

La enseñanza de la historia en el Siglo XXI Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática

Pedro Miralles Martínez
Cosme J. Gómez Carrasco
Raimundo A. Rodríguez Pérez
(Eds.)

edit.um
EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



DiCSO
UNIVERSIDAD DE MURCIA
Didáctica de las Ciencias Sociales

red14



La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática

edit.um



1º Edición, 2017

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2017



ISBN: 978-84-697-3352-3

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

CAPÍTULO 9

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL AL SERVICIO DE LA CIUDADANÍA¹

Belén M.^a Castro Fernández, Ramón V. López Facal

(Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Santiago de Compostela)

Introducción

En su publicación *Las palabras y las cosas* Michel Foucault dijo “Lo propio del saber no es ni ver ni demostrar, sino interpretar” (2005, p. 48) y cuando, revisando los mecanismos de transferir conocimiento a la ciudadanía, nos hallamos frente a las posibilidades educativas del patrimonio cultural, surge la premisa de apelar a las emociones y la aprehensión sensorial para lograr esa interpretación. Más allá de la valoración artística o histórica, la educación patrimonial puede contribuir a la formación de ciudadanos críticos y responsables frente a su papel en la conservación, la memoria, la identidad y los procesos de apropiación.

Por suerte o por desgracia, el punto de partida del presente texto es la consideración del disenso de Jacques Rancière; este filósofo francés refutó un antiguo criterio de validación latino llamado *consensus gentium* (el acuerdo del pueblo) que declaraba la significación de la verdad como el concepto que es común a todos los hombres, de manera que si todos veían en (por ejemplo) la tiranía un cariz oscuro, el concepto se tildaba de negativo siendo sometido a la verdad universal. A partir de este concepto, Rancière en sus libros *El desacuerdo* (1996) y *El viraje ético de la estética y la política* (2005) aboga por el disenso como la forma de que la política y su consabido debate se lleven a cabo, partiendo de que la diferencia o tensión entre las opiniones sea lo que produzca el diálogo con el consecuente crecimiento y mejora de la comunidad. Éste por tanto será el inicio para reflexionar en torno a la función sociocultural de la educación

¹ Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

patrimonial, una tarea que como veremos ampara el carácter subjetivo y personal del público.

Suele aceptarse que las obras emblemáticas del pasado y los lugares o espacios que fueron conquistas populares para acceder a los plenos derechos ciudadanos (Borja, 2010), constituyen el patrimonio histórico y evocan experiencias multisensoriales, que nos sitúan en un intenso contacto sensual con el mundo imaginario que proyectan (Pallasmaa, 2014), lo que conduce a una serie de consideraciones. Por un lado, está el concepto de Roland Barthes desarrollado en *La muerte del autor* (1987), que comienza a establecer la diversa significación de la obra (patrimonio) en relación con el espectador (ciudadano), que es interpelado a la recapitación por la misma (La obra debe permitir que la idea transmute, de manera que una opinión pueda ser la del personaje, el autor, el lector o el ahora). Si se quiere captar el interés del visitante en un museo, por ejemplo, es necesario introducirlo en la metodología de análisis histórico, en el conocimiento y en la práctica de los métodos y técnicas de la propia ciencia, para hacerse una imagen propia del pasado; el objetivo no puede limitarse a mostrar los objetos sin más (Prats, 2001). Cuando el hombre toma contacto con cualquier espacio, lo visual (la imagen del ambiente que le rodea) se fusiona con lo sensorial (las sensaciones y emociones que le suscita ese preciso escenario). Al carácter de realidad inherente a las cosas mismas se añade la percepción sensorial que el hombre realiza, y, dicha conjunción, se proyecta hacia las propias cosas de una forma que resulta particular y diferente en cada ser humano (Calderón, 2015). Porque toda percepción es una aprehensión.

Por otro lado, y aludiendo al mismo texto de Barthes (1987, p. 69), el contexto de la obra variará según las experiencias culturales que la rodean a ella y al propio espectador (“un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un sentido único, [...] es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura, [...] el texto está tejido con palabras de doble sentido, que cada individuo comprende de manera unilateral”). Estamos, pues, ante la consideración de que en el ciudadano (lector) confluyen todas las ideas e interpretaciones posibles y es su labor decantarse por unas u otras, dándole una significación personal e individual; será a partir de estos diversos puntos de vista que la obra podrá sostenerse al disenso ya mentado de Rancière. El primer paso

que una persona tiene que dar en su camino hacia la ciudadanía es entender la sociedad en la que vive y participar de manera libre en su construcción, pudiendo valerse de la memoria y la identidad contenidas en el patrimonio.

Es precisamente esta individualización la que nos lleva a otro punto tratado por Foucault (2001, p. 424) en *El sujeto y el poder*, y es que en el conjunto social la masificación impera por encima de lo personal, con lo que provocar una opinión subjetiva en el ciudadano se puede considerar casi un acto de radicalización y sublevación (“El poder interviene en la vida cotidiana, categoriza al individuo, lo marca con su propia individualidad, lo ata a su identidad, le impone una ley de verdad que debe reconocer y los demás deben reconocer en él”). Nos encontramos, por tanto, ante una tesis que la obra o el lugar provocará en el espectador, revelándole una parte adormilada por la población y ya tratada por Foucault: se trata ni más ni menos de la existencialista cita *Qu'est-ce que je suis et qui je veux être?* (¿Qué soy y quién quiero ser?). El patrimonio, uno de los instrumentos que de manera más efectiva genera procesos de identificación individual y colectiva, al tiempo que contribuye a la transmisión de valores, puede ser el encargado de provocar esta cuestión. Su aprovechamiento debe, además, valerse de la educación como herramienta de trabajo que permita desarrollar iniciativas que favorezcan la formación de ciudadanos críticos (Vicente et al., 2012).

Independientemente del tipo de relato que se quiera construir a través de la educación patrimonial, resulta evidente que la objetividad y la ideología en las ciencias sociales rozan límites de complicada definición. Dado que la educación es asunto de política, decía Paulo Freire, nunca es neutral. No se trata de imponer a los estudiantes aquello por lo que ideológicamente el docente haya optado, sino de retarlos a que tengan sus propios sueños. Tienen derecho a saber cuáles son los nuestros y están en libertad de aceptarlos, rechazarlos o modificarlos. Deben aprender a definir sus preferencias sin adoptarlas de manera acrítica.

Es así como Madeline Román propone asumir la tesis de Foucault sobre que no hay realidad ante la cual se tenga que ser objetivo, que el conocimiento es siempre una posición estratégica en la que se encuentra el sujeto y un producto del azar, es decir, un saber que se produce en el interior de luchas de significados y choques de fuerza. Por tanto, el relato no tiene que legitimarse solo por la

referencia a la verdad, también por los efectos de poder que produce, por el tipo de sociedad que se desea. Esta capacidad interpretativa produce ciudadanos reflexivos.

Según la psicología moderna, las experiencias que vivimos a lo largo de nuestra vida dejan una profunda cicatriz emocional que altera nuestro comportamiento y percepción del mundo. Sin embargo, tendemos a adecuarnos a la sociedad para no sentirnos marginados. Queremos ser iguales a los demás, incluso aunque nos sintamos diferentes con nosotros mismos o respecto al resto. Las consideraciones que preludiva Walter Benjamin en *Discursos interrumpidos* (1992), promoviendo que cada persona debe perderse en la obra para comprenderla y comprenderse así mismo, tienen una evidente fuerza en la educación patrimonial para alcanzar valores democráticos y como apunta Foucault (2001, p. 428):

Quizá el objetivo, hoy en día, no sea tanto descubrir qué somos cuanto rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para liberarnos de la (...) la simultánea individualización y totalización de las modernas estructuras de poder.

Por tanto, observar y entender la realidad (lo construido y lo inmaterial, lo presente y lo olvidado, lo marginal y lo destacado...) es una prueba más que suficiente para demostrar la adhesión de la didáctica a la recuperación de la memoria, con el propósito de intervenir en el presente y afrontar los retos del futuro.

Este hilo conductor está vinculado al principio de educar en valores a través del patrimonio. Su didáctica debe proporcionar un conocimiento que contribuya a la formación de ciudadanos conscientes y autónomos, capaces de comprender el funcionamiento de la sociedad y de tomar decisiones informadas, encaminadas a la mejora personal y grupal. Pretender un conocimiento conectado con la realidad y que sirva para analizar e interpretar los problemas que afectan a las personas como seres individuales y sociales. Debe prestarse especial atención a la formación de una ciudadanía democrática, de un sentido crítico y de un sistema de ideas y valores (libertad, igualdad, diversidad, solidaridad, cooperación,

tolerancia, etc.); de forma que las personas sean capaces de identificar problemas, buscarles respuestas a través del conocimiento social y de actuar siguiendo esos principios (Pagès, 2008). En este marco, el patrimonio puede ser un elemento clave en la formación integral de la persona, para su desarrollo emocional y como pieza generadora de la interacción y cohesión social (Prats, 2001). Desde la educación patrimonial se generan espacios de diálogo capaces de enriquecer a quienes participen en ellos (Pérez, 2013).

Lo emocional y lo racional como base para el desarrollo social

Normalmente se asume que la didáctica de las ciencias sociales es una disciplina interpretativa, que no es evidente ni se deduce directamente de la observación y que, además, necesita ser contextualmente explicada. De hecho, produce un saber manipulativo que pretende lograr la modificación de la realidad intelectual del estudiante (Correa, 2002). Bajo esta óptica, se considera que el conocimiento social reconduce a la didáctica al ámbito de lo interpretativo, hermenéutico, práctico y crítico. Cualquiera que sea la postura del investigador, no existe observación sin teoría ni mirada desinteresada.

Si hay un debate persistente respecto a la enseñanza y al aprendizaje es, como apunta Mario Bunge, que las personas que enseñan o creen enseñar deben estar siempre atentas a aclarar a los alumnos qué es lo científico y qué no, en lo que dicen. La objetivación del conocimiento no es un atributo inherente a los discursos de las ciencias sociales, en cuanto saberes que estudian las sociedades. La búsqueda de veracidad universal puede rastrearse tiempo atrás pero no se convierte en paradigma básico hasta la institucionalización del relato histórico en el marco académico. Es entonces cuando comparte esta aspiración con el proyecto científico moderno, aunque no por ello queda garantizada. Ocurre que la consecución de resultados objetivables, repetibles y comprobables, que son las premisas fundamentales de la ciencia, no ha sido tarea fácil para una didáctica que basa su trabajo en un objeto de estudio tan inasible como hechos, personajes, decisiones políticas... y que ejerce además en un escenario tan escurridizo como la historia. En las sociedades desarrolladas puede decirse que

la ciencia ha sustituido el papel que en otros tiempos ofrecía la religión. Lo científicamente demostrado equivale a credibilidad y, en cierto sentido, sacralidad.

Una de las tendencias que viene alimentando la didáctica de las ciencias sociales es el formalismo, asumido como certeza final de la objetividad, en detrimento de ingredientes culturales e ideológicos que fomentan implicaciones sociales. El componente emocional y subjetivo se cuestiona más y se supone que el profesor ha de ser objetivo. El discurso oficial no acepta la aproximación emocional, aún cuando sus autores saben que en éste impera la óptica personal. Se rechaza la subjetividad y existe un relativismo objetivable, en el que todas las opiniones son aceptables. Si verdaderamente existiera una preocupación social por la educación moral, las ciencias sociales tendrían mucho que ofrecer.

Puede decirse que las posiciones frente al relativismo, desde el punto de vista de la educación, y aquellas que contribuyen a valores democráticos asumen la premisa de que la subjetividad es consustancial al comportamiento humano, pero también de que esa no racionalidad ha de pasar por el filtro del entendimiento. La reflexividad supone ofrecer una educación contextualizada en la dimensión histórica y espacial para evitar una aproximación a problemas sociales desde el pensamiento vulgar cargado de estereotipos. Para adquirir racionalidad crítica resulta clave la contribución de las ciencias sociales (Armas y López, 2012). Se trata de comunicar que los relatos oficiales no tienen por qué legitimarse solo por la referencia a la verdad sino, como apunta Madeline Román, por los efectos de poder que producen, por el tipo de sociedad que se desea. Esta capacidad reflexiva que produce ciudadanos analíticos es la que interesa impulsar. Saber relacionar los hechos con los valores y aprender a pensar dialécticamente (a partir de relaciones) más que a hacerlo de manera aislada y dispersa.

Basta un vistazo rápido a la didáctica de las ciencias sociales para advertir que su práctica pretende el desarrollo del pensamiento crítico, la adquisición de fundamentos científicos y el conocimiento de las disciplinas sociales como recurso para el conocimiento del medio. Para ello es clave trabajar conceptos, métodos y prácticas que fomenten la convivencia pacífica de la ciudadanía (López y Valls, 2012). Persigue, asimismo, alentar la empatía, estimular la capacidad de identificarse con algo o alguien y compartir sus sentimientos. Desarrollar una práctica educativa democrática e igualitaria que permita al ciudadano comprender

las desigualdades sociales y lo incentive para cambiar la sociedad (Santisteban, 2012); para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quiera transformarlo y ser protagonista en la construcción de su futuro (Pagès, 1998).

Desde las ciencias sociales, y más en concreto desde la educación patrimonial, se debe aplicar estrategias para educar en la pluralidad, trabajar la diversidad y la solidaridad, tratar las representaciones sociales y los prejuicios, destapar los mitos históricos, al tiempo que fomentar procesos de identificación. Todo ello previa implicación del ciudadano a través de la emoción. En ese contexto, la didáctica de las ciencias sociales puede, en clave histórica, organizar y planificar debates que permitan cuestionar representaciones sociales basadas en estereotipos a partir de la argumentación racional (López y Santidrián, 2011). O bien diseñar actividades para conocer in situ el medio local que permitan desarrollar una visión crítica de la identidad, fomentar las relaciones personales a distinta escala para construir normas de convivencia basadas en la pluralidad de ideas, así como abrir nuevos procesos de construcción patrimonial incluso de despatrimonialización (Vicent et al., 2012).

En el fondo no hay más que fomentar el proceso de conocimiento estético, pero tamizado por la lógica. La contemplación y disfrute del patrimonio a menudo nos sumerge en una atmósfera emocional y vivencial que va más allá de la racionalidad científica (Prats y Santacana, 2009; Calderón, 2015). Reduciendo la educación al estímulo del aparato físico-cognitivo (los sentidos), la revisión del compromiso ético y político inherente al estudio de la sociedad se reduce al valor de lo subjetivo, lo pasional. Y esto está bien siempre y cuando la emoción no esté sometida a la sobre-estimulación que ejerce el poder y a su capacidad de anestesia colectiva. La convergencia entre la impresión del mundo externo y la expresión del sentimiento subjetivo da como resultado que el sistema anestésico amenace con traicionar el lenguaje de la razón (Bück-Morss, 1993). Para conseguirlo se debe activar la capacidad interpretativa y crítica de la sociedad respecto al entorno que le rodea. Naturalmente, lo emocional y lo racional como base para el desarrollo social no culmina en la educación, que es una pieza más, no la única, pero sí importante.

Si la educación no tuviera un propósito funcional, se empezaría a cuestionar no sólo el porqué de su necesidad sino cómo desarrollarla. No puede renunciarse a

una educación que apele a los sentimientos para conmover, hacer pensar e interpretar las emociones de otras personas, pero buscando el equilibrio con el filtro de la razón. Intentando evitar que lo irracional supere la lógica y se imponga como inicio y fin de la convivencia ciudadana.

A través de las emociones y los sentimientos conformamos nuestra identidad y nos vinculamos con los demás (Gómez, 2016). En el momento en que el individuo toma contacto con cualquier espacio, lo visual se fusiona con lo sensorial. A la realidad se añade la percepción y, dicha conjunción, se proyecta hacia las cosas de una forma que resulta particular y diferente en cada ser humano. No tener emociones es no tener ningún incentivo para actuar. Son, por tanto, la base de nuestras acciones (Elster, 1990) y elementos relevantes para nuestra educación, en cuanto susceptibles de aprendizaje (Romero, 2007). La emoción impulsa el interés por conocer y es ahí donde debe entrar en juego el pensamiento lógico. Ahora bien, en la cultura occidental pervive la consideración de lo racional como una adjetivación propia de la condición humana, a diferencia de la animal, y cuyo desarrollo se produce en el ámbito del conocimiento. Es así como se explica que aún exista la pretendida antinomia emoción-razón, aún cuando se vea cuestionada de manera frecuente (Otero, 2006). Basta pensar en la contención emocional de la élite frente a la demostración burguesa de las emociones vitales.

Del patrimonio a la educación activista

Más allá de su trasfondo simbólico-memorial más obvio, el patrimonio, desde la educación, puede estimular procesos de participación ciudadana teniendo en cuenta las dinámicas sociales y locales (Lucas, 2016). Desde el campo de la antropología se advierte sobre la conflictividad y la instrumentalización política que rodea a los procesos de patrimonialización (Sánchez-Carretero, 2012), de los que se derivan dos reflexiones de interés para el diseño de estrategias didácticas. Por un lado, la consideración de estos procesos como espacios donde confluyen conflictos de intereses y tensiones interculturales entre distintas lecturas a cerca de la historia, lo propio y lo ajeno, lo local y lo global, lo tradicional y lo moderno (López, 2016). La pluralidad interpretativa del patrimonio afianza la necesidad de educar en los valores de respeto y tolerancia para que la patrimonialización se

produzca de manera pacífica. Al amparo de la memoria, que es cambiante, selectiva y a veces contradictoria con los intereses y circunstancias del presente, surge el debate sobre los llamados patrimonios incómodos (repertorios patrimoniales no asumidos socialmente) que cumplen con los requisitos de legitimación para su puesta en valor (Prats, 2005). Es más, si el patrimonio local se estanca en una dinámica de inercia, puede revelarse su cara oscura, es decir, que entre en conflicto con pervivencias localistas de xenofobia o situaciones actuales de cambio (deslocalizaciones económicas, ocupación del suelo, de/crecimiento poblacional...) que cuestionen los discursos identitarios preexistentes. Para evitar que estos discursos se encierren en sí mismos y se revistan de un carácter mítico –la llamada museología de la frustración o el carácter narcótico del patrimonio (Prats, 2005)– la educación debe intervenir.

Por otro lado, la conveniencia de enfocar la educación patrimonial hacia el ejercicio reflexivo y democrático de quienes participan en esos procesos, sin pretender consolidar identidades colectivas sino poner en cuestión y admitir su carácter procesual, contextual y abierto (López, 2016). Formar ciudadanos que participen en los procesos selectivos con sentido crítico, capaces de percibir intereses político-ideológicos latentes en las decisiones administrativas, y todo ello bajo una estrategia para la formación moral y ciudadana, la llamada alfabetización cultural (Teixeira, 2006). Naturalmente, hay muchas formas de reconocer significados y valores, pero la educación tiene la responsabilidad de articular los mecanismos de enseñanza, aprendizaje y difusión entre la sociedad, el patrimonio y las instituciones en los diversos ámbitos educativos de carácter formal, no formal e informal (Cuenca et al., 2014). Impulsar, en definitiva, la crítica patrimonial, para no destacar los aspectos formales de los bienes en su activación, sino primar los contenidos y los discursos muchas veces alejados de la trivialización que rodea a buena parte de la puesta en valor patrimonial (Prats, 2005).

Hasta hace no muchos años se constata la vigencia de un modelo tradicional de educación patrimonial centrado en elementos histórico-artísticos bajo un enfoque didáctico muy simple, formalista y simbólico, que conduce a una política conservacionista, muchas veces vinculada al valor económico y turístico. En ese modelo el papel del ciudadano suele ser pasivo, constatándose el hecho de ver el

patrimonio como algo estático, desde una posición regida por la heteronomía. Es por eso que la didáctica de las ciencias sociales debe insistir cada vez más en trabajar sus contenidos a través del patrimonio cultural, socializar el patrimonio (Cuenca y Martín, 2009; Ortuño et al., 2016), con el propósito de propiciar la implicación y el compromiso de los ciudadanos para actuar de manera democrática y responsable, de acuerdo a sus valores y necesidades (Ávila y Mattozzi, 2009). El patrimonio adquiere sentido a través del reconocimiento social al tiempo que la ciudadanía necesita del patrimonio como referente (López, 2013).

En nuestra sociedad de consumo e información el patrimonio se encuentra amenazado por su excesiva rentabilización económica (Prats y Santacana, 2009; Calderón, 2015). La atribución de valores al patrimonio hace que éste se transforme en una herramienta capaz de ofrecer algo a las personas, que sus bienes sean sustancias activas (Pérez, 2014). Las decisiones entorno a su activación anulan con cierta facilidad la capacidad evocadora y conmovedora. El nuevo orden económico que desencadena el proceso histórico de la globalización, impulsa que los territorios seleccionen los recursos con los que mejor puedan competir en el mercado. La resignificación del patrimonio como factor de desarrollo territorial, necesita que sus contenidos deban ser incorporados en los ámbitos de la educación y la gestión cultural para frenar abusos.

Ahora bien, el patrimonio no se puede entender sin las personas, sin ellas carece de sentido. Cuando se le da un uso prioritario, por ejemplo el turístico, generalmente se refuerzan imágenes tópicas y estereotipadas (Prats y Hernández, 1999) y es ahí donde la educación debe proponer alternativas basadas en estrategias que ayuden al ciudadano a participar en la toma de decisiones que favorezcan el desarrollo de su identidad (Gómez, 2016) y que ayuden a la sensibilización como primer paso para el desarrollo de inercias positivas hacia el patrimonio. Se trata de dar claves para que el ciudadano sepa desplegar una “implicación emotiva, cognitiva y afectiva hacia el mismo, hasta lograr la apropiación simbólica, la construcción de procesos de identificación y la caracterización de un contexto” (Fontal, 2003, p. 207).

Es frecuente encontrar lugares con un importante recurso cultural cuyo consumo turístico arroja balances negativos –integridad física, reconocimiento social, identificación ciudadana, etc.– y suponga apenas beneficios para la calidad de

vida de la población local. Se trata de todo un conjunto de prácticas que vacían de sentido el legado patrimonial. Posiblemente el turismo es una de las pocas actividades humanas que engloba la ambivalencia de ser negocio y ocio, y en la que apenas se ahonda en su dimensión educativa. Creemos que la educación patrimonial puede ofrecer una experiencia educativa tanto al turista como al anfitrión (Orduna y Urpí, 2010).

Los elementos patrimoniales nunca están aislados, hay un contexto y dentro de él las personas. No tienen sentido sin la presencia de quienes los rodean. El patrimonio se refiere a la relación existente entre bienes y personas (Pérez, 2013). Esta relación no es unidireccional ni única sino que puede multiplicarse mediante el compromiso emocional de las personas, los vínculos sentimentales, pudiendo despertar una conciencia de implicación por placer (gusto, belleza...) o de implicación con el sufrimiento (empatía). No son incompatibles. En este galimatías la educación adquiere un papel destacado pues favorece la madurez de la sociedad. Aquello que es aprendido y aprehendido por las personas se convierte en testimonio activo y concienciador sobre la importancia de proteger el patrimonio (Pérez, 2013; Marín y Pérez, 2015).

Existen muchas formas de trabajar en y con el patrimonio, si bien lo recomendable es superar la dimensión localista, basada en la exaltación de lo próximo frente a lo de fuera (nuestra catedral es la mejor..., es un referente singular de...), para asumir una expresión de universalidad que trascienda la barrera de lo propio, muchas veces ligada a lo económico. De hecho, las personas construyen sus representaciones del mundo social mediante un modelo que dista mucho de ser lineal y simple. Autores como Ignacio Nadal (2002) sostienen que el conocimiento social debe ir en progreso a través de círculos concéntricos, desde lo más cercano hasta lo más alejado. Una tela de araña a través de cuyos radios se avanza hacia sectores cada vez más distanciados del punto de partida conocido. La mayoría de las personas conocen su entorno, su barrio, su ciudad, pero ese conocimiento directo interfiere, sin embargo, con conocimientos indirectos, incluso directos (viajes) y virtuales (internet), de cosas que están alejadas en el espacio. Las personas organizan todos esos conocimientos interrelacionándolos de manera simultánea y el conocimiento directo cobra un nuevo sentido, más universal. La ventana por la que irrumpe el

mundo en cada lugar es cada vez más una pantalla que incorpora a la experimentación cotidiana imágenes y símbolos que integran lo local con lo global.

Cuando se tiene en cuenta que en el conocimiento de lo local interfieren otras implicaciones, la valoración de lo propio ha de ser crítica y democrática. Los valores de respeto y aceptación de “el otro” deconstruyen designaciones jerárquicas, en tanto no privilegian un elemento en vez de otro. Esto otorga a la educación patrimonial una responsabilidad y un potencial cívico que debe recordarse. Además, muestra el camino hacia una práctica crítica más global capaz de generar un marco amplio, en el que puedan darse cita un importante conjunto de nuevos valores e identidades.

En el planteamiento dialéctico de esta cuestión subyace lo que reivindicamos como educación patrimonial activista. ¿Es posible cambiar el mundo a través de las relaciones entre las personas y las cosas?, ¿o al menos concienciar?, ¿puede la educación hacer algo para ello? Necesariamente, toda revisión de la didáctica del patrimonio ha de pasar por el diseño de estrategias que no den respuestas, sino provoquen preguntas. Que hagan sentir, pensar y tomar decisiones. Recuperen las pasiones del individuo, activen su mirada estética, despierten su sentido moral y ético y le hagan comprometerse con su presente. Si para que un bien llegue a ser considerado patrimonial necesita ser activado, para que la educación sea efectiva se requiere una transversal implicación ciudadana: consultiva, interpretativa, mediadora y divulgadora. Usar la educación patrimonial para poner el mundo al revés. No se puede desear lo que no se conoce. La educación patrimonial implica educar el deseo críticamente (Cuesta, 2007): el deseo de conservar lo que se valora y de cambiar lo que se considera indeseable o injusto.

En este planteamiento el artista francés JR se convierte en un referente. Sus trabajos son tan atrevidos que hacen reflexionar a quien se topa con ellos en las calles. Muestra que una imagen puede contribuir a patrimonializar historias, personas y lugares, a romper estereotipos, a ver el mundo desde otra mirada, a sensibilizar y activar procesos de identificación. Su obra ejemplifica que los procesos de apropiación de historias personales trascienden del ámbito local al global. Y, así, entender por ejemplo el proyecto *Mujeres Heroínas* como un

mecanismo de patrimonialización universal. Trata problemas de la sociedad local, compleja en muchas partes del mundo, pero con ambiciones globales. No es posible entender la reivindicación de valores que plantea a través de sus fotografías, pegadas por los barrios de todo el mundo, sin partir de la premisa de que lo que vemos cambia el modo en que entendemos el mundo. Así pues, la educación activista no debe ridiculizar ideales ni radicalizar posiciones, sino subrayar el potencial crítico de la ciudadanía para desafiar las convenciones establecidas en torno al patrimonio cultural.

En términos sociales el activismo educativo atiende a la acción en contraposición al anonadamiento, a la indiferencia. La implicación ciudadana es la clave. De ahí la importancia de trabajar los vínculos sentimentales propios y ajenos para fomentar la confluencia de sensibilidades y experiencias, que generen nuevos procesos de apropiación simbólica e identificación. Si seguimos la explicación de Piotr Piotrowski (2010) sobre la aparición de los nuevos espacios expositivos a partir de mayo del 68, o la crítica institucional que denuncia Brian Holmes (2007), incluso el texto de Robert Smithson sobre el *Confinamiento cultural* (1979), podemos reivindicar una educación patrimonial que no se fundamente en la óptica académica de la que participan los creyentes del *benjaminiano* ritual aurático, ni tampoco en la perspectiva *macdonalizadora* volcada en el entretenimiento y el espectáculo, sino que ayude a entender el patrimonio como foro público a través del que se pueden generar nuevos espacios de ciudadanía.

Ciudadanía y patrimonio en Santiago de Compostela: un debate ideológico

Al asumir que la construcción del patrimonio es un proceso compartido entre personas y cosas, el debate ideológico se da en la legitimación simbólica de los bienes (Prats y Hernández, 1999). El relato oficial se instrumenta en cada etapa histórica, comporta un discurso. Corresponde a la educación facilitar las claves para su interpretación y consecuente validación o rechazo social. Tomamos como referencia la ciudad histórica de Santiago de Compostela.

Desde el siglo IX hasta la actualidad Compostela ha ejercido como destino de una importante ruta de peregrinación que lleva su nombre. Lo que interesa plantear es cómo la reinención de las peregrinaciones contemporáneas y del Camino

durante el franquismo ha animado la activación patrimonial y el desarrollo turístico de la ciudad. Un desarrollo concentrado en el centro histórico y alrededor de su Catedral. Una relevancia turístico-cultural que ha transformado los significados de la propia ciudad.

Durante el franquismo los contenidos del fenómeno jacobeo se instrumentalizan por parte del Estado y de la Iglesia. El Camino de Santiago se utiliza para lanzar mensajes de índole patriótica y para demostrar la unidad de pueblos dispersos a través de la fe, al tiempo que el culto al apóstol Santiago se revitaliza para apoyar el nacional-catolicismo de la dictadura. Esa significación política del apóstol hace recuperar la literatura medieval que le presenta como caballero y guerrero, intercediendo a favor de las milicias cristianas, y su representación de Santiago Matamoros. Las ceremonias jubilares –apertura de Puerta Santa, Ofrenda Nacional y clausura de Año Santo– ven intensificadas la parafernalia de su ritual y se envuelven de discursos políticos.

Esta instrumentalización ideológica sobre el Camino conlleva, sin embargo, una amplia campaña de activación patrimonial que codifica la mirada de buena parte de sus recursos monumentales (Castro, 2010). El valor simbólico del monumento se antepone a su veracidad histórica. Su lectura, políticamente dirigida por la dictadura franquista, implica la adopción generalizada del criterio de intervención basado en la reintegración estilística, obligando al monumento a presentar la estética acorde con aquello que se asocia. Esta práctica, sobre todo aplicada en monumentos medievales, hace triunfar el criterio de la unidad de estilo, con sacrificio de elementos de otras épocas.

Todas las mejoras en infraestructuras, dotaciones y urbanismo que se realizan a lo largo del Camino fomentan un interés por visitar los monumentos jacobeos recuperados, los enclaves embellecidos y las numerosas arquitecturas históricas convertidas en hoteles y Paradores de Turismo. Se recrean nuevos escenarios, lugares de memoria connotados simbólicamente por la presencia del Camino, que son embellecidos bajo criterios que valoran lo tradicional y lo pintoresco. En definitiva, monumentos, arquitecturas, puentes... que sirven de telón para muchos de los carteles publicitarios del momento, tanto para la promoción turística de España como para aquellos con finalidad comercial dirigidos a una nueva clase

media –la del vehículo Seat 600–, que se parangona con la recuperación socioeconómica del país.

Por su parte, la ciudad de Compostela asiste a un embellecimiento de tipo icónico (Castro, 2013). La puesta en marcha de un plan de mejora global permite proyectar a la ciudad como escenario monumental de la Ruta Jacobea a punto de despegar. En este contexto, la restauración y rehabilitación de arquitecturas históricas se vuelve intencional. El significado y el contenido del patrimonio se modifican para transmitir un mensaje. Los monumentos se valoran ideológicamente, apreciándose su carácter representativo y su interés artístico. El recinto de Compostela se adecuenta (limpieza de fachadas, pavimentaciones de calles y plazas, reparaciones de templos, etc.) al tiempo que su conjunto catedralicio, templo de la Nueva Cruzada y meta del Camino al que el franquismo impulsa bajo parámetros turísticos e identitarios, asiste a campañas de restauración que resultan fundamentales para entender el estado actual del edificio. El edificio se somete a la parcial desbarroquización de su imagen para resucitar la identidad medieval, aquella que representa el ideal de iglesia de peregrinación. Actuaciones como la eliminación del coro capitular, el descubrimiento y la completación de cubiertas pétreas, o el ripristino de la capilla de la Corticela son algunas de las que caracterizan la campaña llevada a cabo durante el franquismo (Castro, 2013).

Buena parte de las acciones didácticas que sobre el centro histórico de Compostela se prevean emprender, han de pasar por la revisión del discurso patrimonial existente, todavía muy adscrito a las premisas turístico-culturales del franquismo impulsor del tipismo local. Desmontar relatos y activar muchos otros que fueron olvidados es una tarea a compartir entre los poderes –políticos, fácticos– y por supuesto la sociedad. Una negociación que alcance el mayor consenso posible, aún cuando no es tarea fácil si partimos que el patrimonio es soporte de identidades e ideologías y su activación, en manos de los poderes y los gestores, responde a intereses contradictorios.

Y todo ello para que en buena medida los residentes, que hacen un uso parcial del recinto monumental por distinta casuística y que su conocimiento sobre el mismo se fragmenta porque habitualmente no sigue alimentándose, reconstruyan su memoria en clave democrática y crítica. Participen, efectivamente, en la

construcción contemporánea de sus bienes patrimoniales. No basta con vivir para conocer y menos aún resignarse a un relato construido bajo ideales caducos, en ocasiones con una total pérdida de significado, primando la tradición, la herencia irrenunciable, la banalidad, la sensación, la gratificación inmediata y superficial por encima de la reflexión interactiva. Descaricaturizar el patrimonio desde las ciencias sociales para entenderlo como una experiencia cultural humana y viva.

Si tenemos en cuenta que Compostela es un escenario patrimonial, por lo que posee y genera, hemos de ser conscientes de la importancia de trabajar su valor educativo. Es fundamental que los depositarios de su memoria sean plenamente conscientes de su significado, para valorar si les interesa o no seguir confiando a futuras generaciones su contenido. Se trata de conseguir personas concienciadas, reflexivas y sensibilizadas que empaticen con la ciudad por lo que ésta es en el presente y no sólo por lo que creen o saben que fue hace unos siglos. Que adquieran conocimiento y se impliquen activamente en designar cuáles son los patrimonios locales y los patrimonios localizados (Prats, 2005). Toda acción a desarrollar en cualquier centro histórico debería contemplar tres elementos: espacio, tiempo y personas (Montesinos, 2006).

Aceptado este debate, el futuro del patrimonio cultural no puede desembocar ni en el desarraigo cultural, por no seguir en vigencia políticas históricas, ni en la musealización y creación de parques temáticos que, en manos de intereses turísticos, profanen el sentido de las ciudades históricas. La ciencia y sus disciplinas de conocimiento deben marcar los límites de legitimación de determinados discursos, pues habitualmente se legitima antes los elementos que los discursos. Esto permite explicar por ejemplo la existencia de museos “aparentemente neutros, sin contenido ideológico alguno, aunque, en realidad, en ningún caso esto sea así” (Prats, 2005, p. 21).

Como en otras tantas ciudades históricas, en Compostela interesa implementar en el ámbito de la educación formal, no formal e informal la activación patrimonial realizada por los poderes durante el franquismo. De este modo se podrá revisar cuantos discursos perviven en el patrimonio y rodean desde entonces la gestión de su memoria. Este ejercicio dará a conocer una etapa en la que se acometen intervenciones que condicionan la mirada, la interpretación, incluso el uso actual del conjunto histórico compostelano. A partir de ahí, el reto de la educación

patrimonial estriba en diseñar propuestas transversales, actividades educativas o artefactos de intermediación didáctica, que puedan dirigirse a la sociedad y conseguir una negociación crítica y pacífica con todos los agentes implicados en la tutela patrimonial.

Discusión y conclusiones

El (re)descubrimiento del patrimonio desde una perspectiva holística y en términos de educación ciudadana, debe pasar por el filtro del uso social y de la identidad; la apropiación, en definitiva. La clave se halla en conocer si la población se identifica con los bienes que otros, unos pocos pero con poder, han seleccionado como definidores de su idiosincrasia. Plantear una visión positiva e inspiradora del papel de la sociedad en el sostenimiento de la identidad cultural por medio de valores democráticos y, sobre todo, desarrollando un papel activo, crítico y reflexivo.

Pero ¿no podríamos estar ante un intento de banalizar el patrimonio en brazos de las pasiones y las emociones?, ¿estaríamos entonces ante una reivindicación de la democratización patrimonial o, mejor aún, de la actualización de identidades de acuerdo común entre ciencia, poderes y sociedad? Un modelo de educación integral debe contribuir de manera eficaz a la sensibilización ciudadana, la identificación emocional y la apropiación simbólica hacia el patrimonio. Esto parece que ya se está promoviendo desde algunas aulas. La educación es una vía fundamental en este proceso, no es la única, aunque sí clave. El campo de batalla se traslada a la interpretación, la difusión y las políticas de gestión, donde la educación patrimonial (no formal e informal) debe asumir su papel de mediador al servicio de la ciudadanía.

Referencias

Armas, J. y López Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, 84-91.

- Ávila, R. M. y Mattozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la Estrategia de Lisboa, XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-352). Bolonia: Pàtron Editore.
- Barthes, R. (1987). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (pp. 65-72). Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (1992). *Discursos interrumpidos, I. Filosofía del arte y de la historia*. Madrid: Taurus.
- Borja, J. (2010). Espacio público, patrimonio histórico y memoria democrática. En *Espacio Público, Patrimonio histórico-industrial y memoria, Congreso Docomomo Ibérico VI*. Recuperado de: <http://jordiborja.cat/espacio-publico-patrimonio-historico-y-memoria-democratica/>.
- Bück-Morss, S. (1993). Estética y anestésica. Una revisión del ensayo de Walter Benjamin sobre la obra de arte. *La balsa de la Medusa*, 25, 55-98.
- Calderón Roca, B. (2015). La importancia de la Historia en la educación patrimonial: Herramientas didácticas para la atribución de valores al patrimonio urbano. *Clio. History and History teaching*, 41. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n41/articulos/calderon2015.pdf>.
- Castro Fernández, B. M. (2010). *El redescubrimiento del Camino de Santiago por Francisco Pons-Sorolla*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, S. A. de Xestión do Plan Xacobeo.
- Castro Fernández, B. M. (2013). *Francisco Pons Sorolla. Arquitectura y restauración en Compostela (1945-1985)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago y Consorcio de Santiago.
- Correa López, M. J. (s. f.). *La Didáctica de las Ciencias Sociales en el sistema de las ciencias. Propuesta para una discusión necesaria*. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=141:didactica-de-las-ciencias-sociales-en-el-sistema-de-las-ciencias-propuesta-para-una-discusion-necesaria&catid=10&Itemid=103

- Cuenca López, J.M., Martín Cáceres, M., Ibáñez, A. y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clío: History and History Teaching*, 40, 1-8.
- Cuenca, J. M. y Martín, M. (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R. M. Ávila, B. Borghi, e I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegmanti* (pp. 507-514). Bolonia: Pàtron editore.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Elster, J. (1990). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En B. Wallis (Ed.), *Arte después de la modernidad: nuevos planteamientos en torno a la representación* (pp. 421-436). Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2005). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Orduna, G. y Urpí, C. (2010). Turismo cultural como experiencia educativa de ocio. *Polis*, 26. Recuperado de: <http://polis.revues.org/102>
- Gómez Redondo, C. (2016). Patrimonio e identidad: la educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. En *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro, I Congreso Internacional de Educación Patrimonial, 2012* (pp. 15-22). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España y Observatorio de Educación Patrimonial.
- Holmes, B. (2007). Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones. *Eipcp*, 1. Recuperado de <http://eipcp.net/transversal/0106/holmes/es>

- López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López Facal, R. y Valls Montés, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. Alba, F. García y A. Santisteban (Coords.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1, (pp. 185-192). Sevilla: AUPDCS.
- López López, J. (2016). El patrimonio como constructo político y su potencial reflexivo. *Perspectivas. Revista PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 90, 218-219.
- López Arroyo, C. (2013) La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos. Análisis documental. *Clio. History and History Teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/lopezarroyo.pdf>
- Lucas Palacios, L. (2016). Cómo formar ciudadanos comprometidos con el patrimonio, *Perspectivas. Revista PH. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 90, 232-233.
- Marín Cepeda, S. y Pérez López, S. (2015). La importancia de las personas: educación interpatrimonial. En O. Fontal, S. García y A. Ibáñez (Coords.), *Educación y patrimonio. Visiones caleidoscópicas* (pp. 263-269). Gijón: Trea.
- Montesinos i Martínez, J. (2006). Ciudad, patrimonio y ciudadanía. *Ingeniería y Territorio*, 95, 96-103.
- Nadal, I. (2002). Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 32, 29-40.
- Ortuño Molina, J., Molina Puche, S., Sánchez Ibáñez, R., Gómez Carrasco, C. J. (2016). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro, I Congreso Internacional de Educación*

- Patrimonial* (2012) (pp. 94-103). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España; Observatorio de Educación Patrimonial.
- Otero, M. R. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *REIEC Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1, 24-53.
- Pagès Blanch, J. (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales, IX Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 7-20). Lleida: Universitat de Lleida y AUPDCS.
- Pagès Blanch, J. (2008). La educación para la ciudadanía en España. En F. Sousa y C. Carvalho (Eds), *Actas da Iberian Conference on Citizenship Education* (pp.11-31). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Pallasmaa, J. (2014). *La imagen corpórea. Imaginación e imaginario en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pérez López, S. (2014). *Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal. Estudio de casos evaluativo*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.
- Pérez López, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 57-72). Gijón: Trea.
- Piotrowski, P. (2010). Un historiador del arte entre la universidad y el museo. Hacia la idea de museo crítico. *Index. Investigación artística, pensamiento y educación*, 0, 12-15. Recuperado de: https://www.macba.cat/uploads/20111122/00_cas.pdf.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, 15, 157-171.
- Prats, J. y Hernández, A. (1999). Educación por la valoración y conservación del patrimonio. En VV AA, *Por una ciudad comprometida con la educación*.

- Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Recuperado de: <http://www.histodidactica.es/CCSS/Patrimoni%20en%20imeb.pdf>
- Prats, J. y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, 8-21.
- Prats, Ll. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, 17-35.
- Rancière, J. (2005). *El viraje ético de la estética y la política*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Romero Pérez, C. (2007). ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 105-119.
- Sánchez-Carretero, C. (2012). Hacia una antropología del conflicto aplicada al patrimonio. En B. Santamarina (Coord.), *Geopolíticas patrimoniales. De culturas, naturalezas e inmaterialidades. Una mirada etnográfica* (pp. 195-210). Alzira: Germania, Asociación Valenciana de Antropología.
- Santisteban Fernández, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. Alba, F. García y A. Santisteban (Coords.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1, (pp. 277-286). Sevilla: AUPDCS.
- Smithson, R. (1979). Cultural Confinement. En N. Holt (Ed.), *The Writings of Robert Smithson*. Nueva York: Nueva York University Press. Recuperado de: <https://www.robertsmithson.com/essays/cultural.htm>
- Vicent, N., Ibáñez, A., Etxeberria, I. y Fontal, O. (2012). Educación para la participación ciudadana en el ámbito de la educación patrimonial. El caso del País Vasco. En N. Alba, F. García y A. Santisteban (Coords.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 543-550). Sevilla: AUPDCS.