estrechamente con la investigación y que en el caso de esta tesis se subdividen en las características específicas del patrimonio religioso, en las relaciones de la iglesia catalana con su patrimonio a lo largo del tiempo y en la importancia del tratamiento de las emociones en la educación patrimonial de los espacios religiosos; en este capítulo también se presentan las informaciones recogidas en las visitas que la Dra. Martínez realizó en Jerusalén, Roma, Santiago de Compostela y en las catedrales de las diócesis de la comunidad autónoma de Castilla y León. El capítulo tercero, correspondiente con el diseño de la investigación, plantea los objetivos, las hipótesis, las metodologías utilizadas y las líneas en las que se inscribe la investigación. El capítulo cuarto, descrito anteriormente, expone el estudio diagnóstico de los inmuebles religiosos

catalanes y en él se justifica la muestra, la técnica de investigación y el instrumento diseñado, y se presenta junto con la interpretación y las conclusiones de los datos cuantitativos extraídos. El capítulo quinto es el más extenso de la tesis y bien podría considerarse como un trabajo de investigación por sí mismo; es el que está vinculado con la experimentación en el monasterio de Poblet y cuyas fases de trabajo se han reseñado con anterioridad. El último capítulo, el capítulo sexto, recoge las conclusiones generales de la investigación, la consecución de los objetivos y abre un nuevo camino hacia nuevas investigaciones basadas en la educación a través de las emociones. Finalmente, como todo trabajo de investigación, este concluye con la bibliografía utilizada y los anexos.

Para acabar, es importante destacar que el trabajo e investigación de la Dra. Martínez puede servir de llave y guía para avanzar en futuras investigaciones sobre patrimonio cultural, ya que, por un lado, nos ha enseñado que la didáctica y/o educación en el patrimonio religioso catalán continúa siendo una asignatura pendiente; y, por el otro, nos ha mostrado que en la confección de un programa educativo patrimonial, la emotividad y la interactividad de tipo mental son dos factores imprescindibles para conseguir «vincular» los espacios patrimoniales y las personas.

■ **Cristian Domínguez Bolaños**, *Arrels Locals*.  
Grupo de difusión de historia Local

***Somos una empresa de mudanzas: recogemos movidas creativas, las trasladamos a otros puntos de la geografía visual con total limpieza y profesionalidad, no dejamos flecos...***

Colectivo el Punto Rojo

El colectivo El Punto Rojo está formado por un grupo de educadores/creadores, de diferentes áreas y niveles relacionados con el hecho artístico, convencidos de la necesidad de dignificar las enseñanzas artísticas.

Entendemos que es necesaria la alfabetización audiovisual de una sociedad logocéntrica, que no percibe que la cultura visual es la base del desarrollo humano y que la Educación Artística es la asignatura instrumental por excelencia de nuestro tiempo. Esta parcela de la didáctica necesita su propio espacio para garantizar la formación integral de nuestros alumnos.

Nuestra actitud creativa y crítica nos lleva a reflexionar sobre el proceso educativo y las metodolo-

gías que utilizamos, por ejemplo, consideramos que la formación que reciben nuestros estudiantes no es la más adecuada porque habitualmente responde a unas políticas educativas desfasadas, que no tienen en cuenta las manifestaciones artísticas de nuestro tiempo ni a la sociedad contemporánea.

Para encontrar las respuestas, primero hemos de saber plantear las preguntas correctas, por lo que partimos de la duda como germen para el debate. Somos educadores buscando completar nuestra propia educación.

La evolución solo es posible si diseccionamos lo que estamos haciendo, lo analizamos, dudamos de ello, evidenciamos estereotipos y desaprendemos aquello que ha quedado obsoleto. Y, por supuesto, actuamos. Desarrollamos nuevos discursos y nuevas metodologías de trabajo, acordes con el mundo en el que vivimos, que nos sirvan de base para volver a replanteárnoslo todo, como si de una cinta de Moebius se tratase.

En nuestra búsqueda se ha hecho evidente la importancia del diálogo, no para llegar a acuerdos que reduzcan la visión a un punto de vista único, sino para crecer a partir de nuestras diferencias.

Del mismo modo, nos hemos dado cuenta de que es necesario recuperar la capacidad creativa que nunca debió perder la educación fomentando más el viaje que el destino; que nuestros alumnos disfruten del proceso de creación que conlleva el aprendizaje a partir de las diferentes propuestas diseñadas por el Colectivo.

En una sociedad como la actual, en donde el pensamiento creativo y reflexivo parecen ajenos al sistema educativo, especialmente en los estudiantes de enseñanzas medias, nos hemos propuesto desarrollar dichas actitudes. Queremos que la creatividad sea la manera que tengan nuestros alumnos de enfrentarse a sus problemas, a la vida en general, dándoles herramientas para que sean resolutivos. Porque el arte es el mejor detonante de la creatividad, favorecemos que nuestros alumnos utilicen, se cuestionen y necesiten el arte como modo de expresión.

En realidad, no es tanto una ausencia de creatividad como el desconocimiento de que ya están produciendo la cultura visual de su tiempo, con las tecnologías que tienen a su alcance, por lo que no pueden esperar de nosotros que sólo nos limitemos a impartir contenidos al estilo de la educación bulímica: memorizar, vomitar, olvidar. No somos “solucionadores”. No resolvemos problemas, los creamos. Cuestionamos realidades y agitamos las con-

ciencias de nuestros alumnos convirtiéndonos en transmisores de un arte contemporáneo vivido desde nuestras diferentes experiencias, personales y colectivas. Debemos colocarlos a nuestro nivel, compartir nuestros conocimientos para que se sientan protagonistas de la génesis de su obra. Trabajar por proyectos conectados con nuestra realidad más próxima favoreciendo la aparición de contextos -multidisciplinares y subjetivos- potencia la discusión crítica y transformadora. Como educadores los acompañamos en el proceso creativo ayudando a que rompan con las dinámicas, hábitos y costumbres establecidas.

Nuestro espacio de trabajo no se limita al aula, se expande al museo, a los ámbitos de educación no formal y a la colaboración con instituciones no educativas, lo que nos permite diseñar propuestas poliédricas, repletas de facetas diversas que multiplican tanto la percepción del proyecto por terceros como las propias intenciones originales. De este modo concebimos un marco de referencia permeable en el que la obra de los creadores contemporáneos y la de nuestros alumnos dialogan al mismo nivel y se retroalimentan.

Este tipo de planteamientos han propiciado una serie de colaboraciones que fortalecen la línea de trabajo de El Punto Rojo y han facilitado al Colectivo la proyección suficiente para poder seguir trabajando desde la periferia.

En este sentido, desde el año 2007 hasta ahora, el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español ha trabajado en un proyecto expositivo con propuestas que rompen con las políticas e inercias del mundo del arte. Esta iniciativa, fruto de las conclusiones obtenidas en el “Grupo de Trabajo sobre Educación y Práctica Artística”, reflexionaba sobre las prácticas educativas en el propio museo. A partir de este momento, las iniciativas generadas desde el Departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano comienzan a integrarse en su política expositiva. Así nació el proyecto “Sala Cero”, que suma al comisariado tradicional de una exposición el planteamiento pedagógico.

El Colectivo El Punto Rojo fue invitado a participar en este proyecto a partir de 2010, extendiéndose la colaboración entre las dos partes hasta 2014. Este cambio de dirección tenía la intención de establecer vínculos entre educadores de museos y docentes de la enseñanza formal, que tradicionalmente actuamos por separado porque nuestras motivaciones, objetivos y propuestas educativas suelen diferir como consecuencia de los distintos públicos a

que nos dirigimos. En esta ocasión se trataba de buscar caminos comunes que dejaran de lado el frecuente inmovilismo institucional y favorecieran el desarrollo de ambos ámbitos; que estabilizaran un protocolo de colaboración entre museos y escuela diferente al habitual, más abierto y atrevido.

Obviamente, los logros obtenidos en esta nueva dirección del proyecto Sala 0 son fruto de esta interacción, de un constante diálogo y de un proceso de negociación en el que las cesiones realizadas desde cada una de las partes se entendían siempre como una victoria.

La primera colaboración se concretó en la exposición “La Mirada Observada” donde, además de intervenir en la propuesta comisarial participando en la selección de la obra, propusimos un repertorio educativo lo suficientemente flexible para que pudiera ser interesante para diversos tipos de público, sin que mediara modificación alguna –o apenas–.

Como, tanto desde el Colectivo como desde el MPH, valoramos muy positivamente esta colaboración, continuamos trabajando conjuntamente diseñando otros dos proyectos expositivos para la Sala 0: “Para Raro Para Normal” –en la que los aprendizajes de la primera experiencia se afianzan mediante propuestas educativas más arriesgadas– y “El cuerpo signifiante”, con la que se cierra un ciclo que supone la puesta en valor de una nueva forma de colaborar con el museo: convertimos cada exposición en un libro de texto único que reescribimos cada año, incluso en cada visita, con cada grupo, y que se transforma en el eje vertebrador en torno al que articular todo el proceso de aprendizaje, tanto en el aula como en el museo–.

Durante estas experiencias los miembros del Colectivo El Punto Rojo tuvimos la oportunidad de conocer otros modos de trabajar, otras realidades en lo que a educación artística se refiere, pero también pudimos comprobar que existían necesidades que la educación no formal no podía cubrir, en especial los departamentos de educación de los museos y que, por lo tanto, se abrían ante nosotros como un campo de trabajo casi virgen.

Así sugirió “Simulacri”, el primer proyecto diseñado completamente por el colectivo para ser aplicado en un museo –en este caso el Museo Nacional de Escultura de Valladolid– a lo largo de todo un curso escolar, mediante la colaboración de profesores y alumnos<sup>1</sup> pertenecientes a seis centros escolares de la ciudad. En él, además de trabajar los contenidos desde ámbitos tan complementa-

rios como pueden llegar a ser la historia, las artes plásticas, la historia del arte, la antropología, la literatura o la dramaturgia, el proyecto trajo consigo el diseño y la elaboración conjunta de una instalación escultórica que respondía a una doble finalidad: visibilizar el trabajo de nuestros alumnos<sup>1</sup> e interferir en la inercia del museo –cuya colección parece diluirse a partir del siglo XVIII– con la exhibición de una pieza contemporánea<sup>2</sup>.

Entretanto, El Punto Rojo siguió creciendo en experiencias con su participación en las dos ediciones del Proyecto Arte en Acción<sup>3</sup> y, aunque algunos miembros del Colectivo habíamos experimentado con la performance como herramienta pedagógica, desde este momento, esta línea de trabajo se incorporó con toda naturalidad a nuestras propuestas educativas y así como al modo en que compartimos nuestras experiencias en los foros de educación y formación del profesorado en que hemos tenido ocasión de participar<sup>4</sup>. Además, ha servido también para el convencimiento de la propia faceta del Colectivo como ser creativo.

En la actualidad, el Colectivo se encuentra en un nuevo punto de partida, buscando nuevos modos de intervención y preparando proyectos que puedan ilusionarnos tanto como a nuestros alumnos.

A continuación presentamos el Manifiesto Performativo con el que el Colectivo se presentó en el Curso: Entre todos valoramos y creamos la educación artística. Nuevas metodologías. Musac, 24 de octubre de 2014.

<sup>1</sup> La instalación se presentó con motivo de *La Noche de los Museos* (2013) y pudo contemplarse durante algunos días, ocupando una de las crujiás del claustro alto del Museo Nacional de Escultura.

<sup>2</sup> Por este proyecto, el Colectivo El Punto Rojo recibió el Premio Especial de Innovación Educativa de la Junta de Castilla y León NOVA 2013

<sup>3</sup> El proyecto *Arte en Acción* –con dos ediciones, en 2013 y 2014– es fruto de la colaboración entre el Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español y la Escuela de Arte Dramático de Castilla y León.

<sup>4</sup> Cursos de formación del profesorado organizados por el MUSAC con el CFIE de León: *Practicar el museo II: La educación artística como medio a la educación transversal y Entre todos valoramos y creamos la educación artística. Nuevas metodologías*. Universidad de la Experiencia en Valladolid y Toro. Jornada de Promoción de la Innovación Educativa de la Junta de Castilla y León

SOMOS EL COLECTIVO EL PUNTO ROJO porque creemos en la educación libre

Porque creemos que la educación debería ser el motor que mueve el mundo

Porque creemos que la creatividad es el combustible de la educación

Porque creemos que el arte es la chispa que prende la creatividad

PORQUE CREEMOS EN EL ARTE COMO UNA HERRAMIENTA TRANSGRESORA EN EDUCACIÓN

Porque entendemos la educación artística de la misma manera

Porque la imagen está presente en todas las áreas.

Porque la imagen es el recurso más utilizado y más denostado

PORQUE CREEMOS EN EL ARTE COMO UNA HERRAMIENTA TRANSGRESORA EN EDUCACIÓN

Porque creemos que la educación artística debe vertebrar todo el proceso educativo

Porque creemos que la educación debe cautivar-nos

Porque NO,NO,NO,NO creemos en estereotipos

PORQUE CREEMOS EN EL ARTE COMO UNA HERRAMIENTA TRANSGRESORA EN EDUCACIÓN

Porque creemos que debemos ser críticos con el sistema educativo

Porque creemos en una educación procesual

Porque cultivamos alumnos críticos

PORQUE CREEMOS EN EL ARTE COMO UNA HERRAMIENTA TRANSGRESORA EN EDUCACIÓN

Porque creemos en el trabajo cooperativo y colaborativo

Porque creemos que las ideas se hacen grandes cuantos más participen

Porque cultivamos alumnos creativos

PORQUE CREEMOS EN EL ARTE COMO UNA HERRAMIENTA TRANSGRESORA EN EDUCACIÓN

Porque unidos tomamos aliento y esperanza

Porque creemos que no hay comunicación sin emoción

Porque cultivamos alumnos creadores

PORQUE CREEMOS EN EL ARTE COMO UNA HERRAMIENTA TRANSGRESORA EN EDUCACIÓN

Porque creemos que el aprendizaje necesita del cuerpo

Porque creemos que el conocimiento se construye

Porque creemos que NO se puede hacer de otra manera

PORQUE CREEMOS EN EL ARTE COMO UNA HERRAMIENTA TRANSGRESORA EN EDUCACIÓN

El contenido del número Her&Mus 16 (Volumen VII, número 1) contendrá una selección revisada de artículos presentados en el II *Congreso Internacional de Educación y Accesibilidad. Museos y Patrimonio, en y con todos los sentidos: hacia una integración social en igualdad*, celebrado en mayo de 2014 y organizado por el Master en Museos: Educación y comunicación de la Universidad de Zaragoza.