

La educación patrimonial en Lanzarote

Teoría y práctica en las aulas

Menú de recetas patrimoniales

Coordina
Sanjo Fuentes Luis

INNOVACIÓN Y DIDÁCTICA PATRIMONIAL

**La educación patrimonial
en Lanzarote:
Teoría y práctica en las aulas**

La educación patrimonial en Lanzarote: Teoría y práctica en las aulas

Edita: Concejalías de Cultura y Turismo y de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife

Colaboran: Servicio de Patrimonio Histórico del Cabildo de Lanzarote y Consejería de Educación
y Universidades del Gobierno de Canarias

Coordinación general: Sanjo Fuentes Luis

Diseño y maquetación: Marian Montesdeoca y Ulises Ramos

Impresión: Minerva

© De los textos: sus autores

© De las imágenes: sus autores

© De la edición: Concejalía de Cultura y Turismo y Concejalía de Juventud y Deportes
del Ayuntamiento de Arrecife

Lanzarote, Islas Canarias, 2016

ISBN: 978-84-608-4216-3

DEPÓSITO LEGAL: GC 131-2016

Índice

PRESENTACIÓN. RECETAS CREATIVAS DE PATRIMONIO Sanjo Fuentes Luis	7
LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LANZAROTE: TEORÍA Y PRÁCTICA EN LAS AULAS	11
NUEVOS ENFOQUES PARA NUEVOS ACTORES	13
<i>El modelo participacionista de educación patrimonial de Lanzarote: Teoría y práctica en las aulas</i> Sanjo Fuentes Luis	15
<i>La educación patrimonial en contextos formales. Balance de la situación actual en España</i> Olaia Fontal Merillas y Sofía Marín Cepeda	45
<i>El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal</i> José María Cuenca López, Jesús Estepa Giménez y Myriam J. Martín Cáceres	61
<i>La divulgación significativa: una aproximación a la educación patrimonial desde México</i> Manuel Gándara Vázquez	77
<i>Avaliação como continuidade em contextos não-formais de educação - Um Museu, um Projeto, uma Escola</i> Julia Rocha Pinto y Alice Lucas Semedo	105
<i>La divulgación del patrimonio histórico en el Servicio de Patrimonio Histórico del Cabildo de Lanzarote</i> Rita Marrero Romero, Pilar Gómez Cortes y Sandra Cabrera Pacheco	115
NUEVOS ACTORES, NUEVOS LENGUAJES DE COMUNICACIÓN	125
<i>El Charco: un espacio, una historia sostenible</i> IES Zonzamas	127
<i>La pesca tradicional de Lanzarote: una mirada desde las aulas</i> IES Blas Cabrera	139
<i>La Escuela del Agua: la cultura hídrica en Lanzarote</i> IES Las Salinas	147
<i>Las tiendas de aceite y vinagre de Haría: memoria y turismo cultural</i> Escuela de Arte Pancho Lasso	157
<i>SALvemos la SAL</i> IES Arrecife	179
<i>Un referente arquitectónico y cultural en Arrecife: la proyección social del IES Agustín Espinosa</i> IES Agustín Espinosa	187
<i>La Cueva de Ana Viciosa, siglo XVII: museo de Sitio y cómics</i> IES Tinajo	201
<i>El Juego de la Isla: el patrimonio natural y cultural de Lanzarote como recurso educativo</i> IES Tías	227
<i>Propuesta de recuperación de la Calera de Argana Baja: un espacio social para la ciudadanía</i> CEO Argana	239

Presentación

Recetas creativas de patrimonio

Toda obra colectiva —y esta de “recetas patrimoniales” lo es— se nutre de los distintos platos que elaboran sus afamados chefs. Platos que a veces son salados, dulces o amargos, pero que bien sazonados resultan muy apetecibles incluso para los paladares más exigentes.

En esta propuesta gastronómica tres han sido los ingredientes principales con los que se han cocinado las recetas que queremos ofrecer en nuestro “menú patrimonial”. Que los “platos combinados” estén presentes en esta carta, por ello hemos puesto mucho interés en que las propuestas prácticas desarrolladas en las aulas se alineen con una emulsión teórica metodológica que dé anclaje curricular a esos proyectos que se han cocinado a fuego lento en los centros educativos. Así, se han incluido algunos “aperitivos” como los de las profesoras Olaia Fontal y Sofía Marín (Universidad de Valladolid) en los que se hace balance de la educación patrimonial en el Estado Español y las facilidades que ofrecen los distintos decretos educativos para su desarrollo en las aulas; el protagonismo que tienen las Ciencias Sociales como disciplina capaz de vertebrar una enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural en la enseñanza reglada es la nutritiva propuesta elaborada por José María Cuenca, Jesús Estepa y Myriam J. Martín de la Universidad de Huelva; o la propuesta de un modelo *participacionista* de educación patrimonial que no sólo entienda al patrimonio como un recurso educativo sino, también, fomenta la colaboración entre la comunidad educativa y los gestores patrimoniales es la digestiva apuesta presentada por Sanjo Fuentes Luis (Consejería de Educación del Gobierno de Canarias).

Aunque inicialmente este “libro de recetas” se concibió para hacerse eco de la cocina patrimonial de Lanzarote, no hemos querido perder de vista el carácter contemporáneo del patrimonio cultural en el contexto de la globalidad e incluir en él también ricos “entrantes” de la cocina de otras latitudes. Las estrategias de *divulgación significativa* desarrollada por el profesor Manuel Gándara de la Escuela Nacional de

Conservación, Restauración y Museografía de México para mejorar la comunicación en los yacimientos arqueológicos abren un horizonte de expectativas para que éstas se puedan poner en práctica también en centros de interpretación patrimonial de las Islas. Cómo evaluar la educación patrimonial en contextos no formales, concretamente en el Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves (Portugal), es el exquisito plato que presentan las profesoras Julia Rocha y Alice Semedo de la Universidad de Oporto, quienes aportan las claves para lograr una mayor y mejor relación entre el objeto que se expone y el sujeto que observa.

Como último ingrediente nos ha parecido oportuno mostrar las experiencias de educación patrimonial que se llevan a cabo fuera del propio escenario docente. Aquí el cocktail preparado por el Servicio de Patrimonio Histórico del Cabildo de Lanzarote da cuenta de las acciones desarrolladas en contextos informales en los que el alumnado son los principales protagonistas, en una clara apuesta por reforzar las actividades extraescolares y complementarias de los centros (Rita Marrero, Pilar Gómez y Sandra Cabrera).

Se han reservado para la segunda parte de esta carta los platos más sabrosos y originales, los que recogen las experiencias diseñadas por los alumnos y alumnas de secundaria que participaron en el programa de educación patrimonial de Lanzarote durante el curso 2014-15 y que fueron presentadas en el *I Foro de Patrimonio y Educación: nuevos actores, nuevos lenguajes de comunicación*. De modo que invitamos a nuestros comensales a que saboreen los siguientes platos patrimoniales:

El Charco: un espacio, una historia sostenible. Variado surtido de finas ideas con las que el IES Zonzamas revitaliza uno de los espacios más emblemáticos de la capital. Todo acompañado de un sugerente toque de sostenibilidad en el uso y disfrute colectivo.

La pesca tradicional de Lanzarote. Una mirada desde las aulas. Delicias de merecido homenaje que el IES Blas Cabrera brinda a aquellos que con su esfuerzo dieron sabor y olor a la identidad de Arrecife. Caramelizado todo con una sugerente propuesta museológica y web del patrimonio mariner de Lanzarote.

La Escuela del Agua. Aperitivo de tiernos paneles con los que el IES Las Salinas identifica y señala aquellos lugares donde la existencia de la más mínima expresión de agua suponía todo un acontecimiento para el Arrecife de entonces.

Tiendas de aceite y vinagre de Haría (1936-2008). Memoria y turismo cultural. La Escuela de Arte Pancho Lasso nos ofrece estas cintas adere-

zadas con hierbas aromáticas que conducen al visitante por el casco histórico de Haría hasta las antiguas tiendas de aceite y vinagre.

SALvemos la SAL. Postre de ideas frescas a cargo del IES Arrecife que combina la recuperación en las aulas de elementos del pasado patrimonial para proyectarlos al futuro: la creación del Parque Tecnológico de la Sal.

Proyección social y cultural de un Centro Educativo. Aromático dulce en el que el IES Agustín Espinosa combina el necesario diálogo entre conservación y disfrute, mostrando una vez más las múltiples posibilidades socioculturales de los edificios declarados BIC.

La Cueva Ana Viciosa, siglo XVII: museo de Sitio y cómic. Sutiles entrantes de recreación histórica propuestos por el IES Tinajo que experimentan con el lenguaje del cómic para dar a conocer los acontecimientos piráticos acaecidos en Lanzarote en el s. XVII. Propuesta aderezada con la creación de un Museo de Sitio en la Cueva Ana Viciosa (Tinajo).

El juego de la Isla. El patrimonio natural y cultural de Lanzarote como recurso educativo. Refrescante sorbete de materiales didácticos, obra del IES Tías, que invita a los docentes a explorar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje más atrevidas e innovadoras.

Recuperación de la Calera de Argana Baja, un espacio social para la ciudadanía. Arrecife (Lanzarote). El CEO Argana es el autor de este aliño de ciudadanía activa en las aulas que propone recuperar un inmueble abandonado con un alto potencial patrimonial para impulsar desde él el desarrollo amable de los barrios de Arrecife.

Con todo, y una vez degustado este festival de sabores, creemos que esta publicación puede ser útil tanto para los docentes como para los gestores patrimoniales. Los primeros, interesados en renovar sus metodologías por estrategia educativas más innovadoras e inclusivas, encontrarán en él un conjunto de buenas prácticas desarrolladas en las aulas en las que el patrimonio cultural se convierte en un instrumento eficaz para desarrollar los contenidos curriculares, impulsado la adquisición de las competencias educativas a través de una enseñanza aprendizaje más integral y holística. Y los segundos, disponen de un “menú de recetas patrimoniales” en las que el alumnado trata de dinamizar el patrimonio cultural de Lanzarote, apostando por una mejora en la oferta cultural y museística de la Isla, especialmente para su capital Arrecife. Proponiendo, de manera creativa y responsable, un equilibrio entre patrimonio, turismo y desarrollo sostenible.

No quiero acabar esta presentación sin hacer explícito el agradeciendo a cuantas personas han hecho posible la misma. A Rita y a San-

dra por su invitación para poner en marcha el programa de educación patrimonial en Lanzarote. A Juan Antonio de la Hoz y a Rafael Juan González el que se hicieran eco del interés del mismo. A los técnicos de Juventud y Cultura del Ayuntamiento de Arrecife, Andrés Ginés y Humberto respectivamente, por resolver los obstáculos burocráticos para que la misma saliera adelante. A las profesoras y profesores de las universidades de Oporto, Huelva, Valladolid y México el que aceptaran participar en esta publicación a pesar de sus apretadas agendas.

Especialmente quiero agradecer al profesorado y alumnado que han participado de forma activa en los proyectos patrimoniales que se han diseñado en las aulas. A su esfuerzo a veces poco reconocido, a las horas no lectivas que han dedicado tardes y fines de semanas incluidos. Sin su trabajo, y el entusiasmo que han puesto en el diseño de estas “recetas patrimoniales”, estos ejemplos de ciudadanía activa en las aulas nunca habrían sido posibles.

A Ulises y Marian por el cariño que han puesto en el diseño gráfico.

A mi familia por su comprensión en mis dilatadas ausencias para atender este trabajo.

A todos y a todas, muchas gracias por todo.

SANJO FUENTES LUIS
Lanzarote, 2016

La educación patrimonial en Lanzarote: Teoría y práctica en las aulas

Menú de recetas patrimoniales

Coordina
Sanjo Fuentes Luis

Nuevos enfoques para nuevos actores

El modelo participacionista de educación patrimonial de Lanzarote: Teoría y práctica en las aulas

Sanjo Fuentes Luis

Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias

*Dígame y lo olvido,
muéstreme y recuerdo,
involúcreme y comprendo.*

Proverbio chino

INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna, la elasticidad conceptual que ha experimentado en los últimos años el patrimonio cultural ha hecho que este y todas sus múltiples dimensiones esté presente de un modo u otro en nuestras vidas: bien como depositario de la memoria colectiva; bien como referente en la planificación urbanística o bien como agente dinamizador de las llamadas industrias culturales. Este sentido polisémico ha provocado que el debate en torno al patrimonio y su gestión se haya enriquecido notablemente, concitando la participación de diferentes especialistas que aportan su visión según sea su formación o intereses. Así es común que en los equipos de gestión participen arquitectos, antropólogos, expertos en museología o urbanistas que diseñan los conjuntos históricos. Disciplinas muy dispares que tratan de entender —y atender— las distintas expresiones que contiene el rostro contemporáneo del patrimonio cultural.

Siendo palpable el avance que se ha producido en cuanto a las técnicas e instrumentos de recuperación y conservación del patrimonio cultural (Ballaart y Tresserras, 2007), quizás no ha ocurrido todo lo deseado en el ámbito de la participación y comunicación. Todavía se observan ciertos déficits en los mecanismos que posibilitan una participación más amplia y real de la ciudadanía en la gestión patrimonial. Junto a ello, la carencia de una adecuada pedagogía y didáctica del patrimonio imposibilita una “lectura” más nítida del discurso patrimonial, así como la capacidad de valorar la rentabilidad social de éste. Por ello, ha cobrado

especial relevancia la necesidad de encontrar fórmulas que hagan posible una mayor fluidez y entendimiento entre los gestores del patrimonio y la sociedad en su conjunto. Es uno de los grandes retos acercar este legado al conjunto de la ciudadanía, que ésta se sienta depositaria de él, que se identifique con los bienes patrimoniales heredados, los disfrute y se haga partícipe de su conservación para así proyectarlos hacia las generaciones futuras en condiciones de sostenibilidad.

En este contexto, la educación patrimonial se presenta como una disciplina emergente que puede aportar soluciones a la brecha existente entre los gestores patrimoniales y la ciudadanía en su conjunto, facilitando no sólo una mayor “traducción” y comprensión del fenómeno patrimonial, sino favoreciendo canales de participación social en los planes de gestión del mismo.

Ahora bien, para alcanzar tales propósitos es necesario superar la actual dicotomía que existe entre dos realidades (gestores y educación patrimonial) que, si bien en la última década se han acercado, todavía mantienen una relación distante y paralela. En efecto, a pesar del esfuerzo reconocido que han hecho los gestores patrimoniales por dotar a su acción de una estrategia mucho más abierta y dinámica, tratando de acercar el patrimonio a los ciudadanos, especialmente al ámbito educativo, en la mayoría de los casos esta labor carece de una planificación sistematizada y consensuada con la comunidad educativa, limitándose mucha de las veces a acciones aisladas a través de la oferta de un conjunto de charlas, visitas a yacimientos arqueológicos o al préstamo de materiales didácticos diseñados exclusivamente por los propios gestores patrimoniales, sin la más mínima colaboración de los equipos docentes, responsables estos últimos de trasladar toda esa ingente información a los estudiantes en las aulas.

Por otra parte, la educación patrimonial como estrategia de comunicación y concienciación ha puesto el acento en entender al patrimonio como un potente recurso educativo para el desarrollo curricular, favorecido ello por una legislación educativa que facilita su desarrollo y concreción en los diferentes decretos educativos. Sin embargo, las amplias oportunidades que ofrece el currículo para desarrollar el patrimonio en las aulas quizás ha cegado, por contra, las infinitas posibilidades que brindan los centros educativos como laboratorios para generar propuestas concretas que mejoren la gestión patrimonial, en una apuesta decidida por vincular la comunidad educativa a la gestión.

En relación con esto, apostamos porque la situación actual revierta y esa relación sea más estable y duradera, de mutua colaboración. Por

ello, el modelo *Participacionista de Educación Patrimonial* que presentamos aquí trata de trazar puentes de diálogo entre esas dos realidades, desarrollando una estrategia metodológica participativa e inclusiva, fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la que el alumnado, con sus propuestas creativas de mejora del patrimonio, participa y colabora directamente con los Servicios de Patrimonio Histórico de los Cabildos Insulares y, a su vez, el profesorado y la comunidad educativa en general encuentran en el patrimonio cultural un soporte desde el que impulsar los contenidos curriculares.

Desde un punto de vista formal, en primer lugar trataremos de mostrar cuáles son a nuestro juicio los déficits de la acción patrimonial y las consecuencias que de ellos se derivan para una mayor proyección social del patrimonio. Posteriormente detallaremos los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo *Participacionista de Educación Patrimonial* que proponemos, haciendo mención a casos concretos de su desarrollo y las aportaciones que han supuesto para la gestión patrimonial, para acabar con unas consideraciones finales en torno a la fructífera relación entre patrimonio y educación¹.

LA GESTIÓN PATRIMONIAL: DÉFICITS y PERSPECTIVAS

Como señalábamos más arriba, la gestión del patrimonio se enfrenta a nuevos retos que hasta hace apenas unas décadas no estaban presentes en la agenda patrimonial. La amplitud de miradas que contiene el patrimonio en la actualidad y los diferentes agentes que intervienen en la misma, hace de ésta una labor muy compleja y pocas veces reconocida por los ciudadanos, más bien en la mayoría de las ocasiones su acción genera todo lo contrario: rechazo y distancia. A nuestro modo de ver, esta situación responde a la propia dinámica de los planes de gestión y a las prioridades que en ellos se establecen.

A pesar del desarrollo alcanzado por el concepto de patrimonio y su naturaleza (Hernández, 2002), a pesar de dotarse de un aparato

¹ Este modelo se enmarca en el Programa de Educación Patrimonial de Canarias que venimos coordinando desde el curso 2003/04 y en el que han participado más de doscientos centros de enseñanza secundaria. Por ello, en este artículo se hará mención a los proyectos desarrollados en el conjunto de las Islas, reservando los de Lanzarote para que sean presentados por sus propios autores, quienes lo dan a conocer en las diferentes experiencias que se muestran en este libro.

legislativo hasta entonces desconocido y a pesar de ser cada vez más objeto de interés de distintos entes públicos, el aparataje teórico con el que se opera apenas ha variado. Resulta paradójico que mientras la realidad patrimonial se ha enriquecido notablemente no ha sucedido lo mismo con los instrumentos teóricos con los que se gestiona la misma y, al contrario, los actuales hunden sus raíces en el modelo clásico de *protección-conservación-reproducción-difusión*. Este largo proceso generalmente se inicia con la aplicación de la normativa legal vigente y las actuaciones de protección y delimitación del bien a conservar (ya se trate de un yacimiento arqueológico o de un edificio histórico), su estudio y documentación para, finalmente, si los recursos económicos y la voluntad política lo estiman, planificar su puesta en uso público mediante la creación de algún parque arqueológico o museo de sitio.

En esta forma de proceder descrita hay dos aspectos que no se deben perder de vista y que agravan aún más la situación. Suele ocurrir que si el bien a proteger tiene la suficiente entidad para la investigación arqueológica o etnográfica (ya sea por su singularidad o fragilidad) los propietarios de los terrenos o los usuarios habituales donde se encuentran los mismos se van a ver muy afectados por los procesos de expropiación de esos terrenos o bien porque las obras donde se pretende llevar a cabo la propuesta museística alteran la vida diaria de los vecinos (piénsese en la paralización de alguna infraestructura pública de interés como la creación de un hospital o el trazado de una carretera por el hallazgo de un yacimiento), provocando el consiguiente rechazo a ese bien que se quiere recuperar supuestamente para ellos. Pero si finalmente se alcanza el consenso, y tanto la infraestructura pública como el futuro museo conviven, los contenidos de este último son difícilmente legibles para la mayoría de los ciudadanos, al no recibir la enseñanza aprendizaje suficiente que les permitan “leer” los datos que contiene. Y suele ocurrir que tras el entusiasmo momentáneo que provoca la inauguración y apertura de dichas instalaciones, la apatía y el desinterés se hacen presentes entre los ciudadanos, especialmente en aquellos vecinos más próximos a las mismas².

² Somos consciente de la simplificación de un proceso que sabemos que es mucho más complejo y problemático que el aquí descrito. Pero no es menos cierto también que en lugares sometidos a una presión urbanística, como es el caso de Canarias como consecuencia del binomio turismo/construcción, esta realidad se hace mucho más palpable. Prueba de ello es que desde la creación del Servicio de Patrimonio Histórico del Cabildo de Lanzarote en 1994 hasta la fecha, la gestión de este Servicio se ha centrado sobre todo en realizar prospecciones y

Desgraciadamente, esto suele ser así porque la forma de hacer llegar a la población dicha información es a través de un instrumento de comunicación tan limitado como es la difusión, una estrategia que sólo supone trasladar información de un contexto a otro, frente a la educación, que implica procesos cognitivos muchos más complejos pero que garantizan su eficacia y durabilidad en el repertorio emocional de los ciudadanos. A mi modo de ver, esta forma “hermética” de proceder no facilita la acción e interrelación de los ciudadanos con los gestores patrimoniales. Al contrario, en la mejor de las situaciones, la sociedad recibe un “producto” en cuya “elaboración” nadie la ha invitado a participar y, lo que es más grave aún, nadie la ha formado para que sea capaz de entender y valorar ese “producto”.

Patrimonio y educación: una relación cada vez más amable... pero todavía distante

En este contexto ha llegado con fuerza una disciplina dispuesta a quedarse y jugar un papel protagonista. La educación patrimonial poco a poco se va dotando de un sólido cuerpo teórico-metodológico capaz de desbloquear la situación descrita. Fruto de ello son los numerosos foros de reunión, las publicaciones, los proyectos de investigación o los planes nacionales de educación patrimonial que se vienen desarrollando en la última década en el Estado Español³. De modo que cada vez es más notoria la recurrencia que hacen los gestores de patrimonio a esta disciplina, ya sea como estrategia general de planificación de la acción patrimonial (Camarero y Garrido, 2004; Querol, 2010), o como apoyo didáctico para mejorar los discursos expositivos en museos y sitios de patrimonio (Pastor, 2007; Calaf, 2008).

excavaciones arqueológicas preventivas y en resolver informes y expedientes de incoación patrimonial debido a la gran avalancha de solicitudes de obras para la infraestructura turística. Una situación que por desgracia no es exclusiva de esta Isla y que ha obligado a sus responsables técnicos a descuidar las tareas de educación y socialización patrimonial, con las consecuencias que ello supone para la propia eficacia de la gestión (Navarro et al, 2005).

³ Esta efervescencia en la educación patrimonial se concreta en la organización del I y II Congreso Internacional de Educación Patrimonial, celebrado en Madrid en 2012 y 2014; en la creación del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) y del Plan Nacional de Educación Patrimonial en España (PNEyP), adscrito al Instituto de Patrimonio Cultural Español (IPCE), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Fontal, 2012, 2013a; Pérez y Martín, 2013, y Fontal y Martín en este libro).

Sea en unos casos u otros, llama la atención en ellos el “uso ligero” que se hace del concepto de educación patrimonial, una disciplina que entendemos debe ser una parte más de la “anatomía” de la gestión patrimonial y no un “apéndice” en el que se apoya una gestión que padece una “patología” desde su origen. En efecto, se recurre a la educación patrimonial sin considerar previamente el cambio sustancial que supone sustituir lo que comúnmente se conoce como difusión por educación. Muchos colegas gestores manejan indistintamente los dos conceptos sin reparar en las diferencias que existen entre ambos objetivos cognitivos. Y así es común que en los materiales expuestos en museos o centros de interpretación los objetos se vean acompañados de cédulas o paneles en las que los textos hacen referencia *descriptiva* al objeto que se expone y no una comunicación más didáctica que no solamente describa, sino que explique y, lo más importante, invite a los visitantes a hacerse preguntas sobre lo que se expone, tratando de buscar la empatía e implicación emocional entre el objeto y el sujeto⁴.

Además de este déficit en la comunicación en contextos no formales, las instituciones responsables de la salvaguarda del patrimonio también se han acercado al ámbito educativo. Sin embargo, la situación aquí tampoco es del todo positiva. En su afán por mejorar y dar a conocer el patrimonio a la población más joven, los gestores patrimoniales despliegan toda una serie de acciones dirigidas al alumnado preuniversitario que van desde el préstamo de materiales didácticos hasta la realización de talleres monográficos de etnografía o arqueología de campo. En muchas de estas acciones suele ocurrir que una vez acabada la actividad, y que el especialista regrese a su centro de trabajo, se hace presente el silencio en los centros educativos respecto al interés patrimonial.

Creemos que esta situación obedece a dos aspectos que no han sido considerados por quienes planifican y llevan a cabo dichas acciones. Las actividades programadas y los contenidos que dan soporte a las mismas no suelen estar coordinadas con el currículo del alumnado al que van dirigidas. Son actividades que “a modo de paracaidistas” caen

⁴ Esta forma de entender la educación patrimonial puede identificarse con el *modelo instrumental* propuesto por Olaia Fontal (Fontal, 2003, p. 130) ya que apenas profundiza en la educación del patrimonio y se limita a trasladar y dar a conocer una información concreta y parcelada de la realidad patrimonial. En Canarias, este modelo está bastante desarrollado por las propias administraciones públicas o las empresas privadas encargadas de cubrir la demanda del llamado turismo cultural interesado en conocer las singularidades del patrimonio de las Islas.

en los centros educativos sin tener en cuenta las características específicas de ese alumnado al que se dirigen, su desarrollo competencial, su concreción curricular o si existen alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el grupo aula. Por ello, es común que los profesores que están presentes en esa actividad puntual se vean como meros espectadores sin posibilidad alguna de encajar la misma en su propia programación docente.

Además, los centros educativos son escenarios multiculturales y dinámicos, realidades vivas en constante transformación en las que conviven alumnos habituados a recibir una comunicación multidireccional, expertos en el manejo de la tecnología virtual y acostumbrados a navegar por la red con suma facilidad. Por ello, a veces resultan decepcionantes —pero por lo demás comprensible— las expresiones y las respuestas del alumnado cuando se encuentra frente a enfoques y objetos que les resultan anacrónicos y alejados de su *experiencia de vida*, sin una vinculación emocional y contextual que los haga sentirse identificados con ellos y menos aún que les motive a interactuar o mejorar esos bienes patrimoniales que se les están presentando.

El otro extremo de esta realidad está representado por un grupo de especialistas preocupados por dotar de un cuerpo sólido a la educación patrimonial para que ésta alcance su status como disciplina autónoma. Así se han consolidado líneas de investigación que abordan aspectos concretos del patrimonio y su didáctica. De modo que algunos colegas han puesto su interés en construir un *modelo integral* de educación patrimonial frente a modelos parciales como el *historicista*, el *instrumental* o el *mediacionista* (Fontal, 2003). Otros trabajos se han centrado en conocer la presencia del patrimonio en los diferentes currículos educativos y la adecuación de éstos para la práctica docente (González y Pagés, 2005; Colón Cañellas, 2006; Fontal, 2011, 2012). No faltan los que muestran preocupación por la necesidad de formar al profesorado que imparte materias muy vinculadas con el patrimonio como la Historia o la Historia del Arte (García Sánchez, 2011), así como el reclamo de una asignatura específica de educación patrimonial para la etapa secundaria en el actual marco europeo del Plan de Bolonia (Herrero, 2008). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Sociales y sus posibilidades como eje vertebrador para impulsar la transversalidad hacia otras materias en la enseñanza reglada (Biología, Física o Matemáticas) ha sido el centro de interés de un grupo de profesores adscritos a la Universidad de Huelva (Estepa et al, 2005; Cuenca, 2010; Cuenca et al, 2011; López-Cruz y Cuenca, 2014). Con todo, la educación patrimo-

nial se va constituyendo, gracias a estos y otros muchos trabajos, como una estrategia y herramienta eficaz desde la cual trasladar al conjunto de la sociedad una mayor comprensión y valoración del fenómeno patrimonial en el contexto de la globalidad.

Sin embargo, y en relación con la propuesta que aquí presentamos, hay un elemento común, un “barniz” que envuelve a las líneas de investigación señaladas y que quizás haya hecho pasar inadvertidas otras muchas posibilidades del patrimonio en relación con la educación. Creemos que este interés por construir la arquitectura teórico-metodológica de la educación patrimonial ha obligado a poner las “luces cortas” en este trayecto y las mismas no han sido capaces de “alumbrar” más allá del escenario donde ocurre la docencia y su praxis: los espacios donde se enseña y aprende el patrimonio. Y por encima de otros posibles focos de interés sobresale la preocupación por mostrar las infinitas posibilidades que brinda el patrimonio como recurso educativo. Así que, y siguiendo con la metáfora, este trayecto parece que sólo indica una única dirección: la que va desde del patrimonio a su enseñanza aprendizaje⁵.

Por todo ello, además de coincidir con algunas de las ausencias apuntadas por Olaia Fontal respecto a la falta de continuidad y formulación teórica de algunos proyectos; a la escasez de propuestas que se ocupen de la Historia Oral y el patrimonio inmaterial como testigos de prácticas etnográficas; o una mayor presencia de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de algunos proyectos (Fontal, 2013b)⁶, reclamamos también que las propuestas formuladas superen los límites que marcan las investigaciones que emanan de las Ciencias de la Educación, y que una vez constatada y desarrollada toda su potencialidad como recurso para el desarrollo curricular en las diferen-

⁵ No es objeto de este trabajo hacer un estudio detallado del papel de la educación patrimonial en el Estado Español, sólo señalar cuáles son los principales focos de atención de ésta y destacar los aspectos teóricos y epistemológicos comunes. Para un mayor conocimiento de los proyectos que se ejecutan y su puesta en práctica en el ámbito formal, no formal e informal puede accederse a la web del Observatorio de Educación Patrimonial en España, especialmente a las actas de los I y II congresos internacionales de educación patrimonial, <http://ceballos4.wix.com/observatorio-oepe#!congresos/cfi>.

⁶ Otras deficiencias también han sido señaladas por los profesores Estepa Jiménez y Cuenca López (2006) en una encuesta realizada a 126 maestros y profesores y a 31 gestores de museos y centros de interpretación en Sevilla, Cádiz y Huelva, en las que se revela por parte del profesorado la falta de un criterio común respecto al concepto de patrimonio, y respecto a los gestores, que las labores pedagógicas desarrolladas por estos organismos a través de exposiciones temáticas o charlas son suficientes para cubrir las necesidades de los centros educativos.

tes etapas educativas, vayan más allá y se acerquen e involucren en la gestión del mismo. A pesar de su juventud, la educación patrimonial puede aportar nuevas estrategias de socialización del patrimonio, pero no debe quedarse sólo como una disciplina encorsetada en/por/para las aulas (es decir, entre los docentes y discentes), debe superar esos límites y adentrarse en los mares de la gestión, colaborando con los técnicos de la misma. De modo que no solo debe entenderse como mediadora entre los bienes y las personas, sino que nuestra propuesta otorga a la educación patrimonial el papel de mediadora entre los gestores y las aulas, en la que los estudiantes pueden aportar propuestas reales y ejecutables para su mejora, superando así esa visión unidireccional y favoreciendo, por contra, un diálogo bidireccional: desde el patrimonio como recurso educativo hacia la gestión patrimonial y viceversa (figura 1).



Figura 1.

EL MODELO PARTICIPACIONISTA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Antes de comenzar a esbozar las líneas generales del *modelo participacionista* que proponemos es necesario señalar cuál es la *posición teórica* y la *teoría sustantiva* que dan cuerpo al mismo, y por tanto definirán la concepción del patrimonio con la que operamos, y cuáles son las condiciones previas que hay que atender para que este modelo se pueda llevar a la práctica: un cambio en la *cadena genética de gestión patrimonial*.

Fundamentos teóricos: posición teórica y teoría sustantiva

El concepto de *posición teórica* ha sido acuñado por Gándara en un intento de clarificar y diferenciar este del de *teorías sustantivas o partiti-*

vas. Aunque en principio pudiera parecer que ambos términos hacen referencia a un mismo enunciado, veremos que existe una notable diferencia entre ambos relacionada con el nivel o jerarquía que ocupan en el proceso de investigación. Una *posición teórica* contiene varias *teorías sustantivas* que la formalizan y le otorgan personalidad a la misma, mientras que una *teoría sustantiva* no incluye a ninguna *posición teórica*, es parte de la misma. De este modo, una *posición teórica* es:

Un conjunto de supuestos valorativos, ontológicos y epistemológicos-metodológicos que guían el trabajo de una comunidad académica particular y permiten la generación y el desarrollo de *teorías sustantivas*.

Por tanto:

Dicho en un lenguaje menos pedante (y preciso): la posición teórica determina en buena medida la manera en que se entiende el por qué hay que investigar, el qué buscamos resolver o lograr, para qué o para quién (*área valorativa*); en qué consiste lo que estudiamos, qué y cómo creemos que es (*área ontológica*); y cuál es la manera en que podemos aprender sobre lo que nos hemos propuesto (*área epistemológica-metodológica*) (Gándara, 1993).

El *área valorativa* junto a la *ontológica* forma el núcleo duro de una *posición teórica* ya que los cambios en ellas conllevan necesariamente un cambio de *posición teórica*. La primera hace referencia al para qué de una investigación, justificando los motivos éticos o políticos. Determina qué tipo de problemas queremos resolver y los jerarquiza en una secuencia que guía el conjunto de la investigación. El *área ontológica* hace referencia al cómo es lo que pretendemos estudiar o más bien cómo presuponemos que es esa realidad.

El *área epistemológica-metodológica* define cómo debemos estudiar lo que pretendemos saber o resolver. Aquí se encuentran todo el conjunto de estrategias y técnicas que se emplean para la consecución de tales objetivos.

Dado que sostenemos una *posición teórica materialista*⁷, en nuestro modelo es fundamental hacer explícito tanto el *área ontológica* como el *área valorativa* ya que es en esta última donde se justifican las razones o no de la protección y conservación de un determinado bien patrimonial. En efecto, responder al por qué, para qué y para quién conser-

⁷ Algunas de las categorías y conceptos que se expondrán aquí resultan de la llamada Arqueología Social Latinoamericana o Arqueología Materialista Histórica (Bate, 1989, 1998; Gándara, 1992, 1993). Esta *posición teórica* apuesta decididamente por un enfoque materialista histórico.

vamos y proyectamos socialmente un bien supone enfrentarnos con los diferentes intereses que coinciden en la gestión patrimonial. Por ello, cuanto mejor justificado esté ese discurso mayores garantías de éxito para su conservación y puesta en uso. Y en relación con ello, los argumentos que justifican (o deberían justificar) dicha conservación y protección se encuentran en los *valores* que contiene el patrimonio, en cómo creemos que es este (el *área ontológica*).

Manuel Gándara señala que cinco son los *valores* que integran al patrimonio y que están presentes en él independientemente de que los ciudadanos seamos capaces o no de reconocerlos. Estos *valores*, como un recurso potencial que a través de una acertada gestión pueden y deben socializarse, expresan una dimensión del mismo, una cualidad intrínseca que justifica su conservación y proyección⁸. El *valor estético* destaca por producirnos un profundo goce, admiración o asombro. Así que este suele estar asociado con el patrimonio construido o las obras de artes en general. El valor del patrimonio como elemento identitario, de orgullo, de autoestima colectiva le da una dimensión *simbólica* a este. Este valor suele muchas veces asociarse con procesos nacionalistas como fuente de argumento de sus postulados políticos. El *valor histórico* del patrimonio es un recurso para la historiografía, son los testigos de los procesos sociales del pasado y los mismos aportan una información valiosa para la explicación de tales procesos. Y junto con el *valor científico*, es el soporte desde el cual es posible resolver muchos de los grandes interrogantes que plantea la historia de la humanidad. A partir de ellos obtenemos datos y deberíamos generar explicaciones. Por último, e incorporado más recientemente aunque con un fuerte protagonismo frente a los otros *valores*, especialmente en aquellos lugares en los que existe una industria turística más o menos desarrollada, el patrimonio representa una fuente de ingresos para quienes lo administran, tiene un *valor económico* (Gándara, 2000).

Como señalamos más arriba, las *teorías sustantivas* conforman los ingredientes de una determinada *posición teórica*, le dan madurez y la refuerzan si esta cuenta con una variada calidad de las mismas. Para el desarrollo de nuestra propuesta no podemos prescindir de ellas, más

⁸ Desde estas páginas quiero agradecer una vez más el envío y los comentarios siempre acertados de algunos de los últimos trabajos del Dr. Gándara. Especialmente el que hace referencia a la naturaleza realista del concepto de patrimonio y su socialización que, en términos generales, se refiere a la capacidad de gozar, usar y disfrutar de él (Gándara, 2012).

bien al contrario, estas se comportan como el argumento vertebrador del modelo y orienta los objetivos a cumplir.

Para el *modelo participacionista* de educación patrimonial que proponemos, dirigido al docente y discente en el que estos últimos juegan un papel relevante en la participación y gestión del patrimonio (en su implicación como ciudadanos activos), la Teoría Constructivista, y en particular el llamado Aprendizaje Significativo, se convierten en nuestra *teoría sustantiva* que orienta los objetivos a alcanzar y la metodología a desarrollar en las aulas para conseguirlos. El Constructivismo es la teoría de aprendizaje que destaca por dar mucha importancia a la acción y al proceder activo en los procesos de enseñanza aprendizaje. Inspirada en la psicología constructivista, se basa en que para que se produzcan aprendizajes eficaces el conocimiento debe ser construido por el propio sujeto que aprende a través de la acción, esto significa que el aprendizaje no es solo aquello que simplemente se pueda transmitir. Este puede realizarse en base a unos contenidos, un método y unos objetivos precisos —pero también flexibles— que marcan el proceso de enseñanza. En este tipo de aprendizajes los estudiantes deben participar en un conjunto de *tareas* en lugar de permanecer de manera pasiva observando lo que se les explica (Ausubel, 2002). En esta metodología, los aprendizajes se caracterizan por proveer a los estudiantes del contacto con múltiples representaciones de su realidad más cercana y por ejecutar *tareas* reales de una manera significativa en su propio contexto, en lugar de instrucciones abstractas fuera de los mismos, vinculando el aprendizaje a problemas e intereses que resolver. Esta actitud activa en el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en los contenidos como en sus procedimientos, pone en el centro de los mismos a los estudiantes como ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, en nuestro caso el patrimonio cultural, y resalta el rol fundamental que se le otorgan a las *competencias claves*, en especial a las *sociales y cívicas* en el actual marco normativo de la educación (la LOMCE)⁹.

⁹ Según la actual LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013) en esta *competencia clave* “las destrezas están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica, creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos locales...”. Esta competencia se identifica con la *competencia básica* (CCBB) *social y ciudadana* de la anterior normativa LOE (Ley Orgánica de Educación, 2/2006).

Con todo, y como trataremos de hacer ver más adelante, esta *teoría sustantiva* guarda estrecha relación con la *posición teórica* materialista al existir coherencia orgánica entre los objetivos que persigue el *modelo participacionista* (una mayor educación y participación responsable del alumnado), el *área ontológica* (cómo es ese patrimonio a proteger), el *área valorativa* (por qué y para qué protegerlo) y el *área epistemológica-metodológica* (cómo hacer para conseguir esos objetivos).

Hacia un cambio en la «cadena genética de gestión patrimonial»

Para que los gestores patrimoniales logren una mayor implicación de la ciudadanía en la defensa del patrimonio y así superar la brecha entre las dos realidades descritas, es necesario apostar por un *paradigma participacionista*¹⁰ que dé mayor protagonismo a la sociedad, especialmente a la población más joven, y a su vez equilibre la *cadena genética de gestión patrimonial*¹¹. Esto supone revisar el modelo clásico, cuestionando la eficacia del mismo en términos de socialización del patrimonio, y rediseñar los viejos postulados de la gestión para ofrecer una alternativa que sitúe a la educación patrimonial en el centro de la acción patrimonial y no al final de todo el proceso como una actividad residual. Por tanto, este modelo identifica cuáles son las prioridades en la gestión y establece el orden y la secuencia de la misma.

Como hemos apuntado en otros trabajos (Fuentes, 2007 y 2008a), esta *cadena* se iniciaría con el *conocimiento/documentación y educación* del bien patrimonial que se pretende recuperar y poner en uso público, pero atendiendo a un hecho fundamental en este modelo: responder previamente al por qué y para qué de esos trabajos de inventario, catalogación y protección de tales bienes patrimoniales (*área valorativa*). Nos parece oportuno destacar este hecho porque muchas veces

10 Néstor García Canclini (1994) ha señalado cuatro paradigmas desde los cuales se justificaría la intervención o no en el patrimonio. El paradigma *tradicionalista* o *sustancialista*, el *monumentalista* o *conservacionista*, el *mercantilista* y el *participacionista*. Este último concibe al patrimonio y su conservación como un activo para atender las demandas sociales. Por lo tanto, la selección de lo que hay que preservar y por qué se restaura un determinado bien patrimonial es un ejercicio democrático, de decisión colectiva. Esto es posible gracias a que estos actores sociales están formados y tienen una visión más cercana y directa de lo que ocurre con el patrimonio y su gestión.

11 La *Cadena Genética Gestión Patrimonial*, genética en el sentido de orden y no de genes, hace referencia a las prioridades y a la secuencia de actuación con la que operan los servicios de patrimonio histórico (Fuentes, 2008a).

se llevan a cabo políticas de conservación de determinados bienes que no responden a una razón justificada y por lo mismo los ciudadanos no las entienden ni las valoran. Esta afirmación viene avalada por los numerosos conflictos e intereses contrapuestos que confluyen en la gestión diaria de los servicios de patrimonio en los que conviven mal diferentes agentes: promotores/urbanistas con la legislación patrimonial vigente; la inversión y puesta en uso público de infraestructuras museísticas con un desconocimiento y desinterés social; o la falta de voluntad política con voces que reclaman la defensa de la identidad cultural. Nos parece fundamental, para resolver este caleidoscopio de distintas voluntades, priorizar una estrategia educativa que fomente entre los ciudadanos —en particular en la comunidad educativa— una cultura crítica y comprometida con la defensa de su herencia cultural. Así pues, desde las primeras fases de este modelo de gestión se insiste en que la comunicación y la pedagogía deben estar muy presentes en todo momento para que así los vecinos afectados por las intervenciones patrimoniales sepan qué se quiere hacer y qué posibles beneficios les reportaría tales acciones patrimoniales, tratando así de provocar la empatía hacia ellas. Pero este propósito será difícil de alcanzar si no somos capaces de hacer ver que el patrimonio en general es *relevante* y forma parte de la *experiencia de vida* de sus ciudadanos¹². En efecto, tenemos que buscar las herramientas más eficaces e imaginativas para que los ciudadanos consideren que el bien patrimonial que se está tratando de recuperar y poner en uso público (a pesar de los contratiempos que esto les pueda acarrear) podrá beneficiarles y atenderá algunas de sus necesidades sociales más demandadas. Para hacerlo posible hay que entender la gestión —y por lo mismo al patrimonio— en términos de rentabilidad social. Y dado que los *valores* que lo integran están relacionados directamente con las posibles demandas de los ciudadanos, estas serán alcanzadas —y por lo tanto el patrimonio se considerará *relevante*— en tanto en cuanto sea mayor el número de

¹² Cuando hablamos de que “forme parte de la *experiencia de vida* de sus ciudadanos” nos estamos refiriendo a que el patrimonio de un modo u otro esté presente en sus vidas, que lo integre en ellas, que exista un vínculo emocional con él. Quizás el siguiente ejemplo sirva para ilustrar esta idea: de los muchos tipos de patrimonio que existen (arqueológico, industrial, arquitectónico, etc.) el que menos problemas presenta para justificar su conservación es el religioso (la protección de ermitas, iglesias y catedrales). Creemos que esto es así porque sus “usuarios” mantienen un vínculo emocional con él, forma parte de su *experiencia de vida* y por tanto saldrán en su defensa (Fuentes, 2008a).

valores que incorpore el bien patrimonial que se pretende recuperar y proyectar. Finalmente, si estos logros se han alcanzado, entonces la ciudadanía encontrará motivos suficientes para decidir qué, por qué y para qué conservar un determinado bien patrimonial (*área valorativa*).



Figura 2.

Instrumentos metodológicos y fases de ejecución

Los objetivos que persigue este modelo guardan relación estrecha con la propuesta de cambio en la *cadena genética de gestión patrimonial* anteriormente expuesto, por ello se articulan de la siguiente manera:

1. Dotar al alumnado de secundaria de los contenidos formativos que les permitan conocer y valorar el patrimonio cultural de Canarias, convirtiéndolo en un recurso de primera mano para desarrollar los contenidos curriculares e impulsar desde él las *competencias claves* que recoge la actual legislación educativa.
2. Fomentar la participación activa, creativa y responsable del alumnado (y del profesorado), a través de la investigación participante, en la problemática de la conservación del patrimonio. Tratando de que se impliquen en la gestión patrimonial a través del diseño de distintos proyectos didácticos sobre posibles “usos”

que quieran darle a determinados elementos de su patrimonio más inmediato.

Hay otros muchos objetivos que pueden permanecer en un segundo plano sin dejar de ser importantes. Nos referimos a las posibilidades que ofrece este modelo para impulsar la interdisciplinariedad en las aulas, al implicarse en él diferentes departamentos didácticos (Ciencias Sociales, Idiomas, Educación Plástica y Visual o Matemáticas).

Por ello, como es preceptivo, la inscripción para participar en este programa se debe aprobar en el Claustro del centro, previa información a la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP). Esto último es vital para la buena marcha del programa ya que así se garantiza no sólo la visión integral y holística del modelo que proponemos, sino que la participación de los diferentes departamentos implica su aprobación por el resto del profesorado que los integran y, lo más importante, que se recoja en las diferentes *programaciones didácticas anuales* (PDA) el conjunto de *tareas y situaciones de aprendizaje* que se llevarán a cabo para ejecutar la propuesta creativa de mejora del patrimonio. Ello obliga, a su vez, a la contextualización, adecuación y secuenciación de las mismas con los contenidos curriculares de cada materia¹³.

Además, al ser un programa en el que el alumnado es el centro de la acción, los hace protagonistas, mejorando su autonomía y capacidad para aprender a aprender. En concreto, para alumnos adscritos a Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (los llamados PMAR), menos habituados a los contenidos teóricos y sí predispuestos para la praxis, este modelo contribuye a aumentar su autoestima y relación con el resto del alumnado del centro educativo.

Para alcanzar estos objetivos, este *modelo participacionanista* se secuencia en tres fases:

1. Una vez tramitada la inscripción en el programa, el profesorado participante recibe un curso de formación (módulo teórico) en el que se le aportan los contenidos conceptuales y procedimentales para su desarrollo en las aulas. En los primeros se incluyen aspectos relacionados

¹³ En este órgano de coordinación (la CCP) están representados todos los jefes/as de los departamentos didácticos de los institutos de enseñanza secundaria (IES). Por ello, es muy importante también su labor como correa de transmisión de información al resto del profesorado que integra esos departamentos con el fin de que se pueda sumar al programa, bien desde su inicio o bien avanzado el mismo, aportando algún aspecto no abordado hasta entonces.

con el concepto de patrimonio que aquí manejamos, su caracterización y *valores*; los rasgos singulares del patrimonio cultural de Canarias y su huella en los contextos insulares; la fragilidad y amenaza de los mismos y las administraciones competentes para su puesta en uso. Se les facilitan también los instrumentos pedagógicos para que puedan llevar a cabo junto al alumnado las propuestas creativas de mejora de ese patrimonio. Aquí se insertan los principios fundamentales de las distintas teorías del conocimiento, poniendo énfasis en las constructivistas; las estrategias metodológicas de los Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP) y los procedimientos para la realización de las Unidades Didácticas de Patrimonio (UDIPAS) que dan cuerpo a los mismos.

2. Una vez que el profesorado ha alcanzado tales conocimientos y decidido quiénes harán las labores de coordinación en el centro, comienza la segunda fase (módulo práctico). Esta se inicia con la decisión colegiada de a quién o quiénes va dirigido el programa: a un grupo aula en concreto, a un determinado nivel educativo o a todo el alumnado del centro. Desde los inicios de este programa muchas han sido las fórmulas que se han optado para su ejecución. Ha habido centros que han preferido trabajar con un grupo aula al ser ese el primer año en que participaban en el mismo. Otros han preferido que se lleve a cabo en los primeros niveles de la etapa secundaria y así los alumnos formados actuarían como monitores/educadores patrimoniales para próximas ediciones. En otras ocasiones se ha implicado todo el claustro (además del Consejo Escolar en el que están representados padres y madres) y la experiencia ha alcanzado una dimensión mayor.

Un ejemplo de ello es el IES Poeta García Cabrera de La Gomera, en el que el alumnado participó de forma activa en los trabajos de excavación del yacimiento arqueológico Acceso al Pescante de Vallehermoso, llevados a cabo por la Unidad de Patrimonio Histórico del Cabildo de esta Isla. Esta iniciativa ha permitido que el patrimonio arqueológico de Canarias, y en particular el de La Gomera, forme parte ahora del Proyecto Educativo del Centro (PEC) y que esta temática se imparta en los diferentes niveles educativos del Instituto (Fuentes y Hernández Méndez, 2013).

En cualquier caso, se opte por una opción u otra, finalmente se verá implicado todo el alumnado del centro, bien porque un programa de estas características ánima al resto de los alumnos que no participan directamente en él a colaborar en su ejecución plástica, o bien a través de la exposición y presentación que se lleva a cabo al final del curso en el centro.

Decidido pues a quién va dirigido el programa, los alumnos y alumnas reciben todos los conocimientos precisos sobre el patrimonio cultural de Canarias, en especial las singularidades de su Isla y de su entorno más próximo. Esto es fundamental para despertar en ellos una implicación y motivación extra, ya que muchas veces la información que pueden aportar, vía tradición oral, de sus padres o abuelos les une a esos bienes con un vínculo emocional muy fuerte. Este aspecto se verá reflejado cuando lleven a cabo la presentación y defensa ante otros compañeros de su propuesta creativa en el Tagoror de Estudiantes.

Una vez identificados los problemas que afectan al patrimonio que se proponen mejorar (diagnóstico), estas propuestas se concretan en innovadores lenguajes expositivos: realización de spots publicitarios, webs de parques arqueológicos, cómics históricos, juegos patrimoniales o maquetas didácticas que proyectan futuros museos o centros de interpretación. Para el diseño y realización de las mismas, el profesorado, a través de un proceso de investigación participante, se apoya en dos instrumentos metodológicos (el ABP y las UDIPAS) que le permite secuenciar y contextualizar en todo momento los contenidos curriculares de cada materia con la propuesta creativa que se está elaborando y, a su vez, involucrar al resto de los compañeros docentes que participen en su realización. De manera que el resultado final es un todo orgánico en el que cada área de conocimiento —sin perder de vista sus contenidos curriculares— aporta una pieza más al puzzle final. Así, y con carácter general, el Departamento de Ciencias Sociales asume la responsabilidad de llevar a cabo el acopio de toda la documentación histórica o etnográfica; el Departamento de Lengua es el encargado de redactar los textos que acompañan a las propuestas creativas; y el Departamento de Educación Plástica y Visual o Tecnología es el que finalmente diseña y ejecuta el soporte físico en el que se presentan las mismas (maqueta, web, cómics...) (Figura 3).

Un ejemplo de este carácter interdisciplinar e integral es el trabajo realizado por el IES Tinajo de Lanzarote. En el proyecto *Centro Patrimonial de Tinajo y Mercado*, los alumnos propusieron la recuperación de una casa tradicional abandonada en el pueblo (Casa del Cura) para exponer en ella los elementos más singulares del patrimonio cultural de la Isla. Además de recuperar este inmueble, acordaron también construir junto a él (respetando los cánones de la arquitectura popular de Lanzarote) un mercado agrícola que dé salida a los productos de los campesinos de esta comarca. Para ello, el Departamento de Ciencias Sociales se encargó de la búsqueda de toda la documentación histórica

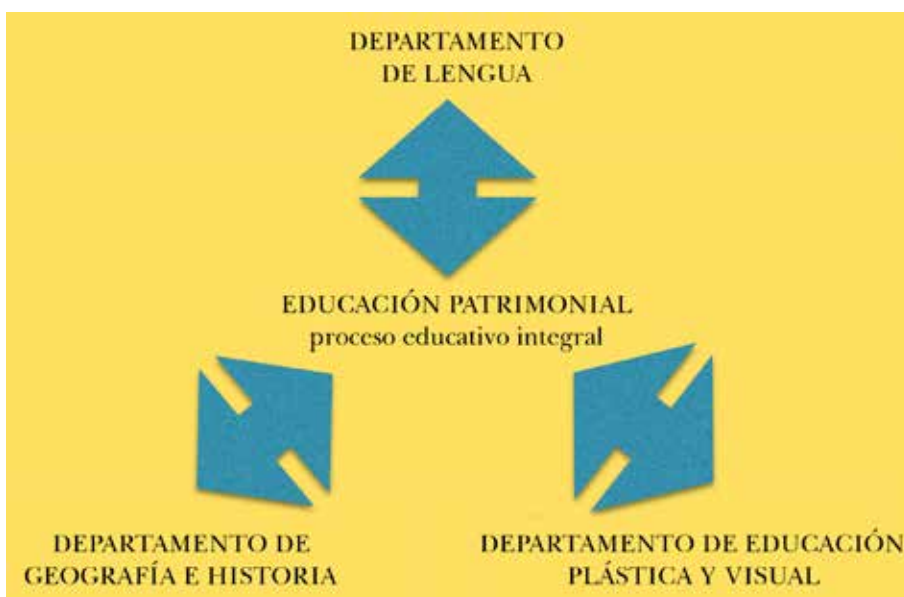


Figura 3.

del inmueble y el trabajo de recuperación oral de sus antiguos inquilinos; el Departamento de Lengua elaboró los guiones de esas entrevistas así como la redacción y composición de los paneles explicativos que acompañaban a la propuesta museológica; el de Religión llevó a cabo el estudio del patrimonio popular religioso y el de Educación Plástica y Visual acometió las tareas de realización de las maquetas y el diseño de la señalética del futuro museo (Guillén et al, 2008).

Algunas propuestas realizadas por los centros han permitido al profesorado ver en el patrimonio un recurso innovador para desarrollar contenidos aparentemente alejados de la temática patrimonial, como pudieran ser las matemáticas o la física. Es el caso del IES Arucas (Gran Canaria), donde la importancia histórica del agua en esta zona del noreste de Gran Canaria permitió al profesorado desarrollar los contenidos de física a partir de la presión, velocidad y fuerza que ejerce el agua en las Cantoneras (Melcón, 2008)¹⁴.

Por su parte, el IES Los Realejos (Tenerife) ha llevado a cabo una serie de trabajos en los que vincula de manera creativa el patrimonio

¹⁴ Las Cantoneras son un sistema arquitectónico de reparto y distribución del agua en Canarias que se introduce en las Islas durante su colonización europea y que alcanzan su desarrollo durante los siglos XVIII y XIX.

etnográfico de Canarias con las matemáticas. Los proyectos *¿Echamos unas puntas?, ¡De vuelta en vuelta!, o ¡Matemáticas parecen, plátanos son!, ¡plátanos parecen, matemáticas son!*, muestran las posibilidades que brinda el estudio del juego del palo, el análisis detallado de la arquitectura popular del norte de Tenerife o el cultivo del plátano en Canarias para extraer y ver en ellos los ángulos que proyectan esos palos cuando se juega, la configuración geométrica de las casas tradicionales o el número de hectáreas en las superficies cultivadas, respectivamente (Fuentes y Martín, 2006; Martín, 2010 a y b)¹⁵.

El diseño de estas propuestas a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite que los mismos estén centrados en los estudiantes, con estrategias muy definidas (un inicio, un desarrollo y un final) en las que el discente siempre sabe en qué momento se encuentra y no pierde así la perspectiva de su ejecución, evitando que pueda caer en la desmotivación y el desánimo¹⁶. Este tipo de aprendizajes involucran al alumnado con problemas del mundo real, con su entorno más próximo y los hace sensibles a la cultural local y socialmente comprometidos, resultando así un producto tangible que se puede mostrar y evaluar, conectando lo académico con la vida real e impulsando así las *competencias claves*¹⁷. De modo que en los ABP el desarrollo de estas *competencias* cobra mayor importancia que la memorización de contenidos. A su vez, el desarrollo de estas propuestas creativas ayuda a los alumnos a adquirir destrezas relacionadas con la comunicación, la investigación, la reflexión/acción, y facilita su relación con los demás compañeros del aula/centro (Rasmussen & Moffitt, 1997).

15 El juego del palo es una tradición y deporte popular que se remonta en Canarias a la población prehispánica de las Islas. Desde estas páginas quiero agradecer a Julia Martínez el envío de la documentación para este artículo. Para conocer en detalle este y otros proyectos, se puede consultar la web del Programa de Educación Patrimonial en Canarias, <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/pro/EducPatrimonial/ListadoParticipantes.asp>

16 Cada una de estas fases coincide en nuestro modelo con: 1) La *documentación e investigación* del lugar donde se quiere intervenir. En esta primera etapa del trabajo se pretende que el alumnado se acerque al proyecto a ejecutar, haciendo acopio de todo tipo de documentación posible (archivística, bibliográfica, oral y cartográfica). 2) El *diagnóstico* de este. Aquí se busca el conocimiento directo del alumnado de la zona donde se va a intervenir, haciendo un estudio lo más detallado posible de las características del lugar en concreto (recursos potenciales, fragilidad de los valores patrimoniales, condiciones ecológicas del entorno, etc.). 3) Finalmente se procede a la ejecución plástica de la propuesta.

17 Para conocer en detalle cómo el patrimonio se convierte es un instrumento eficaz para impulsar estas *competencias*, se puede consultar Fuentes, 2008b.

Algunas de las operaciones matemáticas desarrolladas en el aula para 2º ESO



Por otra parte, el diseño y elaboración de las Unidades Didácticas de Patrimonio (UDIPAS) que acompañan a las propuestas creativas actúa como faro que guía los pasos a seguir y los valores patrimoniales que se quieren destacar en la puesta en uso público de ese patrimonio a conservar¹⁸. En efecto, es importante que en las propuestas creativas diseñadas por el alumnado quede bien explícito el por qué y para qué de su conservación (*área valorativa*). Por ello, en las UDIPAS se introduce el *criterio de relevancia patrimonial* para ver qué viabilidad y garantías de éxito tienen las mismas desde el punto de vista de la socialización del patrimonio. Este criterio de relevancia patrimonial permite planificar y evaluar la gestión del patrimonio en términos de su rentabilidad social. De manera que cuanto mayor sea el número de valores que concentre la propuesta de uso público de un determinado bien patrimonial, mayores serán sus garantías de éxito. Creemos que esto es así porque los valores expresan demandas e intereses de los ciudadanos, y estos intereses pueden ser identitarios (*valor simbólico*), de satisfacción y goce (*valor estético*), de interés por conocer y dar respuesta a algunos interrogantes de la historia de la humanidad como el origen de la homofobia o la desigualdad de género (*valor científico*), porque representan un referente en el imaginario colectivo para el barrio o la ciudad donde viven los alumnos

¹⁸ Estas UDIPAS se elaboran tomando como referencia los distintos currículos de los departamentos didácticos implicados. Por ello, en una labor de exquisita coordinación se incluyen en ellas las diferentes *tareas y situaciones de aprendizajes* que vinculan los contenidos conceptuales de las mismas con la realidad más próxima del alumnado (Fuentes y Hernández, 2014).

(*valor histórico*) o porque esa iniciativa museológica propuesta por ellos suponen una fuente de ingresos y se destinarían para atender algunas demandas sociales tangibles, sanitarias, culturales o deportivas (*valor económico*). Por tanto, este *criterio* otorga a los alumnos el papel de “gestores ocasionales”, responsabilizándose de que las propuestas diseñadas por ellos concentren el mayor número posible de *valores* para así garantizar su aceptación por esa futura ciudadanía al que irían dirigidas (Fuentes, 2008a).

Queremos destacar este aspecto, ya que creemos que es aquí donde se encuentran las razones del interés y entusiasmo que despierta este programa en la comunidad educativa¹⁹. En efecto, y tomando como referencia la categorización formulada por Fontal y Marín (2011) respecto a los enfoques didácticos que sustentan los diferentes proyectos de educación patrimonial que se vienen desarrollando en el Estado español, este modelo trata de atender y poner en relación holística a todos los agentes que intervienen en la *educación patrimonial participativa* que proponemos (figura 4). Por ello, pone el centro de interés en:

- a) *El discente* que conoce y aprende a valorar el patrimonio cultural.
- b) *El docente* que aprende, enseña y ve en el patrimonio un recurso educativo para desarrollar contenidos curriculares.
- c) *El contenido*, porque se trata de dar a conocer el patrimonio cultural de Canarias y sus singularidades.
- d) *El contexto y la acción*, porque a partir de las demandas del alumnado, estos encuentran en su patrimonio más próximo un recurso social para atenderlas, participando en la gestión y conservación del mismo.

Finalmente, todas las propuestas elaboradas por los centros se hacen públicas y se defienden en el Tagoror de Estudiantes (Foro de Patrimonio y Educación). Este evento persigue que los alumnos den a conocer sus trabajos al conjunto de la ciudadanía, especialmente a los responsables técnicos y políticos de la gestión patrimonial en Canarias. Por ello, se cursa invitación a los Servicios de Patrimonio Histórico de los Cabildos Insulares y a la Dirección General de Patrimonio Histórico

¹⁹ Prueba de ello es que muchos de los centros que iniciaron su andadura con la participación, en su primera edición, de solo un grupo aula, al curso siguiente aumentaron notablemente el número de departamentos y alumnos implicados.

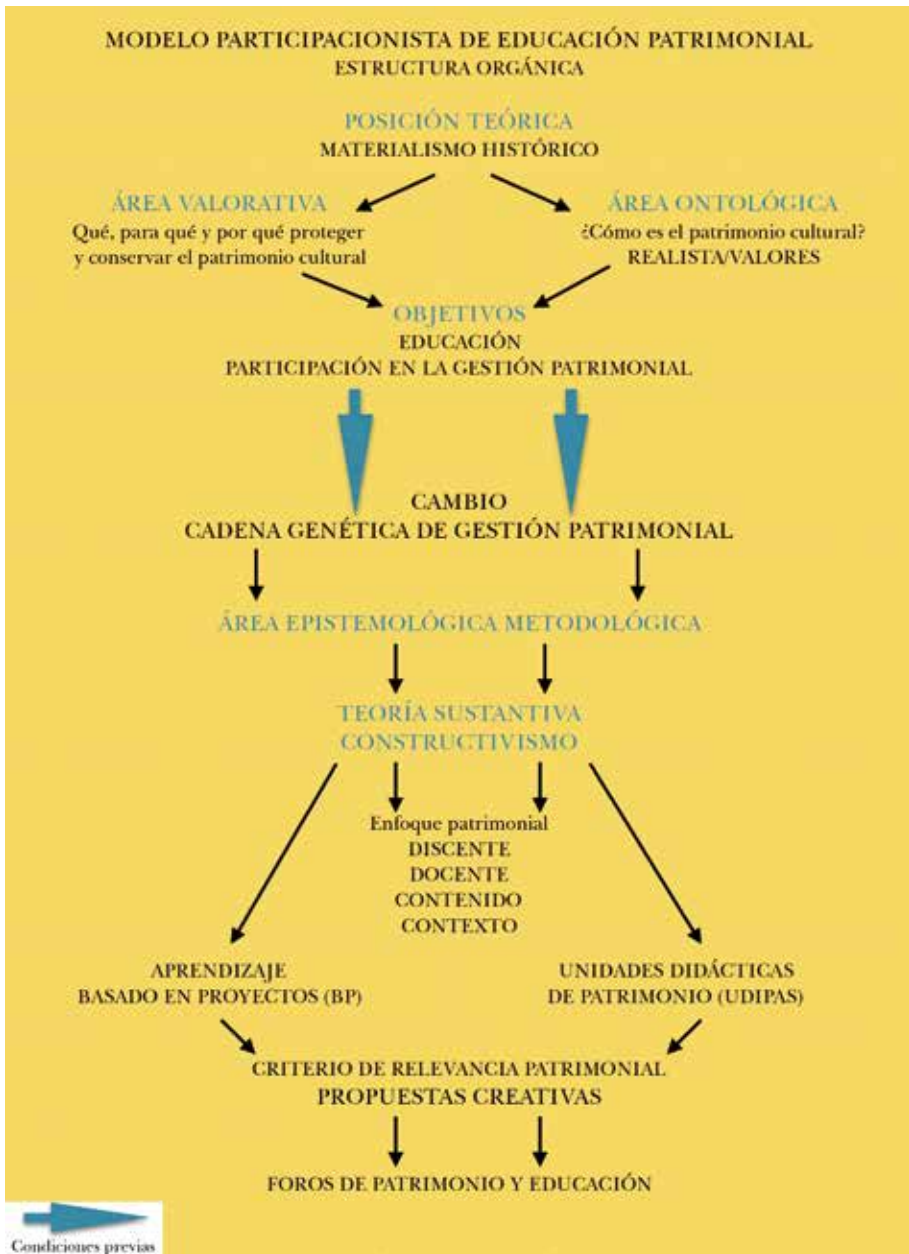


Figura 4.

del Gobierno de Canarias, para que asistan al mismo con el fin de que estas propuestas de recuperación y mejora del patrimonio pudan ser asumidas y ejecutadas.



Imágenes de los trabajos de restauración de la Torre de la Iglesia de Santo Domingo (S. XVIII), La Palma.

En relación con ello, algunos de estos proyectos han recibido el respaldo de las administraciones competentes y se han convertido en verdaderos dinamizadores del desarrollo local de los municipios donde se localizan. Es el caso del proyecto realizado por los alumnos del Instituto Alonso Pérez Díaz de La Palma, quienes propusieron la restauración de la Torre de la Iglesia de Santo Domingo, del siglo XVIII (anexa al propio centro educativo), para convertirla en un espacio expositivo destinado a los propios proyectos que se realizan en dicho centro y también, dada su proximidad a la Escuela Municipal de Tea-



Imágenes de la celebración del Tagoror de Estudiantes en la sede de Presidencia del Gobierno de Canarias y exposición de algunas de las propuestas creativas diseñadas por el alumnado.

tro, en un centro cultural al servicio de las artes escénicas (Daranas, 2008; Fuentes, 2008c)²⁰.

Otros proyectos han servido de impulso para que las administraciones competentes dirijan su atención hacia determinados bienes etnográficos que se encuentran amenazados u olvidados por la ciudadanía. Nos referimos a los caminos reales que existían en las Islas y que constituían verdaderas arterias de comunicación entre los distintos núcleos rurales. De aquí surge la idea del alumnado del IES La Oliva (Fuerteventura) para llevar a cabo el proyecto *Caminos reales: de Corralejo a la Vega de Río Palma*, en el que se decidió investigar sobre el catálogo de caminos reales hecho por el Cabildo de esta Isla en 1957 y tratar de completarlo con algunos caminos que faltaban del municipio de la Oliva y, a partir de ese inventario, crear una red de senderos ambientales y culturales como oferta complementaria al turismo de sol y playa. Recientemente, el Servicio de Patrimonio Histórico del Cabildo de Fuerteventura ha encargado a una empresa de gestión patrimonial la actualización y puesta en uso público de estos caminos reales (Cabrera y Fuentes, 2009).

Como es obvio, para que las distintas administraciones puedan hacerse eco de las propuestas realizadas por los centros, debe haber una

²⁰ Desde aquí quiero agradecer al profesor Facundo Daranas las facilidades para la consulta de este trabajo.

estrecha colaboración entre estas y la coordinación del programa de educación patrimonial, no solo para que se puedan ejecutar algunos de esos proyectos, sino también para que estas administraciones faciliten mucha de la documentación que consultan los centros. Por ello, es imprescindible actuar desde el compromiso de diferentes sectores de la administración canaria (local, insular y regional), sin perjuicio de la participación de otras instituciones públicas o privadas.

Aun cuando es gratificante ver que algunos de los proyectos diseñados por el alumnado han sido ejecutados por las administraciones competentes (y debemos de alegrarnos por ello y felicitar a la comunidad educativa en su conjunto, en especial al alumnado), queremos dejar constancia también de que este no es el objetivo central del modelo expuesto²¹. Se trata, como hemos dicho, de educar y concienciar a la sociedad para que considere al patrimonio como propio, como relevante en sus vidas, y creemos que la mejor garantía para ello es implicarla en su gestión.

CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo surge de la necesidad de acercar a dos actores que viven de espaldas (gestores y educación patrimonial) pero que sin embargo tienen mucho que aportarse si se consigue una mayor relación entre ambos. Creemos que el modelo expuesto aquí permite tejer una red de colaboraciones en la que tanto los docentes y alumnos como los servicios de patrimonio se benefician mutuamente. Los primeros porque disponen de un recurso novedoso para poder impulsar los contenidos curriculares desde metodologías más innovadoras en las que el uso del patrimonio como recurso educativo adquiere una doble dimensión: el profesorado puede desarrollar contenidos curriculares a través del patrimonio como soporte educativo y el alumnado en el proceso de aprendizaje de su patrimonio adquiere determinados contenidos curriculares. Se logra así que la enseñanza se convierta en un proceso participativo en el que el alumnado es el principal protagonista, favo-

²¹ Hay que recordar también que la ejecución de estas propuestas depende de la viabilidad técnica, la posibilidad presupuestaria y la voluntad política. En cualquier caso, más allá de la ejecución o no de las mismas, el desarrollo de este programa en las aulas, y especialmente la celebración de este Tagoror, son escenarios idóneos donde se muestran el grado de implicación del alumnado y el impulso que ello supone a la *competencia social y cívica*.

reciendo que desarrolle todas sus capacidades creativas en el diseño de las propuestas de intervención patrimonial que elabora, mostrando un alto grado de compromiso y madurez con los problemas de su entorno más próximo y entendiendo el patrimonio cultural como un recurso capaz de atender las demandas sociales desde criterios sostenibles.

Por otra parte, los gestores patrimoniales cuentan con un aliado eficaz (profesorado) capaz de traducir a un lenguaje más legible los contenidos conceptuales que contienen los, a veces, ilegibles datos patrimoniales. Pero sobre todo, disponen de un colectivo social que, bien organizado y estimulado, puede aportar soluciones ingeniosas para poner en uso público el patrimonio cultural desde una mirada más contemporánea y creativa, en un verdadero ejemplo de ciudadanía activa en las aulas.

Con todo, la incorporación de la comunidad educativa a los planes de gestión patrimonial aporta no sólo beneficios para la propia práctica docente sino, también, abre nuevos horizontes en la planificación de la misma. Por tanto, no se trata sólo de llevar el patrimonio a las aulas sino también de acercar la escuela a la gestión patrimonial.

Bibliografía

- Ausubel, David: *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2002.
- Ballart Hernández, Josep y Juan i Tresserras, Jordi: *Gestión del patrimonio cultural*, Ariel Patrimonio, Barcelona, 2007.
- Bate, Luis F.: “Notas sobre el materialismo histórico en el proceso de investigación arqueológica”, *Boletín de Antropología Americana*, 19, pp. 5-31, IPGH, México, 1989.
- Bate, Luis F.: *El proceso de investigación en arqueología*, Crítica, Barcelona, 1998.
- Cañellas, Colón, et al.: “Educación y patrimonio. A propósito de una investigación de campo en las Islas Baleares”, *Revista de educación*, Nº 340, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006.
- Cabrera Rodríguez, Juan Valentín y Fuentes Luis, Sanjo: “La difusión del patrimonio cultural: un reto educativo”, *XIII Jornadas de Estudios sobre Lanzarote y Fuerteventura*, Cabildo de Fuerteventura, 2009.
- Calaf Masachs, Roser: *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*, Trea, Gijón, 2008.
- Camarero Izquierdo, Carmen y Garrido Samaniego, María José: *Marketing del patrimonio cultural*, Pirámide, Madrid, 2004.
- Cuenca López, José María: *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la en-*

- señanza obligatoria*, Universidad de Huelva, Huelva, <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> [12-VII-2015]. 2010.
- Cuenca López, José María et al.: “El patrimonio cultural en la educación reglada”, *Patrimonio Cultural de España*, 5, pp. 45-59, Madrid, 2011.
- Daranas Ventura, Facundo: “La Torre de la Iglesia de Santo Domingo en Santa Cruz de La Palma”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, 2008.
- Estepa Jiménez, Jesús; Wamba, A. M. y Jiménez Pérez, R.: “Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales”, *Revista internacional de investigación e innovación escolar*, nº 56, Sevilla, Diada Editores, 2005.
- Estepa Jiménez, Jesús y Cuenca López, José María: “La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica”, en *Miradas al patrimonio*, Gijón, Trea, 2006.
- Fontal Merillas, Olaia: *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Ediciones Trea, Gijón, 2003.
- Fontal Merillas, Olaia: “El patrimonio en el marco curricular español”, *Patrimonio Cultural de España*, 5, pp. 21-41, Madrid, 2011.
- Fontal Merillas, Olaia: “Patrimonio y Educación: una relación por consolidar”, *Aula de Innovación Educativa*, Nº 208, Editorial Grao, Barcelona, 2012.
- Fontal Merillas, Olaia: “El patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular”, en *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, Ediciones Trea, Gijón, 2013a.
- Fontal Merillas, Olaia: “Ausencias y emergencias de la educación patrimonial”, en *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, Trea, Gijón, 2013b.
- Fontal Merillas, Olaia y Martín Cepeda, Sofía: “Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE”, *EARI. Educación Artística. Revista de Investigación*, 2, 2011.
- Fuentes Luis, Sanjo: “Estrategias creativas para la documentación: la educación patrimonial”, *Actas del Fórum UNESCO-University and Heritage, 11ª International Seminar*, Florence, Italia, 2006.
- Fuentes Luis, Sanjo: “Mirando al pasado con futuro: la educación patrimonial”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 03/04*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, 2007.
- Fuentes Luis, Sanjo: “La proyección social del Patrimonio: Notas para la construcción de una teoría de la gestión”, *XII Jornadas de Estudios sobre Lanzarote y Fuerteventura*, Lanzarote, 2008a.
- Fuentes Luis, Sanjo: “Estrategias creativas para una enseñanza integral. El Patrimonio como recurso educativo en el desarrollo de las competencias básicas”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, 2008b.

- Fuentes Luis, Sanjo: “La educación patrimonial como impulso al desarrollo local: experiencias concretas”, *Actas del III Congreso Internacional de Patrimonio Cultural y Cooperación al Desarrollo*, México DF, 2008c.
- Fuentes Luis, Sanjo y Martín Álvarez, Julia Mercedes: “El patrimonio como recurso educativo: nuevos actores, nuevas estrategias”, *XVII Coloquio de Historia Canario Americana*, Las Palmas de Gran Canaria, 2006.
- Fuentes Luis, Sanjo y Hernández Méndez, Miguel Ángel: “De la teoría a la práctica. La inclusión del patrimonio arqueológico en la educación secundaria obligatoria: un ejemplo desde las Islas Canarias”, en *Patrimonio y Educación. Red Patrimonio. Revista de Estudios en Patrimonio Cultural*, Volumen I, Nº 3, Octubre de 2013, México.
- Fuentes Luis, Sanjo y Hernández Valerón, Celso: “El patrimonio cultural de Canarias como recurso educativo: modelos de situaciones de aprendizaje en las aulas”, *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 2014.
- Gándara, Manuel: “El análisis teórico: aplicaciones al estudio del origen de la complejidad social”, *Boletín de Antropología Americana*, 25, pp. 93-105, IPGH, México, 1992.
- Gándara, Manuel: “El análisis de posiciones teóricas: aplicaciones a la Arqueología Social”, *Boletín de Antropología América*, 27, IPGH, México, 1993.
- Gándara, Manuel: “La interpretación temática y la conservación del patrimonio”, en *Memoria 60 años de la ENAH*, México, 2000.
- Gándara, Manuel: “La divulgación de la arqueología: una aproximación del marxismo al problema de la puesta en valor”, *Boletín de Antropología América*, 47, IPGH, México, 2012.
- García Canclini, Néstor: “¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social”, en *Memorias del simposio patrimonio y política cultural para el siglo XXI*, INAH, México, 1994.
- García Sánchez, Magdalena A.: “Sobre la necesidad de preparar a los replicadores para la preservación del patrimonio en el ámbito de la educación formal”, *II Seminario de Avances de Investigación del Centro de Estudios Arqueológicos de El Colegio de Michoacán*, 1 y 2 de Diciembre de 2011, La Piedad, Michoacán, México.
- Guillén Morales, Mercedes et al.: “Centro Patrimonial de Tinajo y Mercado”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, 2008.
- González N. y Pagés, J.: “La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña”, *Revista internacional de investigación e innovación escolar*, Nº 56, Diada Editores, Sevilla, 2005.
- Hernández Hernández, Francisca: *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*, Ediciones Trea, Gijón, 2002.

- Herrero Pérez, Nieves: “Educación patrimonial: La experiencia de una asignatura sobre patrimonio cultural en titulaciones de CC de la Educación”, en *Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas*, XI Congreso de Antropología de la FAAEE Donostia, Ankulegi Antropologia Elkartea, 2008.
- Jones, N. F.; Rassmussen, C. M. & Moffitt, M. C.: *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*, Washington: American Psychological Association, 1997.
- López-Cruz, I. y Cuenca, José María: “Dificultades en torno a la educación patrimonial en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales”, en Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.): *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Vol. 2, pp. 95-102, 2014.
- Martín Álvarez, Julia Mercedes: *¿Echamos unas puntas? El Juego del Palo Canario como recurso didáctico. Materiales curriculares*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, 2010a.
- Martín Álvarez, Julia Mercedes: *iMatemáticas parecen, plátanos son! iplátanos parecen, matemáticas son!*, Ed. ASPROCAN, Tenerife, 2010b.
- Melcón Martínez, Pablo: “Una ruta por el agua en Arucas. Las Cantoneras”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 04/05*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Gobierno de Canarias, 2008.
- Navarro Mederos, Juan Francisco et al.: “20 años después: La gestión del patrimonio arqueológico canario desde las transferencias a la Comunidad Autónoma”, *V Jornadas de Patrimonio Histórico*, Cabildo de Lanzarote, 2005.
- Pastor Homs, M^a Inmaculada: *Pedagogía Museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*, Ariel Patrimonio, Barcelona, 2007.
- Pérez López, Sara y Martín Cepeda, Sofía: “Programas singulares de educación patrimonial: investigar para innovar”, en *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, Ediciones Trea, Gijón, 2013.
- Querol, María Ángeles: *Manual de Gestión del Patrimonio Cultural*, Akal, Madrid, 2010.

La educación patrimonial en contextos formales. Balance de la situación en España

Olaia Fontal Merillas y Sofía Marín Cepeda

Universidad de Valladolid

El patrimonio y la educación patrimonial, dos conceptos consolidados

La educación patrimonial ha experimentado una importante evolución en nuestro país en la última década, desde los primeros intentos por definir el concepto de patrimonio, hasta la conformación de una disciplina cada vez con más peso en las políticas educativas, en la gestión patrimonial y en el ámbito científico. La especialización en el estudio de la educación patrimonial se ha desarrollado a través de diversos grupos de investigación, autores e investigadores, por medio de un creciente número de proyectos competitivos y tesis doctorales, constituyéndose como foco de interés en la investigación específica de las Ciencias de la Educación.

En los intentos por acotar la terminología, han sido múltiples y variados los enfoques otorgados a la educación patrimonial (historicista, sociológico, humanista, etc.). La interpretación varía en función de la comprensión de la educación y el patrimonio de la que se parta. Desde nuestra postura, comprendemos la educación como un proceso dinámico entre dos o más personas, para favorecer el desarrollo de las capacidades potenciales de los alumnos. Se trata de un proceso continuo a lo largo de toda la vida, ya sea en los ámbitos de educación formal, no formal e informal, pues estos ciertamente están interconectados, proporcionándonos una de las claves para abordar el concepto patrimonio: las personas; estas deben ser el eje central y el punto de partida en todo proceso formativo.

Cuando hablamos de patrimonio lo hacemos en referencia a su vertiente cultural, es decir, a los bienes elaborados por las personas a lo largo de la historia y también en el presente y que poseen un valor especial. En este sentido, Fontal (2003, p. 30) define cinco dimensiones clave:

- Se presenta en un soporte material, inmaterial y espiritual.
- Está sujeto a la atribución de valores.
- Define y caracteriza a individuos, grupos y culturas (define identidades).
- Caracteriza contextos.
- Se transmite generacionalmente.

Sobre estas consideraciones concebimos el patrimonio como el conjunto de relaciones que las personas establecen con los objetos, tanto aquellos heredados como contemporáneos, y que juegan un papel clave en la definición de la identidad personal, social y cultural. Por tanto, el concepto de patrimonio que manejamos es amplio, subjetivo y dinámico; no depende de los objetos o bienes sino de los valores que la sociedad en general les atribuye en cada momento de la historia, determinando así qué bienes son los que hay que proteger y conservar para la posteridad. Hoy en día existen diversos documentos que, tanto en la escala internacional como nacional, amplían nuestra visión del concepto de patrimonio, incorporando bienes materiales e inmateriales, considerando aspectos de carácter tradicional, industrial, contemporáneo, promoviendo actitudes de conocimiento, comprensión y sensibilización, que activan la transmisión, la protección, el cuidado y la enseñanza, fijando cada vez menos límites temporales.

Por todo ello, la educación patrimonial podría definirse como la disciplina que se encarga de la educación de/para/desde/hacia y con el patrimonio; las preposiciones son importantes, pues desvelan prioridades y, detrás, enfoques y modelos. Si tomamos el patrimonio como disciplina base, esta ha de girar en torno a los bienes patrimoniales. Desde este enfoque surgen modelos centrados en el currículum, es decir, en los contenidos. Este es el modelo tradicional basado en la transmisión de contenidos donde el profesor es el contenedor y debe instruir a los alumnos en el conocimiento de contenidos cerrados. En cambio, si concebimos la educación como disciplina referente, la educación patrimonial se centrará en los sujetos, en sus aportaciones para el desarrollo integral de la persona y las relaciones que estos establecen con los bienes patrimoniales. García Valecillo (2009, p. 274) señala, en este sentido, que la educación como disciplina de referencia proporciona una estructura metodológica clave para diseñar estrategias particulares en torno al patrimonio cultural.

A medida que el concepto de patrimonio se enriquece, en la educación adquiere un papel de mediador cultural internacional. Las asignaturas tradicionales en las que se impartía este contenido devienen en compartimentos estancos que encorsetan la nueva dimensión horizontal del patrimonio. Como señala Fernández Salinas (2005, pp. 7-18), el binomio educación y patrimonio-desarrollo es una de las mejores vías de futuro para consolidar su papel de forma horizontal en los currícula educativos, por las razones siguientes:

- Los contenidos patrimoniales deben ser incorporados a muchas disciplinas, estableciendo estrategias de comprensión compleja e interrelacionada de sus contenidos.
- Las materias que se ven reforzadas son las del área de ciencias sociales de la educación. El patrimonio es una de las mejores bases en las que sustentar objetivos, contenidos, y métodos para un correcto esquema de enseñanza en materias sociales.
- El patrimonio obliga a otra mirada al territorio y sus recursos, abriéndose a nuevas políticas y aspiraciones sociales.
- Reafirma valores identitarios y singulares frente a los modelos culturales homogeneizados que impone la globalización.
- La necesidad de mantener la autenticidad e integridad de los bienes culturales fomenta una actitud más respetuosa con los recursos territoriales más frágiles.

Por otra parte, el patrimonio se va consolidando como un recurso educativo valioso con el que ordenar muchas materias, además aporta conocimientos transversales que apoyan la conformación de un tronco común de destrezas, valores y actitudes. No obstante, existen cuestiones aún por resolver respecto a la inclusión del patrimonio como materia curricular:

¿Cómo enseñar lo que nadie ha sabido sistematizar de forma global? ¿Hay suficientes recursos humanos y técnicos para su docencia? ¿Están los profesores de todas las escalas educativas preparados para afrontar la complejidad que posee el término patrimonio y todos los procesos en los que se incardina? ¿Son conscientes los responsables de las políticas educativas de las dificultades metodológicas que implica la incorporación de los recursos culturales como objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje? (Fernández Salinas, 2005, pp. 7-18).

Los procesos de teorización generados principalmente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y desde la Didáctica de la Expresión Plástica, han ejercido influencia en la definición del patrimonio, apos-

tando finalmente por una visión abierta y completa de la educación patrimonial, incidiendo en la dimensión simbólica, social e identitaria del patrimonio.

Dos herramientas clave en el avance de la educación patrimonial: el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) y el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP)

La gestión del volumen patrimonial de cada país depende de actuaciones diversas, así como de la integración de los esfuerzos económicos y humanos que permitan administrar y gestionar tan valiosísimo recurso. España es en la actualidad el tercer país en la lista de Patrimonio Mundial de la UNESCO en cuanto a número de bienes declarados Patrimonio de la Humanidad. La educación es, según lo expuesto, la herramienta clave que intermedia entre los bienes y las personas, generando conexiones necesarias con el patrimonio. Produce beneficios evidentes sobre el patrimonio, sobre las personas, así como sobre la cultura y culturas con que se relacionan las personas y el patrimonio. Por ello, la educación supone una de las líneas de gestión del patrimonio más eficaces para garantizar, entre otras cosas, la pervivencia de los bienes culturales (Estepa, Ferreras y López, 2011).

A pesar de la progresiva toma de conciencia de las administraciones públicas sobre la necesidad de ampliar y desarrollar la dimensión educativa en la gestión del patrimonio, existe un déficit en la coordinación que ha derivado en la desconexión entre los ámbitos educativos (Domingo et al., 2013, p. 2). En este sentido, España se ha dotado recientemente de dos potentes herramientas para la gestión educativa del patrimonio cultural: el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) y el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP).

El Observatorio de Educación Patrimonial en España se desarrolla a través de dos proyectos consecutivos de I+D+i (EDU2009-09679 y EDU2012-37212), ambos financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación, desde enero de 2010 hasta diciembre de 2015. Se desarrolla a través de un equipo de 20 investigadores expertos de 9 áreas de conocimiento, procedentes de 7 universidades españolas y 1 francesa. Se define como plataforma de investigación donde localizar, inventariar y catalogar los proyectos, acciones y programas de edu-

cación patrimonial desarrollados en España en la última década. De este modo se ha generado una extensa base de datos que permite el acceso sistematizado a la información localizada, así como el análisis y la evaluación de los datos, detectando estándares, criterios, modelos y enfoques educativos.

Además, el Observatorio, como realidad viva, ha permitido localizar un importante número de propuestas educativas de educación patrimonial en España y en el ámbito internacional, desarrollándose a través de seis etapas temporalizadas a lo largo de los seis años de andadura del proyecto:

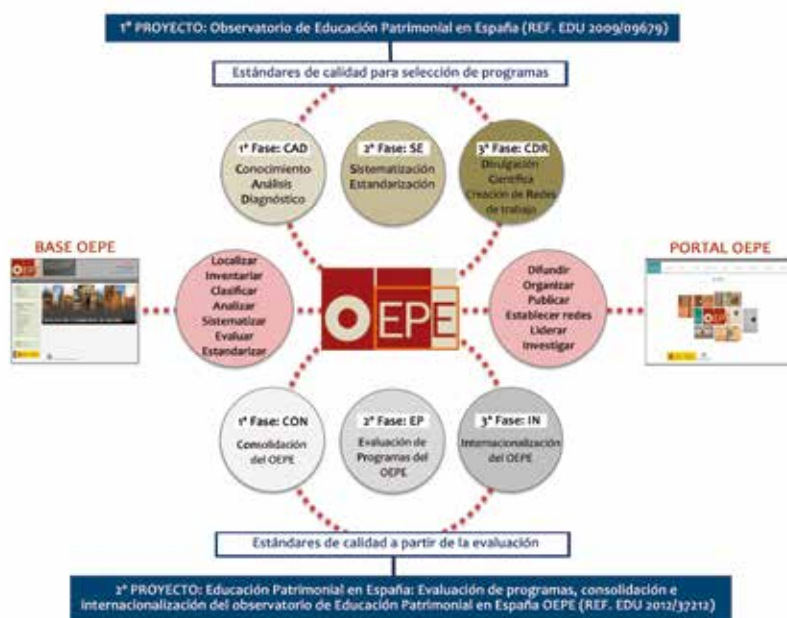


Figura 1. Fases que ordenan las actuaciones del Observatorio.

La labor de investigación se articula mediante dos herramientas clave: una base de datos interna, de uso exclusivo para investigadores, y un portal web abierto, donde se recogen los datos y acciones principales, dando a su vez acceso a la base de datos interna (www.oepe.es). Este se sirve de la información catalogada en la base de datos con el objetivo de difundir y conectar proyectos, ideas y personas interesadas en la educación patrimonial. Se construye como plataforma abierta y como reflejo del trabajo desarrollado en el Observatorio.

Actualmente la base de datos del Observatorio cuenta con más de 1500 entradas, detectando un total de 18 tipos de programas y diseños de educación patrimonial, con especial atención a lo generado en la última década en nuestro país. Los proyectos han sido inventariados en cinco grandes apartados: identificación, localización, relación con otras fichas, descripción del proyecto y anexo documental.

La ingente información recogida ha permitido realizar análisis de datos para conocer e interpretar la realidad evaluada aportando datos muy reveladores de cara a efectuar diagnósticos del estado de la cuestión. Así, por citar tan solo algunos, encontramos que, de los programas catalogados, un bajo porcentaje define una estructura didáctica consistente. El 51,3% no define, o bien no recoge en su documentación objetivos didácticos. En el 48,7% que sí lo hace, encontramos que los objetivos de mayor incidencia son valorar, conocer, sensibilizar, participar. Ese bajo nivel en la concreción didáctica queda reflejado así



Figura 2. Web del OEPE (www.oepe.es)

mismo en la descripción de los contenidos didácticos (sólo se localizan en el 58,1% de los casos), incidiendo en aquellos que abordan conceptos patrimoniales desde la perspectiva histórica, artística, cultural e inmaterial, así como aspectos relacionados con los valores y la identidad. En definitiva, detectamos que los aspectos simbólicos e identitarios son los más abordados, en consonancia con la ley educativa vigente en España.

En España, el Instituto de Patrimonio Cultural de España (IPCE), ha generado recientemente el primer Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP), en estrecha vinculación con el Observatorio y con el currículum educativo, como herramienta transversal. Es el IPCE el organismo que se encarga de la gestión, incardinado en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estos planes se estructuran en base a criterios metodológicos y teóricos, y se desarrollan a través de proyectos y líneas de actuación que nacen de programas dirigidos a la consecución de sus fines.

Este instrumento, aprobado en 2013, ejerce un necesario impulso del patrimonio desde la perspectiva educativa, aunando criterios y conceptos a partir de autores referentes e impulsando las actuaciones educativas y de investigación en nuestro país. En el PNEyP los criterios metodológicos se definen en referencia a la participación activa con el patrimonio, dirigidos a la formación, la interdisciplinariedad, la implicación social y la sensibilización hacia el patrimonio, entre otros, girando en torno a los valores que las personas proyectan sobre el patrimonio para abordar las actuaciones que, en materia educativa, deban llevarse a cabo para la rentabilidad social, cultural e identitaria del patrimonio cultural.

En base a todo ello, en el PNEyP se definen tres programas o líneas de actuación principales:

—PROGRAMA 1. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL E INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO. Se centra en la necesidad de investigación e innovación en educación patrimonial. Se realiza a través del estudio constante de la educación patrimonial en nuestro país a través de la exploración de las nuevas líneas de investigación que están surgiendo en este ámbito. En base a ello se están definiendo nuevos modelos educativos, aplicaciones prácticas y diseños didácticos basados en estándares. Todo ello como esfuerzo necesario para caminar hacia una mayor concreción de la disciplina, innovando en cuanto a recursos y herramientas para acercar a las personas y al patrimonio. Esta línea además es clave para la búsqueda de modelos de evaluación de calidad, especializados, dirigidos a la mejora y el avance de los modelos educativos, ayudando a consolidar los grupos de investigación específicos que se encargan de la educación patrimonial en España.

—PROGRAMA 2. FORMACIÓN DE EDUCADORES, GESTORES Y OTROS AGENTES CULTURALES E INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL. La segunda

de las líneas de actuación clave del Plan es la formación de aquellos profesionales implicados con los contenidos propios de la educación patrimonial. En este sentido, la formación de educadores, gestores y agentes culturales se dirige a sensibilizar y capacitar para el diseño y la implementación de programas educativos de calidad. La formación de todos aquellos agentes implicados con el patrimonio es una de las líneas de actuación clave para el avance y la consolidación de los estándares de calidad en la vinculación educativa patrimonio-sociedad.

—PROGRAMA 3. DIFUSIÓN DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS. Se trata de un programa de carácter transversal dirigido a transmitir el conjunto de acciones y diseños didácticos que se generan en nuestro país en la materia que nos ocupa, como medio para difundir así mismo el propio patrimonio.

Las posibilidades educativas del patrimonio a partir del currículum escolar

Si atendemos a la educación formal en nuestro país encontramos referencias diversas al patrimonio, sin perder de vista las posibilidades educativas derivadas de la complementariedad de los ámbitos de educación formal y no formal (Colom, 2005), permitiendo el diseño de programaciones didácticas inmersas en los contextos de origen donde el patrimonio se crea, se protege, se transmite y se pone en valor (Cuenca y Estepa, 2013).

Con la intención de mejorar la calidad de nuestra educación y la adaptación del sistema educativo a los estándares europeos, se desarrolla la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, aprobada en noviembre de 2013 como reforma de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), que comienza a implantarse de forma progresiva durante el curso escolar 2014/2015 en los centros educativos españoles. En ella se definen siete competencias principales, apostando por la motivación hacia el aprendizaje como esencia, tratando de disminuir la tasa de abandono escolar, al mismo tiempo que se trata de impulsar la calidad educativa a través de un proceso de evaluaciones externas al finalizar cada etapa educativa, así como aumentando la autonomía de gestión de los centros educativos.

Ya en la LOE encontramos referencias al patrimonio desde diversas perspectivas. Con frecuencia el patrimonio se relaciona con actitudes

de respeto, comprensión y valoración hacia la propia cultura y las diferentes, valorando y respetando la historia de los pueblos, así como el patrimonio artístico y cultural. Se propone la diversidad cultural como modo de aproximar a los alumnos a la identidad propia, conociendo diversas manifestaciones culturales, todo ello desarrollado como competencia en educación primaria: Competencia Cultural y Artística; y en muy diversas áreas de conocimiento en la etapa de educación secundaria: Lengua Castellana y Literatura, Música, Historia y cultura de las Religiones, Biología y Geología, Geografía e Historia, Ciencias Sociales, Educación para la ciudadanía, Educación Física, Educación Plástica y Visual (ver Figura 3).

Sobre esta base, la citada reforma de la ley educativa modifica la situación de la educación artística en las escuelas, una de las asignaturas clave en el tratamiento del currículum desde la LOGSE. En primer lugar, sitúa la materia en la etapa de Educación Primaria como asignatura de libre configuración autonómica, compitiendo con la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera, religión, o valores sociales y cívicos; esto, sin duda, supone un retroceso en su consideración y, por extensión, en la importancia relativa que se le concede. En Educación Secundaria Obligatoria, Educación Plástica, Visual y Audiovisual se sitúa como materia específica, en función de la regulación y de la oferta educativa que establezca cada administración educativa y cada centro docente. Esta ley sitúa al alumnado como centro de la educación: todos los alumnos serán objeto de atención y de búsqueda de desarrollo del talento. Se apoya en el reconocimiento de la diversidad de los alumnos en sus habilidades y expectativas, contemplando programas específicos para los estudiantes con problemas de rendimiento. Se compromete, además, con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.

Siguiendo con la LOMCE, la primera de las referencias a los aspectos culturales la encontramos en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, en su artículo 6:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya a pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas.

Ley	Referencias al patrimonio	
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	Preámbulo. Principios generales. Principios pedagógicos.	Referencias vinculadas a actitudes de respeto, valoración, conocimiento y comprensión. Entre los objetivos de la educación primaria encontramos uno referido a la cultura y la diversidad: "conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de las personas con discapacidad". En la ESO, en sus objetivos destaca el artículo 23: "conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural".
Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.	Artículo 8. Atención a la diversidad.	Se hace referencia a la diversidad cultural en lo relativo al conocimiento del entorno, al conocimiento de rasgos de la cultura propia y la aproximación de los niños a usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta e integradora que les permita conocer manifestaciones culturales presentes en la sociedad y generar así actitudes de respeto y aprecio.
Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.	Artículo 13. Atención a la diversidad Criterios de evaluación.	En la competencia cultural y artística, relacionado con verbos como: conocer, comprender, apreciar, valorar, actitud abierta, crítica y respetuosa.
Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.	Artículo 12 "Dedicado a la Atención a la diversidad". Materia de Geografía, Ciencias sociales e Historia. Los contenidos comunes del segundo curso, Bloque 2, Población y sociedad: estructura y diversidad. Educación para la ciudadanía.	El patrimonio se contempla en las materias; Lengua Castellana y Literatura, Música, Historia y cultura de las Religiones, Biología y Geología, Geografía e Historia, Ciencias Sociales, Educación para la ciudadanía, Educación Física, Educación Plástica y Visual.

Figura 3. Análisis de la Ley Orgánica de Educación y los Reales Decretos que la desarrollan (Marín, 2014).

La cultura y la creatividad se definen como finalidades educativas, tratando de garantizar una formación integral en los alumnos. Entender y conocer desde edades tempranas los fundamentos del lenguaje artístico permite en el alumnado el desarrollo de procesos cognitivos clave como son la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad, además del disfrute, valoración y respeto del patrimonio cultural y artístico.

En línea con esto, en el texto que desarrolla el PNEyP encontramos que se comprende la educación formal como el marco educativo en el que se integran las actividades que responden a una estructura, niveles y contenidos de aprendizaje regulados por normas de carácter jurídico e impartidos por instituciones cuya competencia educativa es reconocida por el citado ordenamiento jurídico. Así, el Plan aborda la educación en torno al patrimonio cultural en las escuelas, institutos, universidades y centros de formación profesional, fijando como principales retos de la educación formal la implementación de los contenidos relacionados con el patrimonio cultural en los currículos educativos, la mejora del material didáctico relacionado con la capacitación del alumnado y el fomento de la formación de los docentes en el valor social, cultural, económico e identitario de los bienes culturales (Domingo et al., 2013).

Por tanto, si existe un área clave en el que desarrollar la educación patrimonial en la escuela, es la educación artística, pues esta no hace sino subrayar la esencia misma del ser humano, establecer vínculos entre personas a través de lo que nos es más propio, los sentimientos y el pensamiento. Estos son traducidos a gestos y vividos en experiencias únicas a través de las cuales conocernos y reconocernos en el trabajo ajeno, pudiendo de este modo trabajar no solo conceptos sino también actitudes y valores; o, si preferimos, desarrollar nuestra competencia cultural y artística en su totalidad (Fontal, Marín y Pérez, 2015).

En línea con ello, la educación artística sirve, fundamentalmente, para ocuparse de las maneras (modelos) de afrontar esa didáctica específica que es la del arte, y debe ordenar numerosas variables que permiten casi infinitas posibilidades: los contenidos de enseñanza-aprendizaje (...), los diferentes espacios vinculados a lo artístico (...), las diferentes respuestas metodológicas, las características de los sujetos que aprenden y la importancia del desarrollo expresivo en la educación integral del ser humano, las técnicas y estrategias específicas para todo ello, y, también (...) las justificaciones, teorías y modelos dentro de la disciplina (Calaf y Fontal 2010, pp. 20-21).

De la lectura detenida de la normativa educativa, siguiendo a Marín (2014), podemos extraer conclusiones que nos ayudan a detectar y conocer las necesidades fundamentales en materia de educación patrimonial: el concepto de patrimonio se localiza de manera irregular en normativas nacionales, autonómicas e internacionales, teniendo un desarrollo más amplio en la legislación autonómica, existiendo además contraste entre comunidades autónomas en el tratamiento educativo del patrimonio, encontrando comunidades con una mayor implicación educativa; patrimonio e identidad aparecen vinculados literalmente en pocas ocasiones; los niveles educativos en los que más se aborda el patrimonio en su legislación educativa son Educación Secundaria Obligatoria, siendo esta etapa la de mayor incidencia en 14 autonomías; en el caso del descriptor “identidad”, la etapa educativa que sobresale es Educación Infantil, destacando en 6 autonomías.

Además, no se aprecian relaciones visibles entre el tratamiento que se da al patrimonio y la identidad en la normativa nacional, con el trato que del mismo se hace en la normativa autonómica. Es más, se observa un incremento en las comunidades autónomas respecto de la normativa nacional. En línea con esto, si comparamos el conjunto de los resultados de las autonomías con el ámbito estatal, encontramos que mientras la normativa estatal no menciona el término patrimonio en la etapa de Infantil, las autonomías sí deciden desarrollarlo.

Por último, cabe destacar que el término identidad se trabaja de forma variable según los niveles educativos. Así, en educación infantil la identidad se centra en la configuración y reafirmación de la persona, relacionada directamente con el desarrollo evolutivo del niño. Sin embargo, a medida que se avanza en el nivel educativo, apreciamos cómo la identidad pasa a trabajarse desde una conciencia más cultural, entendiéndolo al alumnado como grupo inserto en una comunidad escolar, local, nacional e internacional.

Como vemos, y según Cuenca (2013), una de las grandes finalidades de la educación patrimonial es conectar el patrimonio con los intereses y preocupaciones de la sociedad, de manera que el patrimonio aporte a la sociedad de la misma forma que la sociedad aporte al patrimonio. Uno de los aspectos principales para el diseño de propuestas didácticas que aborden el patrimonio en el ámbito de la educación formal, sería desarrollar los contenidos relacionados a partir de problemas socialmente relevantes (Cuenca, 2013, p. 87). En este sentido el autor señala:

Es fundamental que los recursos y estrategias educativas que se empleen, para trabajar desde una perspectiva socializadora, permitan el tratamiento de los contenidos patrimoniales, mediante propuestas de interacción entre estos elementos patrimoniales y el alumnado (o la sociedad en general), de manera física o virtual, a través de talleres, dramatizaciones y el uso de las redes sociales y sus herramientas asociadas, dando sentido social a estos contenidos, trabajando su potencial simbólico y las capacidades de valorar las conexiones interculturales. (Cuenca, 2013, p. 88.)

En definitiva, la ley educativa actual y los decretos que la desarrollan configuran el marco normativo que delimita y sienta las bases sobre las que construir la educación patrimonial en nuestras escuelas. Conocerla es necesario como punto de partida clave para articular propuestas didácticas en torno al patrimonio cumpliendo con sus premisas, y llevando la educación hacia las necesidades detectadas en materia de educación patrimonial. Por tanto, y siguiendo a Fontal, la educación formal es una de las claves pues, si bien se contemplan los contenidos patrimoniales de manera suficiente, aún es necesario incrementar las actuaciones prácticas para cumplir lo fijado en el currículum escolar (Fontal, 2012).

Conclusiones y proyección de la educación patrimonial en la próxima década

La educación patrimonial en España se encuentra en un momento propicio para, a través de herramientas clave como el Observatorio y el PNEyP, así como a través del impulso de las políticas educativas y de gestión de las instituciones y administraciones encargadas de nuestro patrimonio cultural, dejar de ser un país con poca o escasa presencia en los ámbitos europeo e internacional, pasando a ocupar una posición referente.

El conocimiento de la legislación educativa, así como la realidad de las prácticas en nuestras escuelas supone el caldo de cultivo para generar diseños educativos cada vez más consistentes, sobre una base teórica cada vez más estable en torno a la educación patrimonial (Fontal y Marín, 2014), cumpliendo con las directrices y los estándares internacionales, centrados en los procesos de generación de identidades y valoración de nuestros patrimonios personales y sociales.

En este sentido, los análisis que ha posibilitado el Observatorio permiten detectar ausencias y necesidades en la materia, que pueden quizás esbozar criterios alcanzables en nuestras escuelas, como es la

adecuada estructuración didáctica de los diseños educativos, el trabajo interconectado entre los ámbitos de la educación formal, no formal e informal, la solidez de la evaluación, así como el diseño de propuestas didácticas que integren la diversidad de patrimonios, contextos, colectivos y espacios educativos (Calbó, Juanola y Vallés, 2001), y la coordinación efectiva de los agentes implicados en la educación patrimonial, entre otros.

Contamos con una potente legislación educativa que cada vez más incorpora el patrimonio en sus líneas. Aprovechando que la concienciación sobre la importancia y la necesidad de la educación patrimonial en las administraciones públicas de nuestro país es cada vez mayor, es necesario unir esfuerzos y criterios para coordinar recursos en materia educativa, unificando criterios, conceptos y objetivos. Todo ello solo será posible a través del trabajo conjunto entre los diversos ámbitos educativos, *para que puedan realizar programaciones e implementaciones conjuntamente, que al mismo tiempo tengan en cuenta la realidad de los medios de comunicación y la propia familia como contextos donde el Patrimonio se crea, se protege, se transmite, se pone en valor, etc.* (Domingo et al., 2013, p. 2).

Bibliografía

- Calaf, R. y Fontal, O.: *Cómo enseñar arte en la escuela*, Síntesis, Madrid, 2010.
- Calbó, M., Juanola, R. y Vallés, J.: *Visiones Interdisciplinarias en educación del patrimonio*, Documenta Universitaria, Girona, 2011.
- Colom, A. J.: “Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal”, *Revista de Educación*, 338, 2005, pp. 9-22.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J.: “La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas”, en Estepa, J. (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*, UH, Hueva, 2013, pp. 343-355.
- Domingo, M., Fontal, O. y Ballesteros, P.: *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2003.
- Estepa, J., Ferreras-Listan, M., Lopez Cruz, I. et al.: “Analysis of heritage in textbooks: obstacles, difficulties and proposals”, *Revista de Educación*, 355, 2011, pp. 573-588.
- Fernández Salinas, V.: “Finalidades del patrimonio en la educación”. *Investigación en la escuela*, 56, 2005, pp. 7-18.
- Fontal Merillas, O.: *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Trea, Gijón, 2003.

- Fontal O.: “Patrimonio y educación. Una relación por consolidar”, Aula de innovación educativa, 208, 2012, pp. 10-13.
- Fontal, O. y Marín, S.: “La educación patrimonial en España: necesidades y expectativas para la próxima década”, *Revista de Patrimonio Histórico*, 85, 2014.
- Fontal, O., Marín, S. y Pérez, S.: “La educación artística desde la visión patrimonial: el Observatorio de Educación Patrimonial en España como centro de estudio clave en las prácticas patrimoniales”, en Moreno, M. J., Yanés, V. y Tirado, A. (Eds.), *Re-estetizando*, InSEA Publications, Portugal, 2015, pp. 137-158.
- García Valecillo, Z.: “Conexiones entre educación patrimonial y gestión de patrimonio cultural venezolano”, *Educere*, 13, 2009, pp. 785-793.
- Marín Cepeda, S.: *Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*, 2014 [Tesis doctoral inédita].

El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal¹

José María Cuenca López, Jesús Estepa Giménez,
Myriam José Martín Cáceres
Universidad de Huelva

¿Qué concepto de patrimonio y de educación patrimonial consideramos?

Durante mucho tiempo el concepto de patrimonio se vinculaba casi exclusivamente a la evidencia material. En la actualidad este término abarca todo lo que haga referencia al ser humano y a la naturaleza, al tiempo y al espacio y a los diversos acontecimientos de la vida; nace así una nueva concepción del patrimonio más amplia, más plural, más rica en matices y más integral. Nos enfrentamos al concepto de patrimonio desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que permiten desarrollar visiones interculturales de la sociedad (Calaf, 2010; Cuenca, 2010; Estepa, 2013; Fontal, 2013; Martín-Cáceres, 2012).

Desde nuestra perspectiva, esta ampliación del concepto engloba cualquier elemento del pasado que nos ayude a comprenderlo y a entender nuestro presente como resultado del mismo, así como lo construido desde cada momento del presente que se añade a esa herencia y que facilita el conocimiento de la cambiante realidad actual.

¹ Este trabajo es fruto de los proyectos de investigación competitivos “El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de educación patrimonial” (EDU2008-01968/EDUC), y “Educación patrimonial en España: evaluación sistemática de programas, consolidación e internacionalización del OEPE” (EDU2012-37212), ambos del Plan Nacional de I+D+i.

El patrimonio se convierte en un espacio multidisciplinar ya que se aplica a disciplinas tales como Historia, Arte, Geografía, Literatura, Biología, Geología, Física, Química, Antropología, etc., aunque nuestro planteamiento educativo es avanzar de lo multi a lo interdisciplinar, relacionando los diversos conceptos implicados en el patrimonio para plantear la unicidad de la realidad y la importancia de los conocimientos integrados para conocerla.

A partir de esta concepción del patrimonio holística y simbólico-identitaria, concebimos la educación patrimonial como una disciplina que, superando las barreras disciplinares, metodológicas y curriculares, es responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, que mediante el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas conduzcan a construir valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social para la formación de una ciudadanía comprometida con los problemas socioambientales de la actualidad (Cuenca y Martín, 2014).

De esta manera, la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo, promoviendo las grandes metas establecidas para la educación, particularmente la formación de una ciudadanía democrática, crítica y participativa. A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que no han de confundirse con el fin último de este proceso educativo.

¿Cómo se imbrica el patrimonio en el sistema educativo?

En Educación Infantil, basándonos en el decreto normativo dirigido a esta etapa educativa², el trabajo con los niños y niñas está orientado a cuestiones muy básicas, pero que pueden abordarse sin problemas a partir de actividades vinculadas al patrimonio. De esta manera, se pueden considerar la atención a las manifestaciones de la comunica-

² REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. (BOE núm. 4 de 4 de enero de 2007).

ción y del lenguaje, la convivencia y relación social o el descubrimiento de las características físicas y sociales del medio, siempre tendiendo a la adquisición de la autonomía personal.

Así, para estas edades, el tratamiento educativo del patrimonio debe centrarse en observar y explorar el entorno natural, social y cultural de este alumnado, desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión y aprender a respetar las diferencias.

Desde la perspectiva interdisciplinar que planteamos, el patrimonio permite comprender las características socioculturales de una población, la incidencia del medio natural en el ser humano y viceversa, desarrollar y experimentar diferentes formas de expresión plástica y artística y el respeto intercultural, a través de las producciones materiales de las diferentes sociedades y civilizaciones. En todo ello siempre se contemplan las relaciones entre el presente y el pasado, aunque en esta etapa educativa no se pueda incidir en la cronología, sí se desarrollan competencias referidas a la orientación temporal.

Dentro de la Educación Primaria, cualquier contenido procedente de las áreas de conocimiento que se abordan en esta etapa podría trabajarse a través de la didáctica del patrimonio. Es evidente que las materias que un mayor impacto y presencia deben tener en este campo son las relacionadas con las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Naturaleza y la Educación Artística, pero no es posible obviar otras áreas que pueden completar un tratamiento más global y coherente de las propuestas educativas (Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y Matemáticas).

Teniendo en cuenta esta premisa, la educación patrimonial debe orientarse en la línea de conocer, comprender y respetar las diferentes culturas, junto a otros aspectos más generales de competencias, uso de la tecnología, lingüísticas, hábitos de trabajo individuales y colectivos, normas de convivencia, comportamiento, todo ello ligado a la idea de formación para la ciudadanía a la que hemos hecho referencia anteriormente.

Sin embargo, el patrimonio, sin perder esta visión, debe orientarse principalmente a desarrollar el conocimiento y valoración del entorno natural, social y cultural, y el uso y reconocimiento de diferentes formas de representación y expresión artística. Con estos objetivos podemos abordar gran cantidad de propuestas relacionadas con el acercamiento a la cultura y la sociedad en relación con el medio ambiente, el reconocimiento de sus características identitarias, el respeto intercultural, el conocimiento de diferentes manifestaciones artísticas,

su entronque sociohistórico y el aprendizaje y práctica de técnicas de representación y expresión relacionadas con el arte y la cultura.

En esta línea, los decretos normativos de carácter educativo, orientados a la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato establecen dos competencias básicas: 5ª) competencias sociales y cívicas y 7ª) conciencia y expresiones culturales, en las que el patrimonio puede aportar un importante apoyo para estas etapas educativas, sin olvidar otras como aprender a aprender, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor o competencia digital.³

Hay que tener en cuenta que para la etapa de Educación Primaria, tanto en la LOE como en la LOMCE, se contemplan objetivos tan claramente relacionados con la educación patrimonial como: identificar los principales elementos del entorno cultural, analizando su organización, características e interacciones; reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales; analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio adoptando un comportamiento de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural; reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos; explicar la influencia del comportamiento humano en el medio natural, desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana del pasado, valorando la importancia que tienen los restos para el conocimiento de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar; valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende, mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural, todo ello en las materias de Ciencias Sociales y de la Naturaleza. Para el área de Educación Artística destacan objetivos como aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura; conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos; aproximarse a la lectura, análisis e interpretación del arte en sus contextos culturales e históricos; conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman par-

³ ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015).

te del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio; conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical; adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio.⁴

Por su parte, respecto a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el último decreto curricular estatal marca una de sus finalidades básicas directamente relacionada con la educación patrimonial: conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural. En la LOE, sin embargo, esta finalidad se planteaba desde una perspectiva más interdisciplinar: lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura especialmente en sus aspectos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos. Así, como objetivos generales para el alumnado de estas edades se pueden establecer los que habíamos planteado como finalidad de cualquier proceso educativo de carácter patrimonial ligados a la formación en valores ciudadanos (respeto, tolerancia, responsabilidad, cooperación, solidaridad, derechos humanos...), uso de las fuentes de información, manejo de la tecnología; pero especialmente, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural; valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora; y apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación (Fontal, 2011).

Dentro de los objetivos específicos de la materia de Geografía e Historia, en el curriculum oficial actual para la enseñanza secundaria obligatoria, se podrían destacar: conocer los principales espacios naturales de nuestro continente; identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas; conocer la importancia de algunos autores y obras de los diferentes periodos históricos⁵; sin embargo, tales objetivos se establecían de forma mucho más evidente en el decreto de la LOE, apor-

4 REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006).

REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014).

5 REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015).

tando esa perspectiva interdisciplinar y social que consideramos más relevante⁶:

—Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

—Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, cultural, político y medioambiental.

—Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

—Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

—Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

—Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

Desde esa visión interdisciplinar, otras materias aportan también contenidos que pueden ser integrados dentro de una propuesta de educación patrimonial. Así, la Biología y Geología, Física y Química, Lengua Castellana y Literatura, Cultura Clásica, Música, Religión-Valores Éticos, Latín o Cultura Científica, abordan temáticas como el

⁶ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007).

conocimiento de aspectos relevantes de la cultura y civilización clásica para identificar y valorar nuestro patrimonio cultural; la aproximación al patrimonio literario como símbolo individual y colectivo de diferentes contextos histórico-culturales; el reconocimiento de las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural; la valoración de las manifestaciones culturales y artísticas y las tradiciones religiosas como parte del patrimonio cultural; el papel del patrimonio científico-tecnológico y natural en la sociedad. La Educación Plástica, Visual y Audiovisual introduce valores de sostenibilidad y reciclaje para la creación de obras propias, análisis de las ajenas y conservación del patrimonio cultural. Incluso en la materia de Educación Física se plantea el reconocimiento y valoración de manifestaciones culturales como deportes, juegos tradicionales, actividades expresivas o danza y su consideración como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

El Bachillerato es una etapa educativa postobligatoria, por lo que las características formativas y de edad de su alumnado, así como su finalidad como preparación para el acceso a la universidad o a la formación profesional, permiten que las propuestas de trabajo y objetivos que puedan dirigirse a este nivel sean mucho más específicos, atendiendo a problemáticas de mayor complejidad y abstracción de lo que hasta ahora se han podido plantear.

Si seguimos manteniendo el criterio de interdisciplinariedad y de atención a los problemas socioambientales podemos desarrollar diversas propuestas que sean relevantes y adecuadas para este tipo de alumnado. Se pueden destacar del currículum oficial estatal actual objetivos como conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de evolución del mundo contemporáneo; participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social; conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente; desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

De nuevo se mantienen cuestiones genéricas y transversales que son de interés y se deben tener en cuenta en los diseños de las propuestas educativas: conciencia cívica, madurez y autonomía crítica, hábitos de estudio, expresión oral y escrita y uso responsable de las tecnologías de la información y comunicación.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, los objetivos principales que han de desarrollarse para trabajar la educación patrimonial desde el currículum oficial son⁷:

—Valorar la contribución de la ciencia y la tecnología a la mejora de la calidad de vida, reconociendo sus aportaciones y sus limitaciones como empresa humana cuyas ideas están en continua evolución y condicionadas al contexto cultural, social y económico en el que se desarrollan.

—Reconocer en algunos ejemplos concretos la influencia recíproca entre el desarrollo científico y tecnológico y los contextos sociales, políticos, económicos, religiosos, educativos y culturales en que se produce el conocimiento y sus aplicaciones.

—Identificar y situar en el tiempo y en el espacio los procesos, estructuras y acontecimientos más relevantes de la historia de España, valorando sus repercusiones en la configuración de la España actual.

—Conocer la realidad plurilingüe y pluricultural de España, así como el origen y desarrollo histórico de las lenguas peninsulares y de sus principales variedades, prestando una especial atención al español de América y favoreciendo una valoración positiva de la variedad lingüística y cultural.

—Conocer los rasgos sociales y culturales fundamentales de la lengua extranjera para comprender e interpretar mejor culturas distintas a la propia y la lengua objeto de aprendizaje.

Es evidente que la mayor y más directa relación con la educación patrimonial en el currículum viene de la mano de la Historia, y particularmente la Historia del Arte, sin embargo, no se puede obviar el interés de materias como Lengua Castellana y Literatura, Biología y Geología, Física y Química, Latín, Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, Griego, Música, Cultura Científica, Geografía o Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente, que, siguiendo una perspectiva holística, permiten un análisis de la realidad muy amplio y complejo, que va desde la comprensión de los fenómenos actuales a través de los del pasado, el estudio del medio ambiente, del ámbito de la economía, del

⁷ REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007).

arte, de la sociedad y de la historia, pasando también por los aspectos físico-químicos o biológicos, geológicos y tecnológicos. Una propuesta didáctica desarrollada a partir de una perspectiva integradora de objetivos y contenidos, en la que el patrimonio se articule como centro de interés, tendrá una riqueza en su desarrollo que potenciará enormemente su repercusión socioeducativa, atendiendo a una gran cantidad de variables sobre los procesos culturales y la realidad actual.

¿Qué criterios didácticos se pueden seguir en la educación patrimonial?

Tras este somero análisis de la inserción del patrimonio en el currículum oficial, y con independencia de los cambios normativos introducidos por los gobiernos centrales y autonómicos, consideramos que desde una perspectiva didáctica actual hemos de contemplar unos criterios básicos relativos a su inserción en los programas educativos, partiendo de para qué educamos en patrimonio, qué formación patrimonial hemos de promover y cómo la desarrollamos y la evaluamos/valoramos (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

En cuanto a las finalidades de la didáctica del patrimonio, la perspectiva crítica que adoptamos orienta esta línea de trabajo a la promoción de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales, tanto del entorno cercano al alumnado como de escalas territoriales mayores, así como de costumbres y tradiciones que ayuden a la construcción de la identidad cultural de los sujetos, e igualmente de la diversidad cultural, biodiversidad y geodiversidad, con lo que ello implica de respeto, valoración y empatía con otras sociedades y formas de vida y de relación con la naturaleza, destacando que esta actitud proteccionista y conservacionista no tiene porqué ser contradictoria con la implicación consciente de los futuros ciudadanos en una transformación de la sociedad orientada hacia el desarrollo sostenible.

En este sentido, la finalidad básica de la didáctica del patrimonio sería la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente, atendiendo a los problemas socioambientales, y promoviendo una actitud de cambio crítico para el futuro. Además, el conocimiento de

este legado estimula también la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, así como en relación con otras culturas, poniendo de manifiesto la existencia de valores compartidos con otras sociedades, y ayudando al reforzamiento de la identidad cultural de los sujetos, como mejor manera de defenderse, en la línea señalada por Castell (1998), de las alienaciones que la creciente globalización propicia.

Para el desarrollo de tales finalidades educativas es necesario partir de la enseñanza de unos contenidos coherentes con tales propósitos, de forma que su selección debe surgir de un profundo análisis crítico, tanto desde el punto de vista socio-antropológico como desde el epistemológico, de cada una de las disciplinas implicadas y la necesaria plasmación de las relaciones entre conceptos, habilidades, normas y valores. Hay que destacar el papel de datos, informaciones y hechos patrimoniales como fuente para la aproximación al conocimiento sociocultural y natural, como elemento que facilita la comprensión y concreción de conceptos básicos de mucha mayor abstracción como cambio/permanencia/evolución, tiempo, cronología, ritmos histórico y social, unidad/diversidad (tanto cultural como natural), simultaneidad, duración, desarrollo sostenible, decrecimiento, crisis, entre otros.

Por otro lado, es evidente la potencialidad que presenta el patrimonio para el tratamiento de contenidos de carácter procedimental, en función a procesos de análisis e interpretación que permiten describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades partiendo de las fuentes primarias para el conocimiento sociohistórico, que pueden ir desde la simple identificación de aspectos culturales hasta análisis estilísticos, pasando por la aplicación de categorías temporales, la interpretación de una gran diversidad de fuentes primarias y secundarias, la creación y aplicación de taxonomías, etc. De igual modo, podríamos argumentar en relación con el conocimiento de la naturaleza y de ciertos procesos científico-tecnológicos.

Así, se clasificarían los diferentes contenidos procedimentales en tres tipos: los aplicados en el planteamiento de problemas e interrogantes sobre el mundo socrionatural, los que se refieren a la obtención y tratamiento de la información y los relacionados con el uso de la información para obtener conclusiones, expresarlas y comunicarlas.

Podemos destacar la formulación de preguntas sobre los elementos que componen las sociedades actuales e históricas, junto al diseño y elaboración de fichas y/o guías de trabajo para la obtención de infor-

mación; la clasificación y análisis de fuentes primarias y secundarias para la recogida de información; la localización en planimetría de diferentes hitos patrimoniales de interés; la realización e interpretación de ejes cronológicos y/o frisos históricos para la organización temporal de diferentes hechos o referentes culturales; la obtención, selección y registro de información a partir de visitas e itinerarios; la síntesis de datos a través de la realización de presentaciones, maquetas, simulaciones, dibujos, gráficos e informes (Cuenca, Estepa y Martín, 2011). A ello hemos de unir el uso que las tecnologías de la información y comunicación aportan al tratamiento procedimental del patrimonio y del análisis sociocultural en general, básicamente a partir del diseño y uso de las TIC. Estas herramientas, cada vez más usadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permiten un alto nivel de interacción entre docentes y estudiantes y proporcionan la posibilidad de buscar información, establecer circuitos o desarrollar aprendizajes autónomos, a través de una propuesta virtual que oriente el proceso y que siempre debe estar controlada por el profesorado (Ibáñez, 2011; Rivero, 2011).

De igual manera, las actitudes, valores y normas, han de conllevar, desde nuestra perspectiva, la construcción por parte del alumnado de su propia autonomía moral, así como el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural e individual y a la negociación democrática e, igualmente, la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y de un medioambiente saludable. Todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la empatía, la cooperación, la solidaridad, formando un pensamiento regido por criterios de justicia, dignidad personal, responsabilidad y autorregulación. Así, partiendo de elementos patrimoniales, puede potenciarse el conocimiento y la interpretación de los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad en la que se desenvuelve el alumnado, al tiempo que se desarrollan criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida pretéritas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural, valorando la interculturalidad como condición imprescindible para un mundo mejor (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, consideramos la investigación escolar como la metodología más adecuada para propiciar aprendizajes de carácter significativo, funcional y globalizado, donde la exploración e investigación del entorno, partiendo de problemas cercanos a los intereses de los estudiantes, recogiendo infor-

mación de diversas fuentes y llegando a conclusiones sobre los problemas planteados inicialmente, constituye el eje fundamental de la secuencia de actividades que se desarrolla en el aula (Estepa, Cuenca y Martín, 2015).

Este planteamiento propicia articular estrategias metodológicas tendentes a la resolución de problemas abiertos a través, si es posible, del contacto directo con los elementos patrimoniales y de su contextualización temporal, espacial, social y funcional, en relación con el valor que esos referentes han cumplido en el pasado y cumplen en la actualidad, empleándose así como fuente relevante del conocimiento socio-cultural, científico-tecnológico y natural. A partir de un patrimonio próximo al contexto del alumnado y de la sociedad en general que se articula como hilo conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos planificar, como indican Jiménez y Wamba (2002), actividades basadas en el contraste de información, planteando cuestiones del tipo cómo era/cómo es/qué ha cambiado, en las que se articule una triple secuencia basada en la obtención de información, reflexión sobre la información y comunicación de los resultados. En este sentido, las actividades que pueden ser más relevantes para trabajar el patrimonio consisten en el uso de información oral y/o audiovisual, la observación y/o manejo de recursos histórico-artísticos (arqueológicos y documentales), científico-tecnológicos, etnológicos y naturales, el desarrollo de trabajos de campo y de dinámicas de grupos, como los juegos de rol y simulación.

En cuanto al proceso de evaluación, cualquier propuesta didáctica ha de estar plenamente relacionada con las finalidades, los contenidos y la metodología indicada y ha de desarrollarse a partir de las propias actividades que se propongan. Los criterios de evaluación han de tener como referente último las finalidades generales del programa educativo y deben hacer hincapié en la evaluación no sólo del alumnado, sino también del propio diseño didáctico y de su proceso de experimentación, así como del papel jugado por el profesorado, articulando procedimientos de intervención, a modo de feedback, que orienten la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los criterios de evaluación que pueden ser más relevantes se relacionarían con el conocimiento de los hechos sociohistóricos y naturales relacionados con el patrimonio, el manejo, procesamiento e interpretación de las fuente de información primaria y el respeto y valoración intercultural a través del patrimonio.

Conclusiones

En la actualidad se están desarrollando una gran cantidad de proyectos de investigación e innovación educativa a través de los cuales se pone de manifiesto el interés que la didáctica del patrimonio está tomando como elemento potenciador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo de las Ciencias Sociales, con la que en principio de una forma más directa se podría relacionar, sino de una gran cantidad de materias a través de visiones interdisciplinarias, que permiten una percepción de la realidad cultural, medioambiental y científica mucho más compleja y conectada con los problemas de la actualidad.

Esta situación se puede constatar a través de los recientes congresos internacionales de Educación Patrimonial que se han celebrado en 2012 y 2014 en Madrid o los monográficos de revistas como el número 40, de 2014, de *Clío History and History Teaching* o el 33 (1) de *Educatio Siglo XXI*, publicado en 2015, de los trabajos que está llevando a cabo el Observatorio de Educación Patrimonial de España y la propia redacción del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Fontal e Ibáñez, 2015).

A pesar de esta tendencia bastante saludable del campo de la educación patrimonial, como una de las líneas de trabajo más relevantes en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Educación Artística, existen importantes obstáculos que dificultan el desarrollo de propuestas innovadoras en la enseñanza reglada, que pueden sintetizarse en tres aspectos: problemas de carácter conceptual, metodológico y teleológico (Estepa y otros, 2011; López-Cruz y Cuenca, 2014). La mayoría de los obstáculos radican en las concepciones que se transmiten a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto al concepto de patrimonio y de su enseñanza, en las que dominan visiones muy disciplinares, academicistas, alejadas de los intereses del alumnado, poco motivadoras y memorísticas. Por otro lado, el uso educativo del patrimonio conlleva de forma intrínseca algunos problemas que deben afrontarse para el desarrollo de propuestas didácticas coherentes y significativas. Entre ellos podemos citar los referidos a la contextualización temporal, espacial y funcional, la conservación o la abstracción de los elementos patrimoniales. No podemos obviar tampoco la importancia que tiene el sentido y finalidad que se le otorga a la educación patrimonial. Si lo más habitual es trabajar con el patrimonio como un recurso educativo o ilustraciones de apoyo para la comprensión de otros contenidos

histórico-culturales y/o socioambientales, hay que valorar el sentido didáctico del patrimonio también como objetivo y contenido propio para la enseñanza de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Experimentales, así como de otras materias. A partir de aquí, la educación patrimonial se articularía como nexo de conexión para propuestas relacionadas con la formación de la ciudadanía, la educación ambiental y la alfabetización científica.

En parte, los obstáculos que aquí se ponen de manifiesto tienen su origen en los programas de formación inicial del profesorado, que no abordan por lo general el patrimonio como un referente clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, manteniéndose un vacío respecto al aprovechamiento educativo de unos referentes didácticos que podrían facilitar y estructurar desde otra perspectiva la formación en el ámbito sociohistórico y natural.

Bibliografía

- Calaf, R.: “Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 2010, pp. 17-27.
- Castells, M.: *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 2, El poder de la identidad*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.
- Cuenca, J. M.: *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*, Universidad de Huelva, Huelva, 2010, <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> [12.VII.2015].
- Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J.: *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*, Trea, Gijón, 2014.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2011): “El patrimonio cultural en la educación reglada”. *Patrimonio Cultural de España*, 5, pp. 45-57.
- Estepa, J. (Ed.): *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*, Universidad de Huelva, Huelva, 2013.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín-Cáceres, M. J.: “La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. Enseñando el presente a través del pasado”. *Íber*, 79, 2015, pp. 33-40.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M.: “La enseñanza de valores a través del patrimonio”, en AA.VV.: *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*, Universidad de Lleida, Lleida, 1998, pp. 327-336.
- Estepa, J. y otros: “Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas”, *Revista de Educación*, 355, 2011, http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/355_037.pdf [20.VII.2015].

- Fontal, O.: “El patrimonio en el marco curricular español”, *Patrimonio Cultural de España*, 5, 2011, pp. 21-41.
- Fontal, O.: *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*, Trea, Gijón, 2013.
- Fontal, O. y Ibáñez, A.: “Estrategias e instrumentos para la Educación Patrimonial en España”, *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 2015, pp. 15-32.
- Ibáñez, A.: *Museos, redes sociales y tecnología 2.0.*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 2011.
- Jiménez-Pérez, R. y Wamba, A.M.: “La formación inicial del profesorado de Educación Primaria a través del proyecto Maimónides”, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (2), 2002, <http://www.saum.uvigo.es/reec> [15-VII-2015].
- López-Cruz, I. y Cuenca, J. M.: “Dificultades en torno a la educación patrimonial en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales”, en J. Pagès y A. Santisteban (eds.): *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vol. 2., 2014, pp. 95-102.
- Martín-Cáceres, M. J.: *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*, Universidad de Huelva, Huelva, 2012, <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048> [15-VII-2015].
- Rivero, M. P.: “La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 2011, pp. 17-24.

La divulgación significativa: una aproximación a la educación patrimonial desde México

Manuel Gándara Vázquez

Posgrado en Museología, Escuela Nacional de Conservación,

Restauración y Museografía

Instituto Nacional de Antropología e Historia, México

Introducción

Hace alrededor de 15 años tuve la oportunidad de impartir en Lanzarote, Canarias, un taller sobre “Interpretación temática y patrimonio cultural”. Fue la primera vez que el enfoque de comunicación que estaba desarrollando se presentó fuera de México. Qué mejor escenario que nuestras queridas Islas Canarias para el debut internacional de esas ideas. El debate amable y generoso de los participantes las nutrió, impacto que se reafirmó al conocer los impresionantes centros de Arte, Cultura y Turismo del Cabildo de Lanzarote, una experiencia inolvidable que marcó mi perspectiva, al asumir al paisaje como la unidad real de conservación del patrimonio.

Intentaré aquí resumir el enfoque derivado de esas reflexiones: la “divulgación significativa”, que incorpora a esta nueva propuesta lo presentado entonces, como veremos adelante. La propia interpretación temática (una estrategia de comunicación para la educación patrimonial), ha cambiado también, como glosaré rápidamente.

La intención de la estrategia se mantiene: generar una cultura de conservación en la que la ciudadanía comparta la responsabilidad sobre el patrimonio. En México resulta indispensable por la magnitud de nuestro patrimonio. Para entender su escala, generé “el argumento de la *numeralia*”; pero estoy seguro de que es aplicable en otros países. Lo resumo aquí y lo trato en detalle en Gándara (s/f); consiste en relacionar cuatro números: 1.200; 1.200.000; 12.000.000; 12.000. El primero, 1.200, es el número aproximado de arqueólogos que hay en México, juntando a los del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH, la instancia federal responsable del patrimonio arqueológico), a los de otras instituciones locales, estatales,

nacionales e internacionales, públicas y privadas que investigan con permiso del INAH.

La segunda cifra es el número estimado de sitios (yacimientos) arqueológicos en México. Hay 186 sitios visitables, 40.000 legalmente registrados y más de 250.000 detectados en fotos aéreas y estudios regionales: centros que tienen una pirámide de, al menos, 5 metros para ser visibles en las fotos. Y hoy sabemos que a cada uno lo sostenía cuando menos cuatro sitios menores, lo que suma un millón de sitios. Si añadimos los de cazadores recolectores, virreinales, históricos, industriales, sub-acuáticos, minas y similares, la cifra se eleva a 1.200.000, nuestro segundo número.

La desproporción es formidable: ¡1.200 arqueólogos para 1.200.000 sitios! Aun si el presupuesto y el personal se multiplicaran veinte veces (algo muy poco probable), la batalla parece perdida. La ex Coordinadora Nacional de Arqueología del INAH estimó que perdemos dos sitios a la semana por obras de infraestructura y causas similares¹.

Muchos de esos sitios son pequeñas aldeas de las que hay probablemente decenas de miles y que, dentro de cada periodo, probablemente sean muy similares entre sí. Pero no sólo esos sitios pequeños (y a veces muy alterados) están en peligro: según cálculos de los responsables de Teotihuacán², para el 2020 se habrá perdido el 75% del área fuera de la cerca que protege la zona visitable, que no es sino una pequeña porción de la gran ciudad que alguna vez tuvo más de cien mil habitantes. Otras capitales prehispánicas están en riesgo similar, al crecer la población y el impacto del turismo.

El panorama sería desolador de no ser por nuestro tercer número: 12.000.000. Es el número, convenientemente ajustado, de visitantes al año a sitios y museos del INAH (la cifra real fue de 23 millones en 2014). Si asumimos que algunos de ellos visitaron más de un sitio, podemos reducirlo a la mitad (lo que va bien con mi *numeralia*, como el lector seguramente notó). Estos visitantes se maravillan con nuestros sitios; y aunque aprecian museos como el Nacional de Antropología, no es claro que estén entendiendo el papel del patrimonio y la importancia de su conservación, entre otras cosas *porque eso no se lo estamos comunicando* ni en los museos ni en los sitios.

¹ Laura Pescador, comunicación personal, Tiwanaku, Bolivia, 2007.

² Alejandro Sarabia, en una intervención durante la reunión sobre Conservación del Patrimonio Arqueológico de Taxco, mayo de 2005.

De hecho, para algunos visitantes los museos son aburridos. Y otros usan los sitios arqueológicos sólo para lo que he llamado “aeróbicos arqueológicos”: suben y bajan de las pirámides sin gran comprensión de su significado. A pesar de los esfuerzos de la Dirección de Operación de Sitios (DOS) del INAH, que inició en 1994 un ambicioso programa para poner cédulas (paneles) explicativas en los sitios, en muchas ocasiones los textos son descriptivos y poco atractivos para el público —y rara vez convocan a conservar—. Aunque en estos años han mejorado, queda todavía trecho por recorrer.

He ahí la importancia de nuestro último número: 12.000. Sería el número de nuevos aliados para la conservación, si con otra estrategia de comunicación lográramos que ya no el 10%, ni el 1% sino apenas el 0,1% de esos 12 millones de visitantes apreciaran el patrimonio y entendieran la importancia de conservarlo. Seguramente no se convertirán de inmediato en activistas, pero cuando menos no se quedarán callados cuando se intente construir un Wal-Mart sobre Teotihuacán, como sucedió hace unos años. En cinco años tendríamos alrededor de 60.000 nuevos aliados, cuyo impacto en la opinión pública superaría en mucho al de los 1.200 arqueólogos actuales. Esa es la importancia estratégica de cambiar la manera de comunicar los valores patrimoniales.

El diálogo con la DOS ha sido muy productivo a lo largo de estos años. El enfoque antropológico-histórico usado originalmente para divulgar el patrimonio arqueológico mediante programas multimedia en museos (Gándara, 2001), eventualmente se extendió a los paneles (cédulas) colocados en los sitios arqueológicos. De ahí deriva la divulgación significativa, que resumiremos aquí.

¿Qué es la divulgación significativa?

Es una estrategia de comunicación educativa, desarrollada para la educación patrimonial informal³ del patrimonio cultural arqueológi-

³ Hay polémica sobre si la educación en museos y sitios patrimoniales es no-formal o informal. Asencio (2001, en Asencio y Pol, 2002) comenta que el primero de esos dos conceptos es obsoleto y ha sido abandonado, aunque no aclara realmente por qué. La diferencia entre ellos es que en la educación no formal se plantean objetivos específicos y se adopta alguna estrategia para que se cumplan, mientras que la informal no tiene una estructura prefijada. Falk y Dierking (2012) se saltan esa polémica y llaman al aprendizaje fuera de instituciones escolarizadas “aprendizaje contextual”. Tiendo a coincidir con ellos. En lo que

co e histórico⁴. Su objetivo es generar una cultura de conservación, proporcionando a los visitantes (y a la población inmediata a los sitios) orientación cognitiva, valorativa, de acción y espacial, que facilite el aprendizaje y el disfrute profundo de los valores patrimoniales a la vez que muestra su relevancia al presente.

Es, en ese sentido, una estrategia de comunicación, siguiendo a Griffin (2006), un proceso relacional en el que se intercambian e interpretan mensajes (significados) con los públicos, con la intención de producir cuando menos una respuesta: en nuestro caso, la apreciación del patrimonio que conduzca a su conservación. E, idealmente, apoyar el aprendizaje de principios, valores y conocimientos que contribuyan a *educar*, esto es, a formar ciudadanos creativos y críticos, capaces de trabajar en colectivo para generar una sociedad más justa, más equitativa y más sustentable.

Aunque hay múltiples teorías de la comunicación, parece haber acuerdo en que comunicamos para lograr varios fines: proporcionar información; promover entretenimiento —mantener al cerebro interesado— y para producir placer (como sucede en el arte); para generar sentido individual —promover el aprendizaje—; para provocar la reflexión, y en su caso, la adopción de los valores comunicados (comunicación persuasiva o retórica en el buen sentido del término); promover una actitud crítica hacia la propia comunicación, sus intenciones y efectos; y, finalmente, para promover un sentido de comunidad mediante los valores/sentidos compartidos⁵.

Resulta pertinente preguntar cuántas de esas funciones cumplimos cuando comunicamos hoy en los sitios. Por ejemplo, si al inicio de un recorrido decimos: “Xochicalco fue una ciudad prehispánica del periodo Epiclásico (700 a 900 d. C.)⁶”, sin duda informamos algo. Pero ¿es entretenido/placentero? ¿Genera relevancia/sentido individual? ¿Provoca la reflexión crítica? ¿Convoca una comunidad de valores —

sigue nada depende de dónde se ubique nuestra propuesta. En Canarias creo que se le consideraría educación no-formal.

4 Su complemento es la educación patrimonial formal, de la que Canarias ha dado ejemplo al mundo con los proyectos propuestos por los propios estudiantes (ver por ejemplo, Fuentes 2007, 2008, 2013 y en este libro).

5 Para una discusión de las escuelas detrás de estas variantes de la comunicación, véase Craig (1999).

6 Este sitio se ubica a 1:30 minutos al sur de la Ciudad de México, en el Estado de Morelos.

de conservación patrimonial?— ¿Sí o no? y ¿por qué?... En breve: no, porque sólo *informa*.

El problema clave es la relevancia, sin la que el visitante no construirá su propio sentido. Un enunciado así sería automáticamente relevante en la educación formal: si estudias arqueología y no lo memorizas, no apruebas el curso. Además, hay que contestar el dato *exacto*: si no, pierdes puntos. Es relevante a la práctica profesional del arqueólogo. Quizá no hay que saber la fecha exacta, pero si no recuerdas al menos el rango temporal, “pierdes cara”, deberías al menos recordar una fecha *aproximada*.

Pero la mayor parte de la gente no es arqueóloga y probablemente contestaría a nuestra información: “¿Y?”, o “Ajá...”, con una cara que iría desde el desconcierto hasta la falta de interés o incluso la molestia. Quizá a algunos les puede interesar, porque llegaron al sitio con la pregunta: “qué tan viejo es Xochicalco?”. Para ellos el dato es relevante porque es *útil*. Por desgracia, la proporción de visitantes con esas inquietudes iniciales es baja. Ya estando adentro quizá quieran saber “qué tan viejas son estas ruinas” y entonces la fecha adquiere relevancia. Pero siendo la primera información con la que los recibimos, es probable que no resulte entretenida o relevante. Y si la recuerdan, es transformando la fecha en conocimiento aproximado: “hace más de mil años”.

El problema es que la mayoría de los arqueólogos no fuimos preparados para presentar nuestros hallazgos a un público no especializado. Asumimos que posee los elementos necesarios para entender la relevancia de lo dicho. Y nos sentimos mal si no presentamos esos “datos duros”, con sus acompañantes términos técnicos.

Veamos un ejemplo real. Lo que dice es impecable en términos científicos. Pero podemos de nuevo preguntar, ¿cuántas funciones comunicativas apoya?:

Después de la caída de Teotihuacán, fue uno de los principales centros rectores en el Altiplano Central. Por sus características, Xochicalco define a un periodo de la historia mesoamericana, el Epiclásico (700-900 d. C.). Este periodo se caracteriza por un marcado militarismo, migraciones, inestabilidad política y económica, ciudades fortificadas, adoración de dioses guerreros como Quetzalcóatl, una mezcla de culturas en un solo lugar; en síntesis, un cambio de los patrones anteriores (Cédula Introdutoria. Xochicalco, DOS-INAH s/f)⁷.

⁷ Aunque no se citan autores, es muy probable que sean de dos arqueólogos de primer nivel, apreciados maestros y colegas: Norberto González (q.e.p.d) y Silvia Garza, directores del Proyecto Xochicalco durante más de 20 años. Su

Me tocó recientemente oír a una pareja de adultos mayores, probablemente irlandeses por su acento, que después de leer la versión inglesa del texto comentaron: “Querido, ¿quién era Teotihuacán y cómo se cayó?”. Parecer inverosímil, pero para una persona extranjera cuya educación quizá no pasó del ciclo básico y ocurrió hace más de 50 años, no tiene por qué resultar evidente que Teotihuacán no es una persona, sino una antigua ciudad.

No estoy seguro de que muchos mexicanos sepan lo que es el “Altiplano Central” (aunque quizá lo oyeron en la primaria); mucho menos qué significa “Epiclásico”, que afortunadamente la cédula intenta definir: “marcado militarismo”, “dioses guerreros”, pero sobre todo, “un cambio en los patrones anteriores”. Pero si a veces ni siquiera especialistas de otros países recuerdan cuáles eran esos patrones, cuánto menos el público.

Nos preguntábamos si esa información promueve la relevancia, sí/no y ¿por qué? ¿Qué la dificulta o incluso la impide? Al menos siete factores:

1º La relevancia personal: por qué esa información es importante, qué puede significar para el/la visitante; ¿los interpela?, ¿es útil para su visita?

2º El léxico: mientras más lejano del lenguaje común, más difícil será de entender para muchos visitantes. Se vale (a veces se desea) que el público aprenda/conozca conceptos y términos nuevos, pero, en general, el léxico especializado debe evitarse o limitarse; o como en este ejemplo, definirse. Pero si al hacerlo aparecen otros términos difíciles, será como no haberlo definido.

3º La sobrecarga de información en vez de la focalización del sentido. Nuestra memoria de corto plazo es muy limitada: se pensaba que puede retener 5+2 elementos, el famoso “número 7 mágico” de Miller, pero Ham reporta que el límite es más cercano a 4 (Ham, 2013). Cuando, intentando ser exhaustivos, sobrecargamos a los visitantes de datos sin jerarquía u organización perceptible, impedimos que al menos *alguna* de esas ideas se retenga suficientemente como para provocar la reflexión.

4º Apelar solamente a la razón: la ausencia de relevancia se liga estrechamente a que la información presentada apela sólo a la función cognitiva, sin tocar emocionalmente al visitante: no hay forma de que se genere empatía, porque no hay sentimientos claramente

trabajo cambió definitivamente nuestra idea del sitio y es fuente obligada sobre el tema.

involucrados —más allá quizá, en el caso de los mexicanos, de un vago orgullo nacionalista sobre nuestros antepasados.

5º Omitir antecedentes necesarios: ¿qué requerirían saber de antemano los públicos para entender ese mensaje? Por ejemplo, ¿cuáles eran las “condiciones anteriores” a las que se refiere la cédula? Este antecedente se asume, pero mucha gente no lo tiene (o no lo recuerda).

6º No proporcionar las habilidades/conocimientos útiles para disfrutar mejor lo que ven/ojen/sienten: por ejemplo, sin un conocimiento al menos mínimo de la historia de la arquitectura y de cómo apreciar una fachada, informar al público de que lo que tiene enfrente es un ejemplo de “barroco neóstil”, le servirá poco para apreciarlo, más allá del impacto visual inmediato del edificio.

7º Ausencia de una narrativa: si la información tampoco se presenta vía una historia memorable, podrá ser científicamente impecable, pero llegará a la memoria de largo plazo —probablemente se olvide en poco tiempo—. Con ello, poco afectará las actitudes/acciones de los visitantes sobre el patrimonio.

Si esto es correcto, entonces una solución puede ser la divulgación significativa, basada en “interpretación ambiental” o temática, de autores como Ham (1992), Veverka (1994), Knudson, Cable and Beck (2003) y Larsen (1995); y recientemente actualizada por Veverka (1998), (2011a), Beck Cable y (2002) y Ham (2013).

Los antecedentes: los aportes de la interpretación temática

Con ese nombre intentamos traducir la frase “*thematic interpretation*”, propuesta que se desarrolló para la educación sobre el patrimonio natural de los parques nacionales de Estados Unidos. El pionero en sistematizarla en 1957 fue Tilden (1977), del National Park Service (NPS), quien propuso que interpretar es *más que proporcionar información*: es crear relevancia y provocar a la reflexión, que combinada con la empatía, puede generar una actitud favorable a la conservación. Él lo sintetizó magistralmente: “sólo se cuida lo que se aprecia y sólo se aprecia lo que se entiende”⁸. Esa es nuestra tarea: promover la comprensión de

⁸ Aparentemente Tilden tomó la frase de un intérprete cuyo nombre se ha perdido (Ham, 2009, p. 50).

los valores patrimoniales, generar su apreciación y, en consecuencia, su conservación. Para ello, nuestra comunicación debe “tocar” al visitante, tener sentido para ella o él: en breve, ser relevante: personalmente significativa y conectar con su vida actual, en el presente. Así se enfrenta el primer problema señalado arriba: el de la *relevancia*.

El término “interpretación”, se usa aquí en un sentido diferente al hermenéutico, popularizado en arqueología por teóricos posmodernos (Hodder, 1994). Tiene que ver con la traducción, como la que hace un intérprete de idiomas cuando, estando en un país cuya lengua desconocemos, traduce de esa lengua a la nuestra. En el caso de la interpretación patrimonial, el lenguaje que traducimos es el del especialista, con su lenguaje especializado, a uno que los públicos entiendan y disfruten. No se trata ni de “simplificar”, ni de “bajar al nivel del público”, porque el público no está abajo ni necesita que simplifiquemos a costa del rigor científico: lo que requiere es poder entender lo que se le dice. Así se resuelve el segundo de los problemas: el del *léxico*.

A partir de las ideas de Tilden, Sam Ham produjo en 1992 un manual de “interpretación ambiental”, en donde añadía otra, que aprendió de uno de sus maestros, Bill Lewis (Ham, 2013, p. 20): que más que intentar atiborrar a los visitantes con un alud de información, hay que priorizar la comunicación en un conjunto limitado de ideas, que giran o elaboran una principal, a la que llamó la “tesis central” y que condensa el valor patrimonial. Es una oración completa, preferiblemente simple, que “revela” (en el sentido de hacer evidente) el valor patrimonial⁹. Este grupo de ideas (originalmente 5 más menos 2) permitirá ordenar y jerarquizar la información presentada en paneles, folletos, exposiciones, visitas guiadas y otros medios interpretativos, lo que facilita que los públicos la procesen y retengan. No significa que sólo presentaremos cinco ideas, sino que en torno a ellas giran las subsidiarias y de apoyo. Limitarlas no es arbitrario: corresponde precisamente a lo que la ciencia cognitiva mostró sobre las limitaciones de la memoria de corto plazo, que se superan cuando lo que se dice tiene sentido para quien lo escucha. Focalizar el sentido permite mejorar la probabilidad de llegar a la *memoria de largo plazo*, lo que resuelve el tercer problema señalado: el de generar *sentido*, más que sobrecargar de datos.

⁹ Originalmente, tanto Ham como Veverka veían a la tesis como el mensaje que, como mínimo, deben llevarse consigo los visitantes. Para Veverka, en la medida en que puedan reproducir ese mensaje en sus propias palabras, la comunicación ha sido exitosa (2011b, p. 63). Eso ha cambiado, como veremos...

A finales del siglo XX e inicios del actual, se debatieron dos aspectos de la propuesta. Primero, que era demasiado “vertical” y “autoritaria”: el intérprete generosamente imparte al visitante su sabiduría. Y si en vez de recordar la tesis el visitante recordaba cualquier otra cosa, entonces en alguna medida habíamos fallado. Esta crítica ocurre en paralelo al cuestionamiento de los museos como únicos depositarios de la verdad, que condescendentemente la otorgan a los visitantes (Hooper-Greenhill, 2007).

Segundo, que en cierto sentido iba a contracorriente con lo que los estudios de visitantes muestran (y cualquier pedagogo constructivista conoce): que el que aprende tiene que generar su propio sentido —a partir de lo que se le ofrece o provoca— pero que el aprendizaje ocurre en él o ella. No se trata simplemente de una “transferencia”. Este es el cambio más importante en la propuesta de Ham (2013).

Fue Larsen (Eastern National Park and Monument Association and United States. National Park Service, 2003) quien propuso que debemos tomar como punto de partida lo que la gente sabe y aceptar lo que ellos procesen a partir de lo que les comunicamos. Y añadía un componente clave: que la vía para generar la empatía era el afecto, a través de una liga o puente entre los aspectos materiales del patrimonio y los valores “intangibles” que representa. Estos remiten a lo que él llama “conceptos o significados universales”. El patrimonio lo conservamos precisamente porque nos remite a valores como la justicia, la independencia, la autonomía, la entrega, la libertad, el esfuerzo, la creatividad, el sacrificio, etc. Como antropólogo, no estoy seguro de si realmente estos valores son *totalmente* universales, pero es claro que al menos en la cultura occidental urbana actual son ampliamente compartidos.

Esta es la magia que hay detrás de un ejemplo atribuido a Tilden¹⁰, que resumiré brevemente. Es sobre un cementerio resultado de la Guerra Civil en Estados Unidos en la década de 1860. El intérprete del cementerio se quejaba de que los visitantes no apreciaban la visita guiada que él ofrecía. Tilden (para entonces Jefe de interpretación del NPS) le pidió que lo guiara. Lo que encontró es que el guía se centraba en la *descripción*: fechas y detalles de la batalla; número, tamaño, dimensiones y peso de las lápidas, etc., cuántas eran de los soldados

¹⁰ Por desgracia apócrifo, dado que no logro localizarlo en la literatura, pero que creo lo oí en un taller sobre interpretación del National Forest Service en 1993 en Ontario, California, USA.

del Norte, cuántas de los del Sur, es decir, *datos*. Tilden le hace ver, cuando los papeles se invierten y ahora Tilden es el guía, que lo que expresa ese cementerio, como otros de la Guerra Civil, es la intensidad de lo que los dos bandos en pugna creían sobre los afro-descendientes: el Sur, cuya economía se basaba en la esclavitud, negaba un estatuto humano a los negros. El Norte se lo reconocía y demandaba la abolición de la esclavitud. Lo que realmente estaba en juego eran la dignidad humana y la libertad. El conflicto costó miles de vidas, de gente que peleó con determinación por sus convicciones y terminó en ese cementerio. Al final ganó el Norte y la esclavitud se abolió. “Pero este cementerio, que ahora Ud. visita, está aquí para que nunca se nos olvide lo que pasó, lo que estaba en juego”.¹¹

El punto del ejemplo es claro. Entendemos la importancia de conservar el cementerio cuando entendemos los valores o conceptos universales a los que nos remite; estos valores tienen asociados afectos o emociones que son los que generarán la empatía. Y lo que Tilden dijo es verdadero, esa es precisamente la razón de conservar algo tan sombrío como un cementerio: el que nunca se nos olvide “lo que estuvo en juego”.

Larsen sistematizó esas ideas y las propuso como centro de la planificación de la interpretación (op. cit). La ciencia cognitiva encontró una década antes que cuando se involucran los afectos, nuestros recuerdos suelen permanecer mucho más tiempo que cuando sólo se involucra lo cognitivo (Schmahmann, 1997). El afecto facilita el aprendizaje y hace que nos “enganchemos” (en términos intelectuales y emotivos), incluso con eventos que quizá nos horroricen. Esto explica y soluciona al menos parcialmente el cuarto problema señalados atrás: el de *incorporar las emociones*.

El “enfoque antropológico-histórico” de la interpretación temática

Conocí la obra de Larsen tardíamente, ya que era un pequeño cuadernillo de circulación limitada para capacitación dentro del propio

¹¹ Un alumno (E. González) comentó, con visión crítica, que había más en juego: la expansión del capital industrial del Norte. Sin duda. Pero eso no niega que para quienes combatieron fue una lucha por la dignidad humana, por un lado; y por el otro, por el derecho a una forma de vida basada en la esclavitud, que consideraban “natural”.

NPS. Pero resuena con lo que nosotros desarrollamos a partir de 1998 y sistematizamos un par de años después: “el enfoque antropológico —y ahora lo hago explícito— e histórico de la interpretación temática”, en la que trabajaba durante mi primera visita a Canarias y finalmente presenté en mi tesis doctoral (Gándara, 2001) y en algunos artículos (Gándara, 2003).

Este enfoque respondía a dos críticas que enfrenté en 1993, cuando introduje en México las ideas de Ham. La primera era injusta: se decía que lo que yo quería era hacer de los sitios arqueológicos “parques temáticos” al estilo de Disney. ¿De dónde se sacaban esa idea? De la coincidencia del nombre (“temática”). Cuando aclaré que su nombre oficial era “interpretación ambiental”, que nada tiene que ver con los parques temáticos, entonces la crítica se convertía en otra: que estaba muy bien para el patrimonio natural, pero era inaplicable al cultural¹². Esta segunda crítica era un reto real, a partir de la diferencia entre ambos tipos de patrimonio —y que también distingue a museos y sitios de patrimonio cultural de los centro de ciencias.

La diferencia estriba en que tanto las ciencias relativas a la vida (objeto original de la interpretación ambiental: ecología, biología, paleontología, etc.), como las que se muestran en los museos o centros de ciencias (física, química, astronomía, etc.), cuentan con teorías sólidas, cuyos principios les permiten tanto diseñar programas interpretativos ambientales (visitas guiadas, cedularios, senderos, etc.) como equipamientos y experiencias en los centros de ciencias. Es decir, en virtud de que explican los fenómenos sobre los que tratan, permiten trascender la mera descripción.

Al mostrar procesos difíciles de reconocer en la realidad aunque se tengan enfrente, la interpretación (ambiental) y la llamada “mediación” en centros de ciencias funcionan bien. Puedo ver un zorro comerse una liebre en el bosque, pero no por eso entiendo qué es la cadena trófica o el equilibrio entre especies; puedo, literalmente, ver los árboles sin entender el bosque y mucho menos para qué conservarlo. Esas ciencias tienen principios bien establecidos que son los que interpretan para entender la relación, por ejemplo, entre el bosque y el agua —y la importancia de su conservación.

¹² O que, en el mejor de los casos, es aplicable sólo a sitios arqueológicos, pero no a museos. Recientemente, Alejandra Mosco mostró que la interpretación temática por supuesto es aplicable a museos, para los que ha desarrollado una metodología especialmente enfocada a exposiciones y museos (Mosco, 2013).

En ciencias sociales, salvo honrosas y cada vez más raras excepciones, nos la pasamos discutiendo apenas... ¡si debe o no haber teorías! Los autores posmodernos, que sin duda hicieron aportes importantes y abrieron nuevas rutas de reflexión, en su versión radical también causaron, en mi opinión, un enorme retroceso al insistir en que las ciencias sociales (incluyendo a la historia) ya no requieren, o nunca podrán construir, “grandes narrativas”, teorías generales que, por definición, son imposibles: cada caso es único, irrepetible y debe entenderse como tal. O bien que quizá haya teorías, pero que todas tienen igual mérito, dado que la verdad es relativa y cada teoría puede entonces tener “la suya”. Aunadas a la idea de que somos “presos del presente” (lo que se supone imposibilita un genuino conocimiento histórico), estas posturas nos ponen en desventaja, lo que nos queda es simplemente describir esos casos únicos, ya que: a) nunca conoceremos a otras culturas, porque “la alteridad es insuperable”; b) el pasado es inaccesible, ya que al estudiarlo lo contaminamos con nuestra perspectiva actual; c), no podemos privilegiar alguna teoría, porque todas son igualmente importantes y “verdaderas”, son sólo “proyecciones” de nuestra propia cultura y cosmovisión.

Con esas limitaciones, lo único que queda a la arqueología es proporcionar datos “neutrales” —lo que, paradójicamente, el posmodernismo considera imposible—. La información se organiza cronológicamente o por temas que se repiten de museo en museo, “el ambiente, la economía, la organización social, el gobierno, la religión”, etc., a lo que los visitantes reaccionan con poco entusiasmo: “mmm, otra vez lo mismo...”.

El enfoque antropológico-histórico implica rechazar esas formas de escepticismo o de relativismo radical que finalmente concluyen que cada caso es único y, a la larga, inexplicable. Reconoce que, sin duda, el patrimonio es una fuente de identidad de grupos específicos, pero que es también, en alguna medida, la expresión de nuestra humanidad común. Y ambas dimensiones no son excluyentes: por un lado, celebramos y respetamos la diversidad pero, por otro, no dejamos que las diferencias nos hagan perder de vista lo que nos hace a todos *seres humanos*. Es una relación dialéctica.

Este enfoque parte, entonces, de identificar primero en aquello que se va a interpretar algún elemento que contraste particularmente con la experiencia occidental urbana. No para hacerlo “exótico”, sino porque ese elemento será capaz de sorprender al visitante o al menos captar su atención, paso que es indispensable para que el aprendizaje pueda producirse, como veremos adelante. En un segundo momento,

sin embargo, mostramos que eso que parecía singular no es sino un aspecto de nuestra humanidad común. Luego, si sabemos el porqué de las diferencias entre ambas prácticas, lo explicamos; cuando no, aprovechamos para señalar que será en la medida en que el patrimonio se conserve, que podemos quizá responder esa pregunta en el futuro. Identificamos también cómo esa información sobre el pasado es relevante en el presente del visitante; y terminamos señalando, cuando es posible, cómo el saber eso puede ayudarnos a planificar un futuro más equitativo y sostenible.

Esos elementos que muestran nuestra humanidad común son, precisamente, conceptos o valores ampliamente compartidos, de manera similar a lo que propone Larsen. Ellos permiten la empatía vía la emoción a la que la gente los asocia. Las tesis articulan el discurso, pero ahora sobre el binomio “diversidad-universalidad”.

Un ejemplo que he usado antes para ilustrar este enfoque es el de Tamtok, un sitio Huasteca del Noreste de México. En él se encontraron múltiples evidencias de un culto a la fertilidad, incluyendo representaciones muy explícitas de elementos sexuales —algunas suficientemente llamativas como para captar la atención e imaginación—. Sabemos, por fuentes etnohistóricas y por evidencias arqueológicas que, en efecto, los Huastecos (y quizá también los Totonacas, culturas que ocuparon parte del Golfo de México), tenían una actitud muy abierta y tolerante en relación a la sexualidad. Para ellos, el sexo era no solamente una manera de reproducir al grupo, sino a la vida y la naturaleza: era algo no sólo gozoso, sino necesario para el equilibrio del Universo.

Para interpretar un sitio como este, primero destacamos ese hecho; luego lo contrastamos con la manera en que, por ejemplo, ven la sexualidad las religiones actuales, como la católica —ya que no sólo los Huastecos tenían una concepción de la sexualidad: también tenemos una nosotros hoy día (es el elemento compartido de humanidad común, que genera la relevancia)—. Nos preguntamos entonces del porqué de las diferencias, que en este caso sigue siendo una pregunta abierta, que se contestará en la medida en que Tamtok y otros sitios Huastecas sobrevivan, tarea en la que los visitantes pueden ayudar (así promovemos la empatía hacia el patrimonio). Luego nos preguntamos cómo afectaría a nuestra vida tener una actitud más abierta hacia la sexualidad, como de hecho tienen algunas otras religiones actuales; y terminamos reflexionando sobre cómo esa actitud más abierta pudiera lograr un mundo más equitativo y respetuoso de la diversidad, con lo que reforzamos la *relevancia* y la *pertinencia* en relación a la vida actual y al diseño de un fu-

turo mejor. La tesis es clara: “No todas las sociedades ven la sexualidad de la misma manera: para los habitantes de esta ciudad era algo gozoso y necesario para reproducir no sólo la especie sino el Universo”. Y preguntamos: “¿Es así como la ves en tu cultura hoy?”.

Este enfoque, inspirado en una concepción del mundo que no sólo es política, sino científica, el materialismo histórico, descansa entonces en dos elementos que la antropología y la historia han aportado: que no hay tal cosa como una práctica social “natural”, dado que existen ejemplos en otros lados y épocas que muestran soluciones diferentes a las asumidas como “naturales”; y que además, todas son dinámicas, tienen una historia, un trayecto que muestra que pueden cambiar en el futuro.

Interpretar el patrimonio con este enfoque, entonces, no es teórica ni políticamente neutral. Por el contrario, busca “desnaturalizar” las prácticas culturales —con lo que fomenta una actitud de respeto por la diversidad—, al tiempo que permite “historizarlas”, mostrar que quizá eran diferentes en el pasado y pueden volver a serlo en el futuro, lo que fomenta una actitud de esperanza y convoca a reflexionar sobre el cambio. Y esto no es algo que inventamos o sobreponemos ideológicamente a la evidencia contenida en el patrimonio: es precisamente lo que el patrimonio registra y la razón por la que hay que conservarlo. No implica que haya que comulgar con el materialismo histórico en su totalidad, sino al menos aceptar esos dos elementos, generales y reconocidos por diferentes posiciones teóricas en antropología e historia, e incluso por autores “posmodernos” como el propio Foucault.

La divulgación significativa hoy

El enfoque se ha desarrollado y, en el proceso, lo llamamos diferente. Pero es más que un cambio de nombre, reconoce los elementos nuevos. “Divulgación”, porque implica la importancia de reconocer esta forma de comunicación como distinta a la “difusión”. En la difusión el público destinatario es académico, nuestros pares o personas con el suficiente bagaje como para entender el léxico, contar con el contexto y los antecedentes de lo que se dice y, en consecuencia, reconocer de inmediato la relevancia de lo que se les dice. Pero al comunicarnos con el gran público (que puede incluir gente de otras disciplinas académicas) no podemos asumir que conocen el léxico, ni los antecedentes y el contexto como para entender esa relevancia.

Es por eso que la cédula introductoria de Xochicalco utilizada como ejemplo es problemática: aunque es científicamente impecable, utiliza términos que fuera de la arqueología no se conocen; asume que el lector sabe cuáles eran “las condiciones anteriores” (es decir, que tiene los antecedentes), que puede entender cómo, ante el vacío político creado cuando Teotihuacán perdió el control de sus rutas comerciales, varias capitales regionales intentaron tomar su lugar en sus respectivas áreas. Se inició así una fuerte competencia entre ellas que motivó, entre otras cosas, que se ubiquen en posiciones defendibles, como el cerro en el que se construyó Xochicalco. Pero eso no lo sabe el gran público, por lo que se producen los problemas señalados.

Entonces, bajo esta óptica, la interpretación temática es una forma de divulgación. Y resulta paradójico (y agobiante) tener que interpretar el propio término “interpretación”: deslindarlo de la arqueología posmoderna, aclarar que no refiere a la hermenéutica, etc., por lo que es más cómodo —y claro— llamarlo “divulgación”.

Es, sin duda, una forma de traducción, como la interpretación, pero añade, en el enfoque antropológico-histórico, elementos nuevos como los comentados (desnaturaliza e historiza); no sólo traduce el léxico sino que aporta elementos antecedentes y contexto que faciliten la comprensión; y liga su discurso a valores ampliamente compartidos que puedan generar las emociones necesarias para provocar la empatía. Es decir, busca ser una forma de divulgación “significativa”, que sea relevante al público que la recibe. La relevancia facilita el compromiso con la conservación, como insistía Tilden. Y se condensa en un grupo reducido de mensajes (“tesis”) que organizan y jerarquizan la comunicación, como mostró Ham (2013).

La divulgación significativa retoma esos elementos. Intenta resolver los problemas señalados al inicio: relevancia, léxico, focalización de la comunicación y empatía por la vía de las emociones (problemas 1 al 4); proporciona contexto y antecedentes (problema 5); favorece no sólo la comprensión del bien patrimonial sino de las habilidades que permitan su disfrute más profundo (problema 6); e insiste en algo que los buenos intérpretes saben: cuando se pueda, hay que usar una buena narración (problema 7).

Lo que comentamos arriba sobre Xochicalco resuelve los problemas de léxico, de antecedentes y contexto, pero esos datos probablemente no puedan generar un sentido de relevancia. No involucran conceptos y valores ampliamente compartidos, que conecten emocionalmente al público con el patrimonio. La divulgación significativa enfrenta

ese problema con el enfoque antropológico y los componentes nuevos de la propuesta: apoyo de la pedagogía constructivista, entre otros, los derivados del “aprendizaje significativo” de Ausubel (2002), Vigotsky (Vigotsky and Kozulin, 2005) y Freire (1997); diferentes teorías de la comunicación (Craig and Muller, 2007), (Griffin, 2006); elementos de la teoría dramática (Brook, 1969), (McKee, 1997) y contribuciones de disciplinas tan diversas como el diseño de experiencias (Shedroff, 2001) y el “wayfinding” —o “diseño contextual”—, que apoya la orientación espacial, por ejemplo (Gibson, 2009).

La divulgación significativa propone que los visitantes pueden beneficiarse de la orientación cognitiva, valorativa, de acción e incluso espacial, que les permita comprender y apreciar mejor los valores patrimoniales. Las tres primeras corresponden a los objetivos que según Veverka debe tener la interpretación (cognitivos, valorativos y de acción), que nosotros vemos de manera diferente; la cuarta es un aporte, aunque no es ajena a la discusión museológica: autores como Bitgood (1988) la señalaron como importante desde hace años; y Falk y Dierking (1992) la reconocen (junto a la orientación cognitiva) como dos de los 13 factores que determinan la experiencia de visita y la posibilidad de aprendizaje.

Para Veverka (2011), los objetivos permiten definir “qué queremos que el público sepa” (cognitivos), “qué queremos que el público sienta” (valorativos) y “qué queremos que haga” (normalmente, apreciar y ayudarnos a conservar el patrimonio). Así planteados, suenan, en efecto, un tanto verticales y quizá autoritarios, aunque también implican una sinceridad sobre lo que se espera que la interpretación logre —cosa que otros enfoques también buscan, pero que no explicitan—. Implican una obligación política y ética por parte del intérprete, dado que se abroga el derecho (o la posibilidad) de ser él o ella quienes determinan qué se dice, cómo y por qué.

En nuestra versión, no se trata de lo que yo, intérprete, defina (dentro de los parámetros de mi institución), lo que el público debe saber, sentir o hacer, sino de lo que los públicos *pueden requerir*¹³, es decir:

1. Orientación cognitiva: qué *conocimientos* (información, contexto, antecedentes y habilidades) les ayudarían a comprender los valores patrimoniales; así como qué encontrarán en el museo o sitio: qué hay ahí, como está organizado el contenido y qué es lo que los vi-

¹³ Entiendo que quizá esta sea la motivación de Veverka, y no una de imposición, pero la manera en que lo formula se presta a entenderlo casi como mandato vertical.

sitantes pueden ver y hacer; y, en particular, qué *narrativa* puede provocar la reflexión.

2. Orientación valorativa: qué *emociones* facilitarían producir los significados personales, la apreciación y empatía que convoque a la conservación.

3. Orientación para la acción: qué *acciones* puede llevar a cabo no sólo para que su visita sea eficaz (acciones que faciliten el aprendizaje) y respetuosa, en vez de banal y depredadora, sino cómo pueden asumir, al terminar su visita, la co-responsabilidad de la conservación del patrimonio.

4. Orientación espacial: en dónde están, a dónde pueden ir, cómo llegar ahí y cómo saber que llegaron (o cómo recuperar la ruta correcta), es decir, *cómo se organiza y se puede navegar eficazmente el espacio*; y cómo asegurar que vean los elementos que condensan los valores patrimoniales, lo que “no pueden perderse” (los “*must see*” como se les conoce en inglés).

En el ejemplo de Xochicalco, hemos proporcionado información (contexto y antecedentes), y eliminado el léxico especializado. Pero no hemos determinado aún qué valores o conceptos universales podrían despertar las emociones que generen la relevancia en los visitantes; ni los hemos plasmado en un mensaje central (tesis) que los condense; ni propuesto una narrativa que los haga memorables. Falta identificar los elementos que sorprendan al público —la singularidad que provoque la atención y luego mostrar que hay, vía los valores compartidos, de una humanidad común—. La inclusión de cada uno de esos elementos tiene una justificación poderosa.

Empecemos por la necesidad de captar la atención. Bitgood ha perfeccionado recientemente un modelo propuesto originalmente por Schramm (1971), al que llama “Atención-Valor” (Bitgood, 2013). Aunque revela una orientación muy norteamericana de costo-beneficio, es precisamente lo que propone: que, consciente o inconscientemente, los públicos evalúan qué tan redituable es poner atención a algo, comparando el esfuerzo que se requerirá (intelectual e incluso físico), contra el beneficio que obtendrán de ese esfuerzo (disfrute, aprendizaje, etc.)¹⁴.

¹⁴ Estos modelos no explican cómo en ocasiones la gente hace esfuerzos considerables, incluso sacrificios, para “atender” a ciertas actividades, como las peregrinaciones al santuario de la Virgen local.

La atención es un proceso con tres etapas: la de “captura”, que si es exitosa conduce a la de “enfoque” (*focus*), que a su vez puede llevar a la de “enganchamiento” (*engagement*), que es en donde, en principio, puede producirse el aprendizaje (Bitgood, 2013, p. 66)¹⁵. Pero tienen razón: si queremos provocar una reflexión, se dará solo si antes focalizan y comprometen su atención el tiempo necesario para “elaborar” lo que se les presenta.

En su último libro, Ham (2013) llega a conclusiones similares. Adopta dos modelos, también tomados de la teoría de la comunicación, que comparten el mismo elemento: si la meta de la interpretación es provocar la reflexión, entonces lo que se comunica tiene que ser suficientemente poderoso como para atraer la atención de los visitantes y mantenerla para que se dé la “elaboración”. Para ello se requiere una tesis “fuerte”, que conecte emocionalmente al público con lo que se le presente.

Ham distingue ahora entre tres “finales de partida” de la interpretación: la instrucción, el entretenimiento y la provocación (Capítulo 3, op. cit). Aunque las dos primeras son legítimas —eran buena parte del centro de su libro de 1992 y siguen siendo las propuestas por Veverka— Ham retoma a Tilden: la misión central es provocar la reflexión. Y ello implica que una vez presentada nuestra tesis, si encuestamos a los públicos quizá contesten algo que no sea exactamente esa tesis. Eso es menos importante que la multitud de reflexiones que los propios visitantes generen a partir de la provocación. Es decir, no se trata de un asunto de “retención” (aunque hay casos y situaciones en donde eso buscamos) sino de *provocación*. Y esta sólo ocurrirá si somos capaces de captar la atención y sostenerla para que ocurra la elaboración.

Las tesis “fuertes” son las que provocan esa elaboración. Ham da un ejemplo de un programa interpretativo en el Estado Español: podemos decir “Esta uva tiene una larga tradición en esta parte del mundo”, referido a un tempranillo vasco del Rioja; o “Con cada trago de este vino, el trabajo y la sangre de nuestros ancestros se vuelven parte de ti” (Ham, 2013, p. 125). Ambas son ciertas, pero la segunda apela a emociones derivadas del reconocimiento de valores compartidos (trabajo y sacrificio). Así encapsula el centro del programa interpretativo,

15 Serrell (1998) usó una idea parecida al estudiar un centenar de museos norteamericanos: mientras que el tiempo frente a un objeto no garantiza el aprendizaje, es un indicador de la posibilidad de que se produzca. Si un visitante no pone atención a algo, es imposible aprender sobre eso.

que narra cómo durante el Franquismo ese vino estuvo prohibido y se castigaba su producción y consumo, que es lo que se comunicaría en el cedulaario, visita guiada o medio interpretativo a emplear.

Entonces, hay una secuencia que por desgracia es más o menos lineal. Primero captamos la atención, luego la sostenemos con algo que “entretenga” mentalmente a los receptores. Si lo dicho es suficientemente fuerte y atractivo, es factible que produzca entonces la elaboración. Si esta se sostiene y lo dicho es memorable, puede llevar a un cambio de actitud que, a su vez, lleve a un cambio en la conducta. La ruta no es fácil, pero no parece haber muchas alternativas. Por eso, su actual modelo (TORE) jerarquiza los componentes: lo *central* es una tesis fuerte (T), que sea el eje de una información bien organizada (O) y fácil de seguir, para entonces producir la relevancia y la reflexión (R), con una presentación atractiva y capaz de entretener (E).

Más allá de un costo (percibido o real), la gente se *desconecta* de la experiencia, sobre todo porque es un público cuya motivación para poner atención es intrínseca, no como sucede en la educación formal, en que la nota del curso está en juego, o en una situación laboral: de atender puede depender el puesto de trabajo. Los públicos llegan a nuestros museos y sitios con el afán de entretenerse y de paso aprender algo significativo (Ham, 2013, p.11 y sigs.). Esa es la diferencia central con la educación formal (además de, claro, los prerrequisitos de entrada, los objetivos dictados desde la institución y los criterios de egreso). Falk y Dierking le llaman “aprendizaje contextual” (Falk, 2001), (Falk and Dierking, 2013). Argumentan con fuerza que, de hecho, ya que el aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo, puede o no producirse en el lapso limitado de la visita: ésta puede ser un disparador, un refuerzo, o una catapulta sobre la que otras experiencias incluso tiempo después de la visita produzcan, en conjunto, la creación de un sentido personal. Pretender que memoricen todo en las dos horas de la visita promedio es pretender algo que no sucederá.

La tesis principal y las subsidiarias permiten jerarquizar qué se dice y cómo se organiza lo que se dice. Sobre Xochicalco detectamos más de 1.200 referencias, entre artículos científicos, libros académicos y materiales de divulgación. ¿Cómo escoger qué decir? En la práctica museográfica tradicional (al menos en México), se le pide al especialista un “guión científico”, que suele ser una exhaustiva síntesis del estado del arte, a veces con cientos de páginas; pero queda entonces al museógrafo, que puede o no ser especialista en el asunto, escoger la pequeña parte que se mostrará en la exhibición —lo que, al menos en México,

motiva predecibles conflictos entre ambos—. Focalizar el discurso en mensajes que retomen valores y evoquen emociones puede solucionar este “embudo museográfico”. Pero esto es más fácil decirlo que hacerlo.

Regresando a Xochicalco (que es un proyecto en el que estamos empezando a trabajar), la UNESCO señala como criterio para su inclusión en la lista de patrimonio mundial: “Criterio (III): Xochicalco es un ejemplo excepcionalmente bien conservado y completo de un asentamiento fortificado del periodo Epiclásico Mesoamericano” (UNESCO 1999), lo que sería su valor patrimonial central. Pero eso los públicos ni lo entienden ni les es relevante. De lo que hoy se presenta al público hay tres elementos que, en nuestra opinión, se podrían destacar. Creemos que el primero es parte de su valor patrimonial real: el que en su pirámide más importante, la de las Serpientes Emplumadas, se interpreta una representación iconográfica como una “corrección calendárica”. En Xochicalco existe iconografía de sitios contemporáneos a él y con los que se supone que competía (o estaban en conflicto directo), sitios como El Tajín, e incluso una posible presencia Maya, a cientos de kilómetros de distancia. Su presencia ha llevado a los expertos a proponerlos como evidencia de una reunión de sacerdotes-astrónomos que llegan hasta Xochicalco para discutir la corrección y ajuste del calendario, que plasman como una mano que substituye una fecha con otra (De la Fuente, 1995, p. 204). La hipótesis no es descabellada: resulta que en el sitio hay al menos dos observatorios astronómicos construidos aprovechando oquedades naturales, en las que se ha hecho un tiro que permite que la luz entre en fechas claves, iluminando el conjunto de la cavidad. Este, en mi opinión, es el valor patrimonial central del sitio —que tiene otros—, es el que incluso lo hace si no único (como requería el concepto de “genio del lugar” de otros modelos), sí lo hace *muy* especial.

El segundo elemento rescatable es que se nos dice que Xochicalco fue destruido por sus propios habitantes, particularmente los miembros de su élite (Garza & González, 1995, p. 143), quizá nobles menores o, en mi propia conjetura, la población que los sostenía¹⁶.

El tercer elemento es la presencia de umbrales que van progresivamente restringiendo el acceso a la parte alta del sitio, y de los cuales

16 Ya con este trabajo en revisión, parece que el conflicto se dio entre las dos cabezas de un gobierno dual (Garza, comunicación personal, Xochicalco 2015), es decir, entre facciones de la élite.

uno de los primeros era usado para colgar cadáveres —de enemigos o quizá de infractores— que eran desplegados probablemente para producir terror en la población (Departamento de Servicios Educativos , 2014, p. 17).

Curiosamente, salvo el segundo elemento, los demás no reciben atención suficiente en las cédulas del sitio. Hay una nueva, cercana a la entrada del Observatorio abierto a la visita, que explica más su funcionamiento que el papel que pudo haber jugado. Un estudio informal realizado por Barragán (Comunicación personal, México, marzo de 2015), muestra que casi el 40% de los visitantes no se enteraron de que existe o la relación que pudo tener con la corrección calendárica expresada en la Pirámide de las Serpientes Emplumadas. Si ese fuera el valor patrimonial central, entonces casi la mitad de los visitantes no se enteraron de él.

¿Cómo aplicaríamos las ideas presentadas hasta aquí —de manera aún incipiente— al caso de Xochicalco? Quizá de los tres elementos, el de que la ciudad fue destruida por sus propios habitantes y no por invasores sea el que más llame la atención. La narrativa puede empezar por ahí y ligarse al segundo elemento: el de la represión y la violencia que parece haber imperado en esas épocas, lo que daría pie a hablar de la ubicación de la ciudad en la cima de un cerro. Sin embargo, ninguna de esas dos opciones, puestas así, logra una liga con un concepto o valor suficientemente poderoso como para mover al afecto y la reflexión. Aunque podemos empezar con ellos, proponemos que la tesis central gire sobre el primero: el de la reunión de astrónomos. Con el antecedente de que esos eran tiempos violentos, en los que las ciudades competían por las rutas de comercio, los visitantes apreciarán que, precisamente en ese contexto, un grupo de sabios se reunió para corregir algo que era crucial para todos: el calendario, del que dependía no solamente el ciclo agrícola y los ritos religiosos para mantener el equilibrio del universo, sino el destino de las personas (dictado por su día de nacimiento), e incluso cuándo ir a la guerra.

Aunque estamos todavía trabajando en la tesis central, dos posibles candidatos (que estamos considerando con Itzel Barragán para su tesis de maestría) podrían ser:

Dejando atrás sus diferencias políticas, astrónomos de diferentes ciudades llegaron hasta aquí para ajustar algo vital para el bien de todos: el calendario que regía su agricultura, su religión y también sus vidas.

En tiempos violentos en que varias ciudades competían por el control económico, llegaron desde ellas a Xochicalco sabios dejando atrás sus di-

ferencias buscando el bien común: ajustar el calendario que compartían, vital para la agricultura, la religión y la vida cotidiana.

Cuando estábamos elaborando esas posibles tesis, encontramos un artículo periodístico del destacado historiador Enrique Florescano¹⁷, que últimamente se ha interesado en nuestra historia prehispánica. Ahí cita una tesis doctoral norteamericana que ofrece una interpretación alternativa a la representación de la corrección de fechas: se trataría de un acto de conquista (Florescano, 2003). Registraría la sujeción de su gobernante a Xochicalco, y la fecha en que ocurrió.

Y de hecho, hay una tercera interpretación: la fecha en cuestión es el nacimiento mítico del dios Quetzalcóatl, el benefactor de la Humanidad que le dio el maíz y la civilización. Esta multiplicidad de interpretaciones nos lleva a una reflexión final: sobre la liga entre la divulgación/interpretación y la teoría arqueológica —y de ésta, a su vez, con los supuestos éticos y políticos detrás de lo que se interpreta—. Ahora tenemos tres versiones distintas de lo que pasó en Xochicalco. ¿Cómo elegir?¹⁸

La divulgación está determinada por la teoría y tiene un trasfondo político. El ejemplo de Xochicalco pone de manifiesto un problema que la literatura sobre interpretación temática no ha reconocido explícitamente: el cómo se determinan los valores patrimoniales y cómo escoger de entre ellos el que se comunicará al público.

La base de toda interpretación temática/divulgación es y debe ser siempre la investigación. Pero la investigación se hace siempre desde una postura, lo que hemos llamado una “posición teórica” (Gándara, 2008). Esa es la primera determinación: quien investiga los resultados que luego el intérprete divulgará, lo hace desde una posición teórica que le hace seleccionar no solamente los procedimientos de trabajo, sino qué se recupera y qué relevancia le da a los datos recuperados. Por ejemplo, si el arqueólogo se interesa sólo en la secuencia cerámica, es altamente probable que no recupere información sobre el paleoclima. Si practica

17 www.jornada.unam.mx/2003/04/15/quet-texto.html

18 Cuando estábamos entregando el borrador final de este texto tuvimos la fortuna de que Silvia Garza, que ha estudiado Xochicalco por más de 20 años, nos hiciera el honor de guiarnos en una visita al sitio. Ella pone en duda estas tres interpretaciones, en particular las dos segundas, a raíz de su trabajo epigráfico sobre la Pirámide de las Serpientes Emplumadas (Garza, comunicación personal, Xochicalco 2015), de próxima publicación. Pero creo que el ejemplo de Xochicalco sigue siendo válido como ilustración del problema de cómo decidir qué valores patrimoniales se divulgan y cómo se construyen las tesis.

una arqueología centrada en el sitio y no en el paisaje, no hará estudios regionales de sistemas de asentamientos. Los datos a divulgar son los que el investigador primario ha recuperado —salvo que se emprenda una nueva investigación o reinterpretación de la evidencia disponible.

A esta primera mediación teórica sigue una segunda: el divulgador ahora tiene que priorizar qué enfatiza de ese corpus disponible; y lo hará, también inevitablemente, desde su posición teórica¹⁹. Y detrás de cada posición teórica hay supuestos políticos. Por ejemplo, en las dos candidatas de tesis que presentamos arriba, hay una especie de meta-tesis que refleja una actitud optimista sobre el género humano: “la paz, aunque sea momentánea, permite logros comunes”, pero sólo si se opta por la primera interpretación de los glifos. La segunda interpretación nos lleva a algo como “los Xochicalcas eran hábiles guerreros, capaces de someter a sus vecinos”, cuya meta-tesis dejó a la imaginación del lector. La tercera, al referir a un mito (que además es cronológicamente incorrecto, ya que a Quetzalcóatl se le adoraba varios cientos de años antes de su supuesto “nacimiento” en Xochicalco), resulta aún más alejada de algo que mueva a la reflexión y conecte con el presente, al menos a primera vista.

La solución es *divulgar la propia controversia*: ilustrar cómo todas las ciencias, incluso la arqueología, se construyen a partir del debate. Sin aburrir a los visitantes con los detalles finos, se pueden presentar los argumentos a favor de cada hipótesis. Se mostraría así el carácter dinámico de la ciencia: no es un conocimiento “comprobado” sino siempre tentativo y avanza con cada nueva investigación.

Pero eso no evita el que detrás de cada una haya supuestos políticos. Desde un punto de vista materialista histórico, sería incongruente mostrar como neutral o positiva la sumisión de otros pueblos (lo que destaca Florescano). Aún esa lectura, sin embargo, podría presentarse desde otra perspectiva: una que, de hecho, se reforzaría desde los elementos de la destrucción de la ciudad a manos de sus habitantes y el del despliegue de cadáveres. La tesis podría ser entonces: “Los regímenes basados en la violencia acaban sembrando las semillas de su propia destrucción”, dado que “la sumisión violenta siempre generará resistencia”. Si Xochicalco realmente era un estado expansionista, las

¹⁹ En otro trabajo he intentado mostrar cómo detrás de una posición teórica hay siempre supuestos que revelan la postura ética y política del investigador (Gándara, 2012).

demandas de trabajo de la población probablemente se incrementaron para sostener el esfuerzo de la guerra —exactamente como sucede hoy día, en que gran parte de la riqueza social se va al aparato militar—. Y de acuerdo a la evidencia, la ciudad no la destruyeron sus enemigos, sino sus propios habitantes. Esta tesis alternativa muestra cómo la posición política define qué y para qué se divulga.

En conclusión: ventajas y desventajas de la divulgación significativa

Las ventajas (más fáciles de ver para quien propone el enfoque que las desventajas, por supuesto) serían que es un enfoque centrado en los visitantes reales, con sus capacidades y limitaciones físicas y cognitivas, con antecedentes e intereses diversos, como públicos no-cautivos que asisten a una posible experiencia de aprendizaje contextual; que propone una estrategia comunicativa centrada en crear ligas entre los valores patrimoniales y los conceptos/valores generales que evocan emociones para crear empatía con el patrimonio; que, como heredera de la interpretación temática de enfoque antropológico retoma el uso de tesis y subtesis que focalizan la atención y permiten retenerla, generando relevancia, amén de permitir seleccionar y jerarquizar qué se presentará; que es útil para todos los programas de divulgación, no solamente para el museográfico, ya que puede unificar los mensajes que se comunican por todos los medios disponibles. Y un punto crucial: promueve una cultura de conservación patrimonial al ser precisamente una manera de practicar la educación patrimonial.

¿Desventajas? Se ha comentado (aunque nunca por escrito) que, al igual que la interpretación temática, “trivializa”, rompe la seriedad académica, al quitar la terminología especializada; que “simplifica” los fenómenos al omitir los detalles técnicos; que hace a los sitios “parques temáticos”; que “dramatiza” lo que no tiene por qué ser dramático ni emocionante, pues los datos duros son atractivos por sí mismos; que “parcializa” porque se compromete con *una* interpretación del patrimonio, a veces a expensas de otras “más sólidas”, con lo que “plancha” la polémica; que es “fantasiosa” y se aleja de los datos con tal de contar “historias bonitas”; que es una manera velada de manipular al público con posturas políticas “derrotadas por la historia real”.

El lector juzgará, por la pequeña muestra incluida aquí, si esos cargos son justos. Pero hay otras desventajas que hasta sus propo-

nentes reconocemos. Es nueva, no se conoce mucho y genera desconfianza al no tener muchos casos de éxito en México (no todavía), pero la interpretación temática se practica con eficacia en todo el mundo y para todo tipo de patrimonio. Parece lejana a la museología: hasta hace un par de años, no se enseñaba en nuestro propio posgrado. Implica re-entrenarse en una lógica diferente de trabajo museal, en donde no se habla primero de seleccionar la “obra” o la “colección” a mostrar hasta no tener antes claro qué se quiere decir, a quién, en qué contexto y para qué. Por último, a pesar de que algunos colegas la consideren una actividad “de segunda” respecto a la investigación primaria por su supuesta facilidad, resulta ser todo menos fácil: se requiere paciencia, creatividad y aprecio por los públicos para llegar a tesis que deriven en contenidos pertinentes al presente.

A fin de cuentas, no pretende ser sino una herramienta más en el repertorio del divulgador. Habrá quizá contextos en donde su aplicación no sea recomendable o viable. Pero es una manera alternativa a la forma en que, al menos en México, hemos presentado el patrimonio arqueológico a la ciudadanía, y que creemos puede aplicarse en cualquier país. El tiempo juzgará si logró sus metas.

Bibliografía

- Ausubel, David Paul: *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Paidós, Barcelona, 2002.
- Barragán, Itzel: *Interpretación temática para una congruencia discursiva entre los museos de sitio y el patrimonio arqueológico: El caso Xochicalco*, Tesis de Maestría en Museológico (en proceso), ENCRyM, México, s/f.
- Beck, Larry y Cable, Ted T.: *Interpretation for the 21st Century: Fifteen Guiding Principles for Interpreting Nature and Culture, Second Edition*, 2nd edition. Sagamore Publishing, 2002.
- Bitgood, S.: “Problems in Visitor Orientation and Circulation”, *Visitor Studies-1988: Theory, Research, and Practice*, Center for Social Design, Jacksonville, AL, 1988, pp. 155-170.
- Bitgood, Stephen: *Attention and Value: Keys to Understanding Museum Visitors*, Left Coast Press, Walnut Creek, CA, 2013.
- Brook, Peter: *El espacio vacío arte y técnica del teatro*, Ediciones Península, Barcelona, 1969.
- Craig, Robert T. and Muller, Heidi L.: *Theorizing Communication: Readings across Traditions*, Sage Publications, Los Angeles, 2007.

- De la Fuente, B.: “Xochicalco: Una cima cultural”, en Wimer, J.: *La Acrópolis de Xochicalco*, Instituto de Cultura de Morelos, México, 1995, p: 204-.
- Eastern National Park and Monument Association and United States. National Park Service: *Meaningful Interpretation: How to Connect Hearts and Minds to Places, Objects, and Other Resources*, David L. Larsen, ed., Eastern National: National Park Service, Washington, Pa., 2003.
- Falk, John H.: *Free-Choice Science Education: How We Learn Science Outside of School*, Teachers College Press, New York, 2001.
- Falk, John H, and Dierking, Lynn D.: *The Museum Experience*, Whalesback Books, Washington, D.C., 1992.
The Museum Experience Revisited, Left Coast Press, Inc, Walnut Creek, Calif., 2013
- Florescano, Enrique: “La Difusión Del Emblema De La Serpiente Emplumada”, 2003. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2003/04/15/quet-texto.html>, consultado en Marzo de 2015.
- Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno Editores, México, DF, 1997.
- Fuentes Luis, Sanjo: “Estrategias creativas para la documentación: la educación patrimonial”. Actas del Forum UNESCO-Universidad y Patrimonio, XI International Seminar. Forum UNESCO University and Heritage. Firenze, Italia, 2006.
- “Mirando al pasado con futuro: la educación patrimonial”, en *Educación Patrimonial, propuestas creativas desde el espacio educativo 03/04*, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gob.de Canarias, 2007.
- “La proyección social del Patrimonio: Notas para la construcción de una teoría de la gestión”, XII Jornadas de Estudios sobre Lanzarote y Fuerteventura, Cabildo de Lanzarote, 2008.
- “El programa de Educación Patrimonial en Canarias: una estrategia para la conservación preventiva y la participación activa en las aulas”. Actas del I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 2012.
- Fuentes Luis, Sanjo y Hernández Méndez, Miguel Ángel: “De la teoría a la práctica. La inclusión del patrimonio arqueológico a la educación secundaria obligatoria: Un ejemplo desde las islas Canarias”, en García, Magdalena (Coordinadora): Número temático: Patrimonio y Educación, Red Patrimonio, *Revista Digital de Estudios en Patrimonio Cultural*, Nueva Época, Volumen I, Número 3, Octubre de 2013, México, www.colmich.edu.mx/red.
- Gándara, Manuel: Aspectos sociales de la interfaz con el usuario. Una Aplicación en museos, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, PH. D., México, 2001.
- “La Interpretación Temática: Una Aproximación Antropológica”, en Hernández de León, H. y Quintero, V., eds.: *Antropología Y Patrimonio: Investigación, Documentación E Intervención*, Cuadernos Técnicos 7, Junta de Andalucía, Editorial Comares, Sevilla, 2003, pp. 110-124.
- El Análisis Teórico En Ciencias Sociales: Aplicación a Una Teoría Del Origen Del Estado En Mesoamérica*, Tesis Doctoral en Antropología, ENAH, México, 2008.

- El Análisis Teórico En Ciencias Sociales: Aplicación a Una Teoría Del Origen Del Estado En Mesoamérica*, COLMICH, Zamora, 2012.
- Garza Tarazona, S., y González Crespo, N.: "Xochicalco", en Wimer, J.: *La Acrópolis de Xochicalco*, Varia Gráfica y Comunicación SA de CV, México, 1995, pp. 87-210.
- Gibson, David: *The Wayfinding Handbook: Information Design for Public Places*, Princeton Architectural Press, New York, 2009.
- Griffin, E. A.: *A First Look at Communication Theory*, McGraw-Hill, Boston, 2006.
- Ham, Sam H.: *Environmental Interpretation: A Practical Guide for People with Big Ideas and Small Budgets*, North American Press, Golden, Colo, 1992.
- Interpretation: Making a Difference on Purpose*, Fullcrum, Golden, Col, 2013.
- Hodder, Ian: *Interpretive Archaeologies*, Routledge, London/New York, 1994.
- Hooper-Greenhill, Eilean: *Education, Postmodernity and the Museum. In Museum Revolutions: How Museums Change and Are Changed*, 1st edition. Simon J. Knell, Suzanne MacLeod, and Sheila Watson eds., Routledge, 2007, pp. 367-377.
- Knudson, Douglas M., Cable, Ted T. and Beck, Larry: *Interpretation of Cultural and Natural Resources*, Venture Pub., State College, PA, 1995.
- Larsen, David L.: *An Interpretive Dialog. In Meaningful Interpretation: How to Connect Hearts and Minds to Places, Objects, and Other Resources*, Eastern National: National Park Service, Washington, Pa., 2003.
- McKee, Robert: *Story: Substance, Structure, Style and the Principles of Screenwriting*, ReganBooks, New York, 1997.
- Mosco, Alejandra: *Metodología interpretativa para la formulación y desarrollo de guiones para exposiciones*, Tesis de Maestría en Museología. ENCRyM, México, 2013.
- Schmahmann, Jeremy D.: *The Cerebellum and Cognition*, Academic Press, San Diego, 1997.
- Schramm, Wilbur and Roberts, Donald F.: *The Process and Effects of Mass Communication*, University of Illinois Press, Urbana, 1971.
- Serrell, Beverly: *Paying Attention: Visitors and Museum Exhibitions*, American Association of Museums, [Washington, D. C.], 1998.
- Shedroff, Nathan: *Experience Design I*, New Riders Pub., Indianapolis, 2001.
- Tilden, Freeman: *Interpreting Our Heritage*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, 1977.
- Veverka, John A.: *Interpretive Master Planning: For Parks, Historic Sites, Forests, Zoos, and Related Tourism Sites, for Self-Guided Interpretive Services, for Interpretive Exhibits, for Guided Programs/tours*, Falcon Press: Exclusively distributed by the Interpretation, Publication, and Resource Center, Helena, Mt., 1994.
- Interpretive Master Planning: The Essential Planning Guide for Interpretive Centers, Parks, Self-Guided Trails, Historic Sites, Zoos, Exhibits and Programs*, Acorn Naturalists, Tustin, Calif., 1998.

Interpretive Master Planning: Volume One, MuseumsEtc, Edinburgh, 2011.
*Interpretive Master Planning. Volume Two: Selected Essays : Philosophy, Theory
and Practice*, MuseumsEtc., Edinburgh, 2011.

Vigotsky, Liev Semionovich y Kozulin, Alex: *Pensamiento y lenguaje*, Paidós,
Barcelona, 2005.

Avaliação como continuidade em contextos não-formais de educação - Um Museu, um Projeto, uma Escola

Julia Rocha Pinto¹ y Alice Lucas Semedo²

Universidade do Porto, Portugal

Este texto parte da investigação realizada no âmbito da tese de Doutoramento “Reflexões sobre o meio - O espaço entre a Escola e o Museu de Arte Contemporânea”³, apresentando, neste fragmento, uma discussão a propósito dos processos de avaliação em contextos não-formais de educação, com particular ênfase na avaliação da relação de serviços educativos de museus com escolas. A discussão centra-se em parte da experiência que foi observada no Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves e na Escola Básica de Leça da Palmeira.

O espaço de problematização acerca dos mecanismos de avaliação desenvolvidos e realizados pelo Museu e Escola focaliza-se no processo de trabalho observado no âmbito do Projeto anual com Escolas, edição 2013-2014, promovido pelo Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves. Assim, este texto procurará questionar: como a avaliação acontece em contextos não-formais de educação, nomeadamente em projetos de parceria entre museus e escolas? De que maneira os exercícios de avaliação são construídos em contextos museológicos? Que processos se desenvolvem com o objetivo de refletir sobre as práticas? Como é avaliado o Projeto que o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves propõe às Escolas?

1 Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal; Bolseira CAPES-juliarochapinto@gmail.com

2 Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal /CITCEM - semedo.alice@gmail.com

3 Doutoramento em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto com orientação das Profs. Doutoras Alice Lucas Semedo (FLUP) e coorientação de Rejane Galvão Coutinho (UNESP).

Avaliação e serviços educativos

Uma vez que o foco da análise da avaliação realizada em contexto museológico são as leituras produzidas pelos diferentes sujeitos — tal como propõe Andrew J. Pekarik (2010, p. 107) —, esta avaliação não se dedica a determinar conceitos elaborados para os sujeitos individualmente, valorizando, em vez disso, a construção da visita. Neste sentido, a avaliação assume-se como multidirecional, baseada no pensamento crítico e fazendo com que todos os sujeitos envolvidos no processo avaliem a prática, o espaço, o tempo, os demais sujeitos, os conteúdos propostos pelo museu, a sua participação e a forma como a relação entre estes fatores acontece durante a ação.

Não sendo utilizada para um fim de classificação — como propõe Felicity Woolf (1999, p. 7) —, a avaliação adotada neste contexto ocorre somente no fim da ação educativa, na valorização dos resultados. Uma vez que o propósito destes exercícios de avaliação tem em mente a reflexão, tal como descreve George Hein (1999b, p. 76), avaliar no âmbito da educação patrimonial pressupõe processualidade. O propósito de criar uma avaliação a partir deste ponto de vista é o de pensar não só no que foi realizado, mas também no porquê das escolhas para se concretizar e desenvolver o processo. Assim e neste contexto, a avaliação é compreendida enquanto reflexão sobre o processo; espaço onde procuramos a transformação não somente de ações posteriores, mas também no momento em que se realizam.

O significado de avaliação, com este propósito que aqui se cria, parte da construção de um posicionamento crítico e questionador sobre o processo, posicionamento que desenvolve uma prática também ela crítica e questionadora. Hallie Preskill menciona que, como avaliadores, aprendemos que temos escolhas em relação à orientação do problema, corrigindo pontos fracos ou assumindo uma perspectiva de valorização dos pontos fortes: “the fundamental premissa is that if you look for problems, you tend to find them, and create more problems” (2011, p. 97).

A consciência e a noção dos processos envolvidos na avaliação é, pois, um caminho para uma postura reflexiva sobre a avaliação em contexto patrimonial e museológico. Compreendendo os problemas que se colocam na prática, revelam-se outros problemas que potenciam uma ação em construção e que promovem a transformação. Theano Moussouri (2012, p. 24) indica este posicionamento como uma possibilidade de aproximação aos públicos através das suas identidades e

percepções. Com esta intenção, a autora sugere que os museus conscientizem os seus públicos acerca dos processos que envolvem o “fazer museus”, oferecendo espaços onde possam encontrar experiências baseadas na sua identidade e, dessa forma, desafiando o potencial dos museus para representar diferentes culturas.

Relatando a sua trajetória, Preskill (2011, p. 98) reforça esta ideia ao afirmar que um trabalho criado e construído coletivamente abre espaço para a prática reflexiva:

I've learned that when we engage stakeholders in an evaluation process that asks them to share stories about their experiences with the program being evaluated, amazing things can happen. Participants often learn that they have much in common while also discovering that their differences are valued. As a result, they are able to co-construct new understanding of their programs, their constituencies, their organizations, communities themselves, and each other.

Ainda partindo da proposta desta autora, indica-se outro fator como possibilidade para que a avaliação concretize este caráter transformador que diz respeito a um dos preceitos da própria mediação cultural e educação patrimonial, o diálogo. Como Preskill (2011, p. 99) se posiciona: “I believe that to do good and meaningful evaluations, we need to have courageous conversations”. Neste encorajamento de propostas de diálogo é que porventura se encontra a chave para a construção dos processos de avaliação nestes contextos: processos que sejam verdadeiramente pertinentes para o desenvolvimento de trabalho em serviços educativos de museus e educação patrimonial; processos que visem a construção de espaços para a experiência.

O diálogo constitui-se, então, como preceito máximo do caráter reflexivo das visitas a museus e a inclusão da voz dos diferentes sujeitos é estimulada através de perguntas. Neste sentido, Ana Mae Barbosa lembra que “a função da pergunta é levar a pensar, estimular associações e interpretações” (2009, p. 20). O impulso provocado pelo questionamento propõe a criação de um espaço reflexivo onde todos são convocados a se posicionar. Ferramenta recorrente da mediação cultural, a pergunta é um veículo para convidar à participação dos sujeitos.

As perguntas são uma prática relacionada com este saber questionador e que distanciam a avaliação do preconceito apontado inicialmente e que estará mais próxima da ideia de reflexão sobre o processo. Falar em reflexão e reflexividade remonta a Donald Schon, que em 1984 incorporou no âmbito da educação a ideia de prática reflexiva como um processo crítico que procura a significação a partir do en-

contro com as relações estabelecidas. O conceito de Schon (1984) pensava nas práticas de reflexão e na reflexividade como ferramenta para explorar a experiência pessoal, criando a potencialidade de repensar a prática durante o seu processo.

Transportada para dentro do museu e não centrada apenas num dos sujeitos, a prática reflexiva possibilita que todos os sujeitos envolvidos sejam ouvidos e que a experiência de cada um durante a visita à exposição e participação em diferentes atividades, seja parte constitutiva do que se cria enquanto conversa coletiva. A prática reflexiva confere o caráter pessoal que é construtor da experiência de cada um dos sujeitos envolvidos. É o que Hein sugere quando diz: “There is no such thing as evaluation in the absence of goals. These goals should be determined by the people who intend to use the information” (1999a, p. 307).

Mais do que oferecer respostas, a avaliação das ações educativas em contexto museológico e patrimonial pode conceber questões que instiguem a uma qualificação do trabalho realizado com os públicos. Pensando no processo educativo realizado entre mediador e escolas dentro de uma instituição cultural, este exercício compreende todas as suas fases: desde o planeamento das ações aos objetivos futuros da utilização da avaliação para re-significar o trabalho do Serviço Educativo a partir da sua própria vivência e experiência do outro.

Com este entendimento, outra particularidade da avaliação que precisa ser considerada neste contexto é o caráter político que adquire ao determinar pareceres, fazer escolhas e tomar posicionamentos, elencando um ponto de vista que obrigatoriamente exclui outros. Carmen Mörsch sugere que “the evaluation of cultural mediation is therefore always also a political act: which objectives, artistic and educational concepts come to the fore in an assessment depends on who possesses the power of definition” (2013, p. 190). Avaliar pressupõe escolher porque diferentes narrativas são produzidas para uma única experiência e a determinação e seleção de uma parte delas revela a posição que se toma acerca do assunto.

Por outro lado, o que é tratado como ponto de vista pode ser também entendido como camada de discurso uma vez que as visitas a museus são construídas pelos diferentes sujeitos participantes a partir de repertórios anteriores carregados de experiências e relações próprias, constituindo-se em discursos plurais que se sobrepõem uns aos outros. A avaliação é, pois, uma seleção de um destes discursos — ou de parte deles —, determinando o que de mais importante ou relevante para um dos indivíduos ficou como relato do processo.

Partindo desta compreensão, por um lado de que o diálogo é uma premissa para o exercício educativo em contexto museológico e patrimonial e, por outro, que mesmo o repertório criado coletivamente é um ponto de vista com caráter político, observou-se o Projeto (educativo) anual que o Museu de Serralves propõe às Escolas de que aqui se dá brevemente conta. Com o objetivo de identificar processos de trocas e construir espaços de experiência, o processo de pesquisa de campo inscrito na tese de doutoramento já mencionada, realizou-se em conjunto com a equipa educativa do Museu e participantes do contexto escolar.

Observação de um processo

A escolha pela análise de um trabalho na prática e observação do processo do Serviço Educativo do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves, relaciona-se com a intenção de privilegiar o “tempo estendido” — espaço criado pela relação entre Museu e Escola —, procurando qualificar o trabalho processual e reflexivo com propósitos avaliativos. Esta extensão do tempo e a ampliação do contato entre as instituições surgiu em resposta à problemática enunciada anteriormente e numa tentativa de ultrapassar o entendimento desta característica de “tempo estendido” como obstáculo de exercícios de avaliação, centrando-se a avaliação, normalmente, na relação pontual e concentrada num determinado período. A partir desta dificuldade, procurou-se observar as diferentes etapas desenvolvidas pelo Projeto proposto pelos Serviços Educativos do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves na edição de 2013-2014, e intitulada *Serralves no bolso*.

Outro argumento que justifica a escolha para o estudo deste contexto de avaliação, relaciona-se com a unidirecionalidade do fluxo que geralmente produz ações de reflexão no campo dos museus e escolas mas sem qualquer intercomunicação dos registos. No estudo de caso a que este texto se refere, a continuidade existente no diálogo criado ao longo do ano letivo e das trocas propostas entre o Museu e as Escolas, possibilitaram que a avaliação pudesse superar as questões referentes à amplitude do tempo e à unidirecionalidade.

Uma vez que o Projeto que o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves propõe anualmente às escolas se desdobra para além do tempo de visita ao Museu e também tem lugar dentro do

espaço de sala de aula, a investigação sobre os processos de avaliação desenvolveu-se através de observação participante no Museu e numa turma de 5º. ano, na Escola Básica de Leça da Palmeira - Agrupamento Escolar Fernando Pinto de Oliveira. Esta aproximação atendeu ao interesse em articular Museu e Escola num processo de trabalho, oferecendo a possibilidade de reconhecer, no contexto escolar, as etapas desenvolvidas para a realização do Projeto Serralves no bolso, incluindo aspetos de reflexão e avaliação.

Neste sentido, *Serralves no bolso* passou a ser acompanhado pela investigadora nas dinâmicas propostas dentro do Museu e, semanalmente, nas aulas da professora parceira da pesquisa. A aproximação ao lugar onde as práticas se desenvolvem de forma mais estendida em relação ao tempo — a escola — ofereceu à investigação a possibilidade de identificar de que forma as propostas do Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves são concretizadas, explorando os processos de avaliação e descentrando-os da determinação de resultados.

O Projeto *Serralves no bolso* criou momentos de trocas entre o Museu e as Escolas através da realização de oficinas para professores e alunos, seminários de formação e do convite para a criação de um resultado plástico exposto no Museu. Apresentou uma proposta que promoveu que o olhar dos participantes se detivesse na instituição, abarcando as diferentes vertentes do Museu, nomeadamente da arte contemporânea, arquitetura e meio ambiente.

Dentro do contexto da Escola Básica de Leça da Palmeira, o Projeto *Serralves no Bolso* desenvolveu-se em torno da ideia da viagem ao Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves, dialogando com a produção artística de Mira Schendel, artista em exposição no momento da visita da escola ao Museu. Realizaram-se encontros semanais trabalhando com o tema proposto e desenvolveram-se exercícios práticos, individual e coletivamente.

Durante a observação constatou-se que a avaliação desta relação (Museu-Escola) não se realiza de maneira sistemática e intencionada, criando-se, no entanto, ao longo das etapas propostas pelo Projeto Serralves no bolso, momentos de escuta que podem ser compreendidos como tentativas para repensar as práticas adotadas e, portanto, de avaliação. Um momento importante de avaliação do Projeto, por exemplo, acontece na exposição que tem lugar no Museu no final do ano letivo. A exposição demarca o encerramento do Projeto e cria um espaço de divulgação e reflexão sobre os processos de mediação

construídos entre Museu e Escolas. Elvira Leite consultora do Serviço Educativo do Museu de Serralves, considera esta particularidade dizendo que “a exposição também foi e é um espaço para uma avaliação” (2013, p. 31). A mostra concretiza-se como um ambiente de troca, inclusive entre os professores de diferentes instituições. Elvira Leite (2013, p. 31) apresenta um relato sobre esta possibilidade de troca entre os professores:

Nas conversas entre pares, confirmava-se que era importante estarem atentos ao que os seus educandos sabem, observam, apreciam, ao que imitam, ao que rejeitam, sentem, são, à sua intuição, mas também ao que é relevante esclarecer, rever, reaprender.



Figura 1. Atividade com objetos mediadores: Geografias individuais - © Júlia Rocha Pinto.



Figura 2. Atividade com objetos mediadores: Uma ponte entre a escola e o museu © Júlia Rocha Pinto.

A troca entre os sujeitos neste contexto de divulgação inicia um processo reflexivo que se constrói nas conversas. Este exercício de tornar público um processo que se realiza em espaços fechados, possibilita a divulgação das ações realizadas, gera um sentido de responsabilidade e cria, também, um ambiente de avaliação das ações.

A divulgação acontece para o trabalho que o Museu desenvolve, gerando visibilidade para que todos os visitantes possam acompanhar as propostas educativas em curso. Para as Escolas participantes, a exposição no Museu também se constitui enquanto exercício de divulgação uma vez que os processos de cada Escola circulam entre os demais parceiros do Museu. A estrutura do Projeto anual proposta pelo Museu incentiva a que dentro da escola, antes mesmo da entrega dos produtos finais para o Museu, se realize uma pré-mostra onde todos os alunos, pais e professores possam ter conhecimento do trabalho que é criado na parceria com o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves. Esta divulgação interna e externa dos produtos gera um sentido de responsabilidade para o que vai sendo desenvolvido, instigando à produção de conteúdos com um grau de qualidade que as Escolas imaginam ser a do Museu e que serão avaliados pelos colegas e outros sujeitos envolvidos. Este espaço de divulgação — a exposição dos trabalhos realizados no âmbito do Projeto Serralves no bolso no Museu — também se concretiza como espaço de avaliação para o Serviço Educativo, criando um espaço de escuta e reflexão sobre o Projeto anual com escolas. As mudanças no Projeto e suas propostas de trabalho indicam que a avaliação ocorre para além da exposição final. Em publicação que sintetiza o percurso de trabalho da edição 2012-2013 do Projeto anual, a equipa do Serviço Educativo (2013, p. 14) comunica que a estrutura de trabalho se mantém com adaptações estimuladas pelas experiências anteriores:

A nervura estruturante que sustenta o Projeto Anual com Escolas, iniciado há longos anos, mantém-se. No entanto, ano após ano, criam-se expectativas quanto às temáticas, sempre diferentes, e à introdução de pequenas alterações e experiências pontuais, motivadas pela experiência adquirida nos anos anteriores e pelas circunstâncias sociais que acompanham cada nova edição.

Este indício, de que pequenas modificações são realizadas de um ano para o outro, aponta para uma de reflexão não sistematizada no Museu. Evidências de que o trabalho é bem-sucedido são adotadas como pontos positivos e possíveis de serem repetidas nos anos seguintes. Da mesma forma, as fragilidades apontam as alterações a realizar

e possibilitam a reconsideração dos caminhos a seguir. Em relação aos processos de avaliação do Projeto *Serralves no bolso* na Escola, o desafio de não espelhar procedimentos classificatórios e de controlo é permanente. O desafio é o de contrariar a reprodução de meios de avaliação exclusivamente sumativos que anulam a capacidade crítica e transformadora pretendida por esta proposta de educação patrimonial.

Apontamentos sobre este contexto da avaliação

Considera-se que o Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves ainda precisa estruturar formas de documentar a escuta nos diferentes contextos em que atua, visando a constituição de parcerias que verdadeiramente se estendam ao longo do ano e criem um trabalho reflexivo. Percebe-se, também, que as escolas podem procurar nesta relação com o Museu a criação de contextos de aprendizagem que se diferenciem do espaço escolar, sublinhando a liberdade de atuação que existe neste espaço-entre / espaço-do-meio (Museu e Escola) e promovendo um diálogo que se efetive em ações reflexivas. Para além disso, propõe-se o desafio da inclusão da contemporaneidade enquanto tema de trabalho e caminho possível para trabalhar a avaliação nestes contextos, de forma processual e reflexiva. Nesta versão, a avaliação inclui preceitos dos processos de criação e adota o carácter investigativo como ferramenta para se posicionar criticamente em relação ao que é desenvolvido com os públicos. Aqui a avaliação compreende-se como um processo em construção, passível de ser modificado pelos sujeitos envolvidos e fugindo à sua caracterização como produto final.

Referências

- Barbosa, A. M.: Mediação cultural é social, in Barbosa, A. M. & Coutinho, R. G. (eds.): *Arte/educação como mediação cultural e social*, Editora Unesp, São Paulo, 2009.
- Fundação Serralves: *Lugares imaginários - Utopia e transição - Projecto anual com escolas 2012-2013*, Fundação de Serralves, Porto, 2013.
- Hein, G. E.: Evaluation of museum programs and exhibits, in Hooper-Greenhill, E. (ed.): *The educational role of the museums*, Routledge, Leicester, 1999.
- Hein, G. E.: The constructive museum, in Hooper-Greenhill, E. (ed.): *The educational role of the museums*, Routledge, Leicester, 1999.

- Kelly, L.: Evaluation, research and communities of practice: Program evaluation on museums, *Archival Science*, 4, 2004, pp. 45–69.
- Leite, E.: Reflexões, in Fundação de Serralves (ed.): *Lugares imaginários - Utopia e transição Projeto anual com escolas 2012-2013*, Fundação de Serralves, Porto, 2013.
- Mörsch, C.: *Time for cultural mediation*, Institute for Art Education of Zurich University of the Arts, Zurich, 2013.
- Moussouri, T.: *A context for the development of learning outcomes on museums, libraries and archives*, Re:source The Council for Museums, Libraries and Archives, Leicester, 2012.
- Pekarik, A. J.: From knowing to not knowing: moving beyond “outcomes”, *Curator: The Museum Journal*, 53(1), 2010, pp. 105–115.
- Preskill, H.: Museum evaluation without borders: Four imperatives for making museum evaluation more relevant, *Curator: The Museum Journal*, 54(1), 2011, pp. 93–100.
- Schon, D. A.: *The reflexive practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York, 1984.
- Woolf, F.: *Partnership for learning: A guide to evaluating art education projects*, Arts Council England, Londres, 1999.

La divulgación del patrimonio histórico en el Servicio de Patrimonio Histórico del Cabildo de Lanzarote

Rita Marrero Romero, Pilar Gómez Cortés, Sandra Cabrera Pacheco

Servicio de Patrimonio Histórico, Cabildo de Lanzarote

La Constitución Española de 27 de diciembre de 1978¹ se configura en su Preámbulo como un instrumento de convivencia y de avance social democrático que conlleva, entre otras voluntades, la de proteger a todas las personas y pueblos en el ejercicio de sus derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.

De esta manera, en el Título I, *De los Derechos y Deberes fundamentales, Capítulo III, De los principios rectores de la política social y económica, el artículo 46 de la misma establece que Los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad. La ley penal sancionará los atentados contra este patrimonio.*

El artículo 48 con el mismo criterio dispone que *Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural.*

Se configura pues la protección, conservación y por ende la difusión y divulgación del patrimonio histórico como vehículo de enriquecimiento del mismo como prioridad en los principios rectores de la política social y económica, ocupando un lugar principal en la Constitución de 1978.

En el marco de este mandato constitucional, se elabora y aprueba la Ley 16/85, de 25 de julio, de Patrimonio Histórico Español, abriéndose un proceso paralelo de aprobación de leyes autonómicas de patrimonio histórico y cultural, de conformidad con el artículo 148.1, 16ª de la Constitución del 78.

Destaca por su relevancia en el reparto competencial descrito en el párrafo anterior, la Sentencia del Tribunal Constitucional 17/1991, de 31 de enero, que clarifica que la competencia para declarar un bien de

¹ Constitución Española de 1978 (BOE N° 311, de 29 de diciembre de 1978).

interés cultural, máxima categoría de protección patrimonial, corresponde a cada Comunidad Autónoma, a las que también competen casi todas las responsabilidades de ejecución administrativa y ejecución de la Ley. Además las citadas Comunidades pueden legislar en dicha materia respecto de los ámbitos no reservados al Estado.

El 15 de marzo de 1999, el Parlamento de Canarias aprueba la Ley 4/99, de 15 de marzo de Patrimonio Histórico de Canarias (en adelante LPHC)², la cual se encuentra actualmente en proceso de modificación. En su artículo 2, establece que el patrimonio histórico de Canarias está constituido por los bienes muebles e inmuebles que ostenten interés o valor histórico, arquitectónico, artístico, arqueológico, etnográfico, paleontológico, científico o técnico, así como los bienes inmateriales de la cultura popular y tradicional y las particularidades lingüísticas del español hablado en Canarias. Asimismo, el artículo 4 del mismo cuerpo legal establece un deber general de respeto y conservación, tanto de la ciudadanía como de los poderes públicos. Esta Ley protege y ordena conservar valores, independientemente de la protección formal que ostente los bienes que contengan tales valores.

Teniendo en cuenta las Administraciones Públicas, autonómicas y locales que actúan en Canarias, la LPHC realiza un reparto competencial, correspondiendo a los Cabildos competencias estrictamente procedimentales, de autorización, de paralización, de inversión, de protección, de incoación de Bienes de Interés Cultural... así como las de difusión y divulgación de los bienes integrantes del patrimonio histórico de Canarias que radiquen en su ámbito insular.

El Servicio de Patrimonio Histórico del Cabildo de Lanzarote es el departamento encargado de velar por la gestión del patrimonio cultural insular, mediante la conservación y difusión de los bienes patrimoniales. En este sentido, se viene realizando una apuesta firme y decidida por incorporar a esta gestión los distintos agentes sociales que ayuden a garantizar la preservación y puesta en uso del mismo, con el objetivo de lograr la sostenibilidad de los bienes patrimoniales y la sociedad. Para ello, debemos proporcionar a la ciudadanía herramientas y conocimientos que permitan valorar, disfrutar y decidir sobre el patrimonio que queremos, el que deseamos conservar, el que queramos incorporar y del que podamos prescindir, pero siempre partiendo de la base del

² Ley 4/99, de 15 de marzo, de Patrimonio histórico de Canarias (BOC Nº 36, de 24 de marzo de 1999).

conocimiento y de la apreciación, de manera que seamos capaces de crear una conciencia crítica y constructiva hacia la gestión patrimonial.

Entendemos el patrimonio cultural como parte integrante de la identidad de un pueblo, es lo que lo diferencia de los demás. Cuando esa identidad entra en crisis, los integrantes de la misma se vuelven frágiles, desaparecen. En plena era de la globalización se hace fundamental otorgar el protagonismo necesario y que se merecen a las huellas materiales de los modos de vida pretéritos que han llegado hasta nuestros días como testimonios de la dura adaptación de unas comunidades a un entorno hostil y la forma que tuvieron de relacionarse entre sí. Atendiendo a la definición de “progreso social” de Adolfo Sánchez Vázquez:

El patrimonio es una producción cultural a partir de la cual podemos movilizar una acción pedagógica dirigida a fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia, el aprecio por lo propio recibido como herencia y la capacidad para hacer de esa herencia un factor de enriquecimiento personal y colectivo, de progreso material y moral de las sociedades.

Rescatar y preservar el patrimonio sirve para integrarnos de una manera saludable en un mundo globalizado, permitiéndonos mirar con decisión al futuro, teniendo claro lo que somos y desde donde venimos como comunidad, siendo esto una clave fundamental para interactuar con otras culturas sin ningún tipo de complejos y por lo tanto favoreciendo la integración, el respeto y la apreciación de otras culturas. Garantizar su supervivencia como legado a las generaciones futuras supone readaptar su entendimiento e interiorización, además de resultar útil y atractivo para la vida actual. Debe ser la propia ciudadanía la que decida y demande qué patrimonio debe conservarse y formar parte de la herencia futura común, pero ésta sólo podrá implicarse si conoce y comprende su propio patrimonio.

La gestión patrimonial debe contribuir al disfrute de los bienes culturales y a la construcción de distintos espacios, donde la sociedad aprenda a convivir de una manera comprometida y activa con el patrimonio cultural. Por ello, la Administración debe proporcionar herramientas que permitan su conocimiento, su valoración y su disfrute, pero además debe posibilitar que éste se convierta en un instrumento para el desarrollo local. El objetivo no solo debe ser la conservación del patrimonio, sino lograr la incorporación de los actores sociales en la gestión del desarrollo sostenible de la localidad, a través de estrategias que involucren a las personas en los planes de gestión y las hagan partícipes en la toma de decisiones en distintos niveles y responsabi-



Charla sobre yacimiento arqueológico celebrada en el IES de Puerto del Carmen. Abril, 2015.

lidades hacia el patrimonio, haciendo al mismo sustentable cultural, ambiental y económicamente.

En este sentido entra en juego la parte educativa de la gestión patrimonial, creando espacios de reflexión multidisciplinar y de creación y desarrollo de conciencia cívica individual y común, que involucren diversas áreas que tienen que ver con la cultura pero también con el desarrollo local sostenible, con la revitalización de los espacios y la generación de nuevas vías de financiación y de rendimiento económico.

Definimos *educación patrimonial* como la acción educativa consciente, organizada y sistematizada dirigida a la formación de sujetos a partir del reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual. Es decir, a partir del reconocimiento de su particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipadora de su cultura, entendida ésta como un complejo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos constitutivo y constituyente de bienes materiales y espirituales únicos, irrepetibles e históricamente determinados³.

La educación patrimonial es un proceso educativo permanente y sistemático centrado en el patrimonio como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo. Debe ser un instrumento de “alfabetización cultural”, que permita una lectura del mundo que nos rodea, de su universo, de su tiempo y su espacio y orientar

³ “¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural”, *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, Vol. 7, nº 2, 2009.

sus intervenciones. La educación patrimonial es una estrategia para la formación cívica, así como un recurso de aprendizaje.

En este sentido, el Servicio de Patrimonio Histórico del Cabildo de Lanzarote viene realizando una serie de actividades educativas que tratan de acercar el patrimonio insular a la ciudadanía.

Con carácter mensual, realizamos charlas sobre temas patrimoniales de interés, como por ejemplo los resultados de las excavaciones realizadas en el yacimiento de Fiquiniego, las excavaciones paleontológicas en el yacimiento de Órzola, la arquitectura popular rural de Lanzarote, los cultivos tradicionales insulares, la cultura del agua, la tradición de los finaos, etc.

La interpretación del patrimonio juega asimismo un papel fundamental en la educación patrimonial, buscando crear estrategias y medios interpretativos para lograr que los valores de los bienes patrimoniales lleguen a un público no especialista con un lenguaje comprensible. En ese sentido, se organizan senderos interpretativos por la geografía insular, donde especialistas en diversas materias nos acercan al patrimonio etnográfico, arquitectónico, natural o inmaterial, haciendo partícipes a los visitantes de sus conocimientos o vivencias en dicho medio.



Senderismo patrimonial en La Degollada, Valle de Fenauso. Yaiza. Enero, 2015.

Este año hemos incorporado, por primera vez, talleres patrimoniales de Excavación Arqueológica y Bioantropología, dirigidos a alumnos de 4º de la ESO en los diferentes centros educativos de la Isla.

El objetivo del taller de excavación arqueológica era por un lado dar a conocer esta disciplina, aplicando su método científico, experimentar la complejidad del proceso de información de un yacimiento, comprender la dinámica de la estratigrafía, interpretar a través de los materiales arqueológicos el tipo de yacimiento que se excava y finalmente fomentar el trabajo en equipo. Para ello, especialistas encargados del taller impartieron una charla y posteriormente, mediante la recreación de un yacimiento arqueológico en las instalaciones del centro educativo, el alumnado tuvo la oportunidad de realizar la excavación siguiendo la metodología a aplicar.



Taller de Excavación Arqueológica. Abril, 2015.

En cuanto al taller de Bioantropología, se trata de una disciplina de gran importancia para la investigación arqueológica, ya que analiza los restos humanos de las poblaciones que nos precedieron y nos aportan información sobre su modo de vida, dietas y morfología. Además de acercar los conocimientos sobre esta disciplina de forma práctica y amena, enseña los procedimientos que se llevan a cabo en el trabajo científico. Así el alumnado descubre el rigor de los procesos de análisis y estudio. Dentro de los objetivos a destacar por este taller es el acercar de forma práctica los estudios biológicos de restos humanos, resaltar la importancia de los estudios en las investigaciones arqueológicas, la comprensión de los procedimientos fundamentales de la investigación y el método científico, la identificación de las diferentes partes del esqueleto humano, el reconocimiento de las diferentes enfermedades y afecciones que se encuentran en el material antropo-



Taller de Bioantropología. Abril, 2015.

lógico y la aplicación de las estrategias del método científico para la resolución de problemas.

En esta apuesta educativa, se ha celebrado el I Foro de Patrimonio y Educación, con la idea de implicar a la población más joven, invitándoles a realizar propuestas transversales de estudio e investigación histórica, así como de intervención, mejora y puesta en uso y valor de los diferentes bienes patrimoniales. Se trata de trabajar con una metodología activa, teniendo en cuenta los conocimientos previos para conseguir un aprendizaje significativo, fomentando la capacidad de aprender a aprender⁴, con el objetivo de que sean los propios jóvenes los que aprendan a valorar su patrimonio y su herencia cultural.

Por otro lado, también se trabaja en la creación del futuro Museo Arqueológico de Lanzarote, espacio museístico que pretende ser un lugar de encuentro con el patrimonio insular. Para ello, el Cabildo de Lanzarote restaura en la actualidad la antigua casa de don Fermín Rodríguez, vivienda situada en la calle Fajardo, 5 de Arrecife, que está destinada a convertirse en un espacio de reflexión y encuentro, de estudio, intercambio cultural y participación ciudadana en torno al patrimonio y a su vez en un motor económico del municipio y de la isla. Uno de los principales objetivos del museo es la creación de

⁴ Fontal Merillas, Olaia y Marín Cepeda, Sofía: “Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE”, *Eari – Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 2011.

un departamento de didáctica que trabaje diariamente en la difusión, no sólo de los contenidos del museo sino del patrimonio en general. Dicho departamento actuará de manera coordinada con los centros educativos así como con las diferentes asociaciones y colectivos, impulsando de una manera decidida la creación de una conciencia cívica hacia el patrimonio insular.

Asimismo, ofertamos propuestas didácticas educativas adaptadas a diferentes niveles y relacionadas con diversas temáticas patrimoniales de interés insular, desde diferentes perspectivas transversales, de manera que el profesorado cuente con un recurso educativo de calidad que permita la difusión del patrimonio insular en el aula y que pueda ser abordable desde las diferentes materias. También ofertamos diversos materiales que sirven de apoyo al profesorado en temas patrimoniales, como son las exposiciones itinerantes de la cultura del agua, los majos y la agricultura tradicional, así como los maletines didácticos con la misma temática. Todas estas propuestas se encuentran a disposición de los centros educativos que los requieran y además pueden reforzarse estos contenidos con charlas in situ además de visitas guiadas con la población escolar.

Se pretende contar con la comunidad educativa, a fin de que ésta nos aporte ideas y sugerencias para trabajar aspectos patrimoniales que pudieran ser de interés para la educación reglada. El patrimonio es un sector que debe estar presente en la planificación educativa y exige por tanto competencias de los educadores, por tanto deber ser una obligación la creación de políticas de formación a las personas docentes. La formación de educadores es fundamental para preservar el patrimonio de fenómenos como el turismo masivo o la industria cultural, que pueden suponer una mercantilización y tergiversación del patrimonio cultural.

Otra línea de acción importante es la edición de publicaciones relacionadas con el patrimonio insular. Recientemente hemos editado el libro *De puertas hacia afuera. Puertas y ventanas de la arquitectura de Lanzarote*, que pretende reflejar el valor arquitectónico, estético e histórico del patrimonio construido insular, con el ánimo de reivindicarlo y ponerlo en valor.

Este año y por primera vez hemos contado con el alumnado del ciclo de diseño de la Escuela de Arte Pancho Lasso para la creación del logo del Servicio de Patrimonio Histórico. Para ello, se estableció un concurso con una doble finalidad: contar con la participación activa de la población escolar en el diseño y en el trabajo de la Administración Pública, para lo cual debieron realizar un trabajo previo de investigación

y formación sobre el patrimonio cultural insular, y que el Servicio de Patrimonio Histórico contara a su vez con un logo identificativo.

Creemos fundamental la comunicación con la ciudadanía y los agentes sociales implicados en la defensa y conservación del patrimonio y por ello hemos decidido apostar por la creación de una página de facebook (patrimonio histórico de lanzarote) que nos permita dinamizar el continuo diálogo que debe existir entre la Administración y la sociedad.

Debe existir un convencimiento por parte de la ciudadanía para que el patrimonio no se conciba éste como una carga. Es importante que socialmente se interiorice la necesidad de conservar y poner en valor el patrimonio histórico y cultural. Las Administraciones competentes en materia educativa y en la protección, conservación y difusión del patrimonio, deben ir de la mano en la formulación de propuestas desde y por la sociedad, de manera que esta materia no se vea como un lujo al alcance de pocos, si no como un valor fundamental que pertenece a la colectividad, que genera obligaciones pero también el derecho a disfrutarlo, a ponerlo en uso y a proyectar en el mismo formas de participación de generación económica positiva.

**Nuevos actores, nuevos
lenguajes de comunicación**

El Charco: un espacio, una historia sostenible

Tania Armas Núñez, Teno Osorio Castañeda,
Rosa Montesdeoca Zamora, Antonio Unquiles Cobos,
Víctor de Quintana Viñoly
IES Zonzamas

Introducción

El Charco: un espacio, una historia sostenible, se desarrolla en el IES Zonzamas, instituto de la ciudad de Arrecife que acoge alumnado de toda la isla de Lanzarote debido a su oferta formativa: Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior presenciales, a distancia y duales, de unas siete familias profesionales. Por tanto, cuenta con un claustro numeroso con unos 120 docentes, casi 1.600 alumnos de edades dispares, y tres turnos repartidos desde las 8 de la mañana hasta las 11 de la noche. Esta variedad proporciona, a la hora de abordar cualquier proyecto, muchas posibilidades de trabajar competencialmente desde la pura interdisciplinariedad; sin embargo, articularlo es muy complicado.

A pesar de ello, contando con la experiencia del profesorado, formamos un equipo multidisciplinar y seleccionamos los grupos que lo abordarían. Los argumentos: alumnos con capacidades poco aprovechadas en el aula ordinaria, con mucha creatividad, con inquietudes culturales y artísticas alejadas de los libros de texto y poco motivados con el tratamiento convencional de los contenidos curriculares. Serán fundamentalmente los alumnos de 3º de la ESO, de forma puntual alumnado de Bachillerato, y los grupos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior de Instalaciones Electrotécnicas. Estos últimos con una orientación marcadamente laboral.

El Charco: un espacio, una historia sostenible

El objetivo básico de este proyecto de educación patrimonial es la regeneración del Charco de San Ginés desde un punto de vista eco-

lógico y sostenible, reconociendo y respetando la identidad del lugar: fondos vivos, agua limpia, energía no convencional, espacio funcional para uso y disfrute de todos, un espacio con memoria.

El hecho de que nos ocupemos de una zona conocida y frecuentada por el alumnado favorece su implicación. La investigación sobre la zona, el estudio previo, análisis y debate aumenta en el alumno la sensación de pertenecer a una sociedad que puede mejorar su entorno, estimulando su condición de ciudadano.

Este proyecto posibilita, además, incidir en un aspecto que nos preocupa en el Centro, el desarrollo sostenible; es decir, analizar y promover caminos de progreso social, económico y político que satisfagan las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades. Desde hace algunos cursos el IES Zonzamas pertenece a la RedECOS, una red de centros que trabajan para la sostenibilidad. Resultaba fácil enlazar ambas líneas de actuación, dando soluciones “eointeligentes” reales y viables a una problemática de nuestra ciudad, concretamente a un entorno que consideramos patrimonial, como es el Charco de San Ginés.

El alumnado conoce así, de primera mano, las ventajas de las alternativas sostenibles, tanto a nivel medioambiental como económico. Asimismo, el proyecto de educación patrimonial les sirve como una herramienta de carácter divulgativo, una plataforma para poder expresar sus intereses.

El proceso

Documentación y reflexión

Lo primero que hicimos fue documentarnos *in situ* sobre los lugares emblemáticos porque, a pesar de vivir en Arrecife, la mayoría del alumnado desconocía la historia de la zona de estudio. Organizamos una charla y paseo con Antonio Lorenzo Martín, cronista oficial de Arrecife, persona muy vinculada al desarrollo de la educación y al conocimiento en Lanzarote. Ha publicado innumerables artículos, participado en multitud de conferencias y coloquios y editado dos libros sobre la ciudad, *Historia Menuda de Arrecife* y *Más Historia Menuda*. Partimos de la Iglesia de San Ginés, pasando por La Recova, El Callejón... y durante ese agradable recorrido nos presentó las calles por donde corrían o los edificios que les daban sombra. Tuvimos la suerte de en-

contrarnos en el camino con Pacuca, una mujer entrañable, oriunda del Charco que se unió al grupo y continuó dándonos una “clase” llena de sentimiento, risa y anécdotas, relatándonos lo que los libros no cuentan. Sin duda, es este tipo de encuentros inter generacionales, jóvenes y mayores, donde se producen situaciones emocionales de incalculable valor. Hay un acercamiento extraordinario, en ocasiones por las carencias afectivas que tienen los chicos, que se evidencian en el respeto, la atención, la empatía. Aquí juega una labor importantísima la complicidad del docente, poniendo en valor y consideración el testimonio del “mayor”.

Después de la documentación tocaba reflexionar. Concertamos un encuentro en el Aula Medioambiental del Charco con Alfredo Díaz Gutiérrez, responsable del Departamento Pedagógico de la Fundación César Manrique. No podíamos abordar el patrimonio lanzaroteño y no hacer partícipe a César Manrique y lo que representa. Algunos de los objetivos de la Fundación son: interesar a los jóvenes en el arte contemporáneo, sus materiales y lenguajes, así como profundizar en la sensibilidad ante los conceptos plásticos; dar a conocer las propuestas medioambientales presentes en la obra de César Manrique; y promover comportamientos adecuados con la naturaleza, respetando el valor estético en las actuaciones que se hagan sobre ella.

Alfredo nos ayuda a entender las distintas fórmulas de intervención en el entorno llevadas a cabo por el artista, haciendo hincapié en las ideas de recuperación y acondicionamiento que Manrique proyectaba para el Charco, como la cascada del Morro La Elvira o un géiser en medio del mismo.

Las charlas, las reflexiones, los distintos puntos de vista de los conocedores del Charco y la mirada consciente, analítica del lugar, nos deja la frase generalizada del alumnado: “¡Vaya! no tenía ni idea”. En este punto quedan las palabras textuales de Sanjo Fuentes, con quien coincidimos plenamente: “Difícilmente se podrá valorar e intervenir sobre algo que se desconoce su existencia, y por lo mismo lamentar su pérdida. En este sentido, entendemos que la sensibilización y participación del alumnado se consigue cuando éstos conocen, comprenden y valoran el patrimonio como algo suyo y se reconocen en él” (Fuentes, 2007).

Y nos hace preguntarnos, ¿dónde quedó todo?, ¿dónde está quedando nuestro patrimonio? La respuesta explícita o implícita vincula indiscutiblemente al alumnado con su entorno, insistiendo en el valor emocional como una herramienta natural y facilitadora de aprendizaje. En el Charco pasan sus tardes, jugando, viviendo, molestando,

enamorando; ese espacio es importante para ellos, sus rincones tienen significado, convirtiendo “al patrimonio cultural en un recurso didáctico de primera mano” (Fuentes, 2007).

Puntos de intervención

Los alumnos se organizan en grupos, fomentando el acto democrático, la organización y reparto de tareas. Siendo autónomos y protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, contando con los profesores como guías. Las áreas implicadas en el proceso de las primeras acciones serán: Lengua Castellana y Literatura, Tecnología, Plástica, Sociales, Matemáticas, Informática; donde estará implicado básicamente el alumnado de 3º de la ESO.

La primera preocupación después de la observación directa y juiciosa es el estado de las aguas. Rescatan de la prensa distintos titulares y declaraciones de especialistas en el tema. Y lo que ellos consideraban bolas de porquería, resulta sorprendentemente un ingenio natural.

El catedrático de Ecología Marina y experto en lagunas costeras Ángel Pérez Ruzafa explica muy pedagógicamente qué son y para qué sirven las popularmente denominadas algas-pelota: “Pese a su aspecto, se trata de verdaderas depuradoras naturales que reúnen en su interior un cosmos de biodiversidad, que se retroalimenta y autogestiona, al margen de los cambios del medio que habitan”. Son sistemas muy complejos, que alojan en su interior otras algas, estrellas de mar, esponjas y sedimentos, todo ello de tamaño microscópico. “Este ecosistema se nutre a sí mismo y filtra el agua que pasa por su interior, descargándola de bacterias y devolviéndola limpia.” (*La voz de Lanzarote*, 15/10/2012). El doctor en Zoología Juan José Bacallado dice de las bolas algales, *Valonia aegagropila*, que “forman una comunidad autosuficiente, actúan como filtradoras de un agua eutrofizada y mantienen el Charco relativamente cristalino, a la vez que colaboran en la salubridad del mismo” (*La Provincia*, 31/10/12).

Sin embargo, en abril de este mismo año leíamos: “La invasión de algas verdes revela focos de contaminación en el litoral”. Bacallado asegura que la proliferación de musgo se produce por vertidos residuales. Considera necesaria la instalación de un emisario submarino al sur de la bahía de Arrecife, a la altura de la Punta del Camello, “para que las aguas que se evacuan por esa infraestructura sean arrastradas por las corrientes y no se estanquen en el litoral capitalino” (*La Provincia*, 21/04/12).

El trabajo de campo demuestra a los alumnos que la proliferación de las algas-pelota no contrarresta los daños lo suficiente. Y sobre este problema, proponen dos puntos de intervención:

1. Recuperar la entrada y salida de agua, justo antes de la Escuela de Pesca. Creación artística-funcional de un puente con estilo manriqueño, que posibilitaría el flujo habitual de tráfico y el movimiento depurador de las mareas. La limpieza y oxigenación del agua permitirá la restauración de la biodiversidad de la zona. Aunque en este momento surgen opiniones encontradas, debido a la ampliación del muelle deportivo, pues quizá la entrada de vertidos perjudicaría en lugar de beneficiar. Se genera y promueve el debate.
2. Recogiendo la idea de Manrique, se propone la incorporación de un géiser en el lago. Lo plantean, por un lado, como reconocimiento a César y por otro porque ayudaría al movimiento y oxigenación del agua, comparándolo con las peceras que algunos tienen en casa. Se informan sobre proyectos similares como el Parque Marítimo del Mediterráneo de Ceuta, una obra



Panel explicativo de los puntos de intervención.

póstuma del artista canario que comenzó en 1992, finalizándose dos años más tarde. Tiene características similares a las del Lago Martiánez del Puerto de la Cruz, Tenerife. Albergan lagos de agua salada que se filtra del mar, géiseres y cascadas artificiales, con lo que comprueban su viabilidad.

Continuando con el recorrido crítico por el Charco, aumentan los puntos de intervención:

3. Realizar un trampantojo en las paredes de los edificios altos que contrastan mucho con la arquitectura de la zona, generando un impacto visual considerable.

El *Trompe l'oeil* o trampantojo es una técnica pictórica que trata de engañar a la vista, en muchas ocasiones produciendo un falso efecto de profundidad. Suelen ser pinturas murales de acentuado realismo diseñadas con una perspectiva tal que, contempladas desde un determinado punto de vista, hacen creer al espectador que el fondo se proyecta más allá del muro o del techo, o que las figuras sobresalen de él.

4. Peatonalización. Empezar planes orientados a la reducción de la movilidad motorizada, peatonalizando incluso algunas calles de la zona, lo que permitirá una mejor conservación del patrimonio, facilitará la accesibilidad al entorno, además de sumarse a las políticas medioambientales: reducción de tráfico, menos contaminación acústica y del aire. Estas intervenciones sobre el espacio público favorecen el paseo tanto de residentes como de visitantes, aportando al centro un entorno agradable, placentero y de calidad.
5. Carril bici y parque de alquiler. En este sentido, teniendo en cuenta si debemos educar en el respeto al ciclista o darle un espacio fuera de la vía, sin excluir la primera posibilidad se ha optado por la incorporación de un carril-bici que comunique todo el centro de la ciudad, incluyendo además el Puerto de los Mármoles, complementado con un parque público de alquiler de bicicletas. Se recalcó, en este sentido, el carácter público y de servicio común, por lo que los precios deberían ser asequibles al conjunto de la ciudadanía. La investigación demostró la normalidad al respecto que se vive en muchas ciudades del mundo, asumiéndolo como un hábito medioambiental saludable.
6. Museo activo. Crear un espacio cultural y de entretenimiento, multifuncional. Para ello se ganaría a la ciudad el edificio del Islote del Francés, donde se ubicaría el museo. El alumnado es consciente en este momento del valor económico de la zona, de los entresijos



Diseño de los paneles y elaboración de la maqueta del Charco.

y dificultades de esta intervención. Allí tendríamos espacios para distintas iniciativas culturales de bien público, un lugar para uso y disfrute del ciudadano en el que se debe dejar constancia de la historia de las personas que han hecho y hacen del Charco el lugar particular que es, reconociendo el valor humano como elemento fundamental del patrimonio histórico. Comienzan una serie de entrevistas a personas mayores para documentar sus experiencias de vida y elaborar los llamados “archivos de la memoria” (Fuentes, 2007). Jorge Reyes Duchemín fue el primer entrevistado.

- En la última acción entran en juego nuestros alumnos de los Ciclos de Grado Medio y Superior de Instalaciones Electrotécnicas.
7. Iluminación. Energías limpias: solar y eólica. La implicación del alumnado aumenta porque están centrados en su entorno más cercano, planteando la búsqueda de soluciones a un pro-

blema real de nuestro municipio. Estas soluciones debían, además, ser viables, sostenibles y novedosas. Así, se decide buscar propuestas factibles para la red de alumbrado público.

Puesto que la Integración precede a la FCT (Formación en Centros de Trabajo) los alumnos se muestran motivados y logran grandes resultados, esta proposición es un ejemplo de ello.

El diagnóstico se desarrolló fuera y dentro del aula. Era necesario conocer en detalle el sistema de alumbrado ya existente en el Charco de San Ginés. El primer paso consistió, por tanto, en visitar y localizar los puntos de alumbrado de la zona de actuación.

Una vez obtenida dicha información, comienza la parte de análisis de los planos topográficos. Para ello, el alumnado accedió a la base de datos de GRAFCAN, aprendiendo a interpretar.



Estudio y diseño de iluminación sostenible y eficiente.

Para ayudarlos en la búsqueda de propuestas e ideas, el alumnado disfrutó de una charla informativa sobre normativa en alumbrado exterior, impartida por el ingeniero industrial Javier López González. Esto permitió visualizar diferentes posibilidades, analizar y resolver dudas con un experto en la materia que les hizo entender que el entorno es esencial a la hora de elegir una solución u otra.

El resultado, dos proyectos reales que bajo el título “Iluminación eficiente del Charco de San Ginés”, proponen la renovación de todo el alumbrado convencional de la zona con modelos de farolas autosuficientes que combinan la energía eólica y la energía solar. Se activan con tecnología híbrida fotovoltaica y minieólica: sol y viento, dos elementos naturales y patrimoniales muy característicos de Lanzarote. Se llega a la conclusión de que con esta



Modelo y prototipo de iluminarias sostenibles para el Charco.

tecnología se evitaría la emisión de más de 119 toneladas de CO₂, además de que se conseguiría el 100% de ahorro en el consumo energético y alrededor del 50% en los costes de mantenimiento del alumbrado.

Haciendo visible las propuestas

Elaboración de una maqueta a escala del Charco de San Ginés. Para ello reutilizaremos distintos materiales: el corcho blanco que protege grandes electrodomésticos, tableros de DM recuperados, servilletas de cocina y pintura. Aquí se señalarán los distintos puntos de intervención por medio de un panel informativo.

Creación de unos paneles divulgativos donde se recoge el proceso de trabajo, desde su inicio hasta su culminación.

Preparación concienzuda de la exposición oral del Proyecto, profundizando en los distintos elementos de la comunicación oral efectiva para que nuestra propuesta fuera entendida, creída y compartida.



Panel comparativo del alumbrado actual y la propuesta sostenible del IES Zonzamas.

Consideraciones finales

La propuesta *El Charco: un espacio, una historia sostenible*, es una apuesta por abordar la educación desde una perspectiva integral. El trabajo interdisciplinar beneficia al alumnado en general pero fundamentalmente a aquel con capacidades escondidas, aquellas que no florecen en la rutina o en la convencionalidad.

El tratamiento de la emocionalidad como parte del proceso de aprendizaje se evidencia aquí como una herramienta clave.

Promover la conciencia social, experimentando la participación, saberse ciudadanos, son consecuencias directas del proyecto.

El reconocimiento y la valoración del patrimonio a través de la reflexión desencadena en el afán de protegerlo. Cuidamos lo que queremos, así lo sentimos.

Bibliografía

Canarias7. “Hallan en El Charco ecosistemas únicos en el mundo”. 15-10-2012. [<http://www.canarias7.es/articulo.cfm?Id=278095>]

Fundación César Manrique. [<http://www.fcmanrique.org/f/>].

Fuentes Luis, Sanjo: “Mirando al pasado con futuro: la Educación Patrimonial”, *Educación Patrimonial. Propuestas creativas desde el espacio educativo*, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, Dirección General de Promoción Educativa, 2007.

La Provincia, “La invasión de algas verdes revela focos de contaminación en el litoral”, 21-04-12. [<http://www.laprovincia.es/lanzarote/2012/04/21/invasion-algas-verdes-revela-focos-contaminacion-litoral/452668.html>]

La Provincia, “Limpieza natural del Charco”, 31-10-12. [<http://www.laprovincia.es/lanzarote/2012/10/31/limpieza-natural-charco/494020.html>]

La Voz de Lanzarote, “Un equipo de biólogos descubre en tres días de trabajo seis nuevas especies para la ciencia en el litoral de Arrecife”. 15-10-2012. [<http://www.lavozdelanzarote.com/articulo/politica/equipo-biologos-descubre-dias-trabajo-nuevas-especies-ciencia-litoral-arrecife/20121015205654075128.html>]

Lorenzo Ramos, Antonio: *Historia menuda de Arrecife*, A. Lorenzo, DL, Las Palmas de Gran Canaria, 1992.

Lorenzo Ramos, Antonio: *Más historia menuda*, Cíclope Editores, 2008.

UNESCO, *Patrimonio mundial en manos de jóvenes. Conocer, atesorar y actuar. Paquete de materiales didácticos para docentes*, UNESCO, París, 2005.

La pesca tradicional en Lanzarote: una mirada desde las aulas

Paulino Guedes Vega
IES Blas Cabrera Felipe

Introducción

La presente propuesta creativa se realiza con la intención de reconocer el trabajo anónimo de tantos lanzaroteños que durante décadas se esforzaron en llevar el sustento a sus familias, dejándose la piel en unas condiciones laborales nada fáciles, en un medio tan cercano a la realidad insular y, a la vez, tan adverso como lo fue el mar del banco pesquero canario-sahariano. Lo hemos planteado desde la utilización de las nuevas tecnologías para aprovechar sus grandes posibilidades, al mismo tiempo que lo hacemos atractivo para muchos al recurrir a un lenguaje actualizado.

Comentaremos las zonas de pesca más habituales, los tipos de barco utilizados, los testimonios directos de la historia oral que nos transmiten los protagonistas, la trascendencia que ha tenido esta actividad en la sociedad de la isla, las especies capturadas y su destino comercial, etc.

La experiencia ha sido de lo más constructiva dado el carácter formativo de la misma y el interés demostrado por el alumnado que ha realizado la actividad, que a su vez se ha impregnado de una conciencia histórica sobre la isla que habita que en muchos casos desconocía. Afrontar el trabajo de esta propuesta ha significado para muchas y muchos el encontrarse con una serie de acontecimientos históricos que sucedieron en una realidad completamente diferente a la que les ha tocado vivir, esto ha hecho que valoren de una manera especial a esos personajes entrevistados y los tiempos duros por los que transcurrió su vida, a la vez que se hacen conscientes del arduo camino que ha llevado a la sociedad de Lanzarote hasta conseguir el nivel de vida que hoy disfrutamos.

Objetivos de la propuesta creativa

La finalidad que perseguimos con este trabajo no es otra que la de rescatar del progresivo olvido una actividad económica que otrora fue



Letreros de las calles de Arrecife aludiendo a nombres de sus antiguos barcos.

fundamental en esta isla y que ya hoy ha quedado postergada en el recuerdo.

Una isla que vivió siempre cara al mar, del cual sus pescadores extraían sus recursos para poder alimentar a sus familias, en la actualidad carece de elementos históricos que recuerden lo que pasó hace ya algunas décadas. Tan solo se mantiene el recuerdo de aquellos barcos que salían a faenar en el nombre de algunas calles de Arrecife, pero sin señalar el vínculo existente entre un letrero con el nombre de una calle y lo que realmente significó ese nombre: muchas veces se confunde con algún personaje famoso de la capital al tener mayoritariamente los barcos la denominación del nombre propio de una persona.

Pretendemos, a su vez, recuperar no solo la memoria histórica de un oficio y de la gente que a él se dedicó, sino que este esfuerzo no quede en vano y reflejado en un formato que no llame la atención. Queremos rendir homenaje al oficio de pescador en Lanzarote y para ello hemos ideado la restauración y recuperación de un viejo edificio de Arrecife, inmerso en un barrio de sabor marinero, el barrio de Valterra. Se trata del “Sitio de Cabrerón”, un lugar que nos parece idóneo para la instalación de un museo que, de forma apropiada, recoja todo lo que envuelve al mundo del mar y la pesca a lo largo del tiempo en nuestra isla.

La propuesta va dirigida al público en general, si bien aspiramos a que las nuevas generaciones conozcan etapas del patrimonio cultural lanzaroteño que para ellos son ignotas. También hemos

pensado en la gran cantidad de población de origen foráneo con la que convivimos y para la cuál la propuesta cultural que aquí presentamos supondría un elemento más de conocimiento de la historia del lugar donde actualmente residen. Tampoco podemos desdeñar el atractivo que supondría para el sector turístico, en una ciudad con escasas muestras culturales que ofrecer al visitante.

Y, cómo no, también deseamos llegar con esta idea a aquellos protagonistas directos y descendientes que vivieron en primera línea los avatares ligados a una actividad tan dura como la pesca, muchos de los cuales van a colaborar en la elaboración de esta propuesta a través de sus testimonios.

Creemos que para la ciudad de Arrecife la idea supondría una forma de recuperar parte de su pasado y de valorar el devenir de los acontecimientos que por momentos se han precipitado sobre nuestra isla como si de un huracán se tratase. Nuestro trabajo pretende ser un grano de arena más de la montaña que significa el rescate de nuestra identidad cultural, a la vez que serviría para la creación de algunos puestos de trabajo en el sector de la cultura y, a su vez, una fuente de ingresos.



Antiguo muelle de Puerto Naos.

Metodología y estrategia de trabajo

El desarrollo de la propuesta se ha gestionado con una metodología participativa y activa por parte del alumnado implicado en su reali-

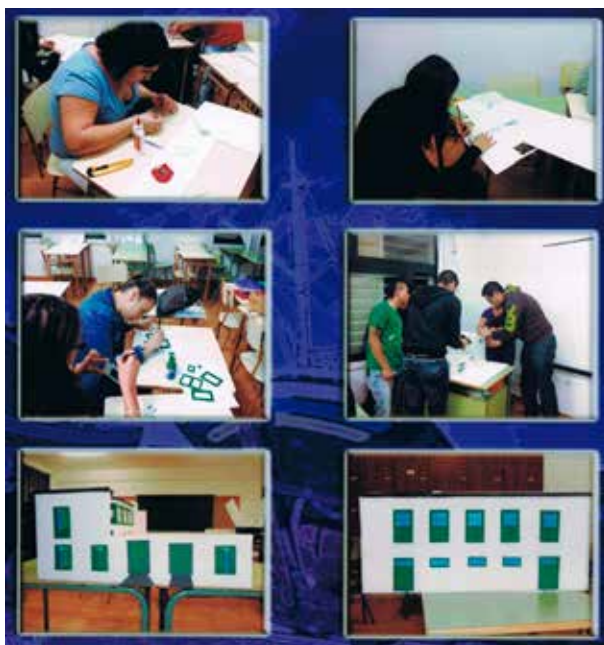
zación. Las chicas y los chicos se han esforzado y han puesto todo su interés en la consecución de los objetivos que se reflejaron en el capítulo anterior.

Los departamentos participantes en el desarrollo de la propuesta han sido los de Geografía e Historia y de Educación Plástica y Visual, que a tal efecto se han coordinado para llevar a cabo las tareas previstas de antemano.

Por otra parte, hemos coincidido en el desarrollo de las ocho competencias básicas que recoge la normativa de Educación, consiguiendo así lograr una amplitud de conocimientos más integradora y un desarrollo de contenidos, estrategias y procedimientos más amenos y formativos.

Seguidamente exponemos con algunos ejemplos la manera de desarrollar las CCBB:

1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA: Realización de murales, textos y entrevistas.
2. COMPETENCIA MATEMÁTICA: Toma de medidas y transformación a escala para realizar la maqueta.
3. COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO: Búsqueda de información de zonas de pesca y de especies capturadas.



Realización de la maqueta.

4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL: Elaboración de la página web.
5. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA: Trato con entrevistados e indagación de datos entre pescadores y sus familias.
6. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA: Composición de murales de fotos y realización de la maqueta del “Sitio de Cabrerón”.
7. COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER: Comunicar y razonar con el alumnado la forma de desarrollar el trabajo, procurándoles los medios y procedimientos necesarios.
8. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL: Facilitar libertad de funcionamiento y actuaciones necesarias en muchos momentos al alumnado, valorando sus iniciativas.

Las fases de las que constó el trabajo fueron:

1. DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN: consultamos numerosa documentación bibliográfica, fotográfica e informática, entrevistamos a numerosos protagonistas y visitamos instalaciones como la Casa del Mar, la Cofradía de pescadores y la Casa del Miedo.
2. DIAGNÓSTICO: por lo que respecta a nuestra intención de aconsejar la apertura de un museo marineró en la casa de Cabrerón, hay que decir que la situación actual del edificio es de total abandono, por lo que solicitamos su recuperación para el proyecto que aquí presentamos. En cuanto a la pesca tradicional, es un tema del que afortunadamente todavía se tiene información de forma oral y documental, pero no debemos descuidarnos porque el tiempo transcurre rápidamente y la memoria histórica puede caer en el olvido.
3. DESARROLLO Y EJECUCIÓN PLÁSTICA: comenzamos por la recogida de información de todo tipo para luego, después de ordenada y clasificada, presentarla e incluirla en la página web que realizamos. En cuanto a la elaboración de la maqueta, lo primero que hicimos fue tomar las medidas del edificio, pasarlas a escala y desarrollar la maqueta en sí misma, además de los paneles que acompañarán la exposición.

Soporte y características físicas de la propuesta creativa

En el Tagoror de Estudiantes realizaremos la presentación de nuestra página web en la forma y manera que estén estipulados por la Or-

Pesca Tradicional de Lanzarote

Inicio
Especies Capturadas
Entrevistas
Tipos de Barcas
Vestimenta
Fiestas
Zonas de Captura
Álbum Fotográfico
Industria de Transformación
Puertas Pasajeros
Noticias Históricas
Colaboradores

La pesca fue, junto con la agricultura, el motor económico de Lanzarote hasta la aparición del turismo.

Los pescadores y sus familias disfrutaron y sufrieron los acontecimientos propios de una actividad tan sacrificada como la de extraer de "la mar" los recursos necesarios para subsistir.

Con este trabajo queremos hacer una pequeña aportación para el siempre escaso reconocimiento de tan dura labor y quienes fueron sus protagonistas.

Pesca Tradicional de Lanzarote

Inicio
Especies Capturadas
Entrevistas
Tipos de Barcas
Vestimenta
Fiestas
Zonas de Captura
Álbum Fotográfico
Industria de Transformación
Puertas Pasajeros
Noticias Históricas
Colaboradores



Cervino



Merluzo



Borro



Cherna



Atún



Bacalao



Cherna de Ley



La Chopa

Pesca Tradicional de Lanzarote

Inicio
Especies Capturadas
Entrevistas
Tipos de Barcas
Vestimenta
Fiestas
Zonas de Captura
Álbum Fotográfico
Industria de Transformación
Puertas Pasajeros
Noticias Históricas
Colaboradores



Bolondra



Bolondre



La Goleta



El Velero



Motovelero

Captura de imágenes de la web sobre la pesca tradicional en Lanzarote.

ganización. Además, en el acto de presentación previo, a realizar con antelación al Tagoror, expondremos la maqueta y los paneles alusivos al tema que nos ocupa, “La pesca tradicional en Lanzarote”.

Consideraciones históricas

La aportación de la actividad pesquera al patrimonio cultural de la isla de Lanzarote supone una inagotable fuente de riqueza para esta isla ya que durante mucho tiempo desarrolló un beneficio económico y muchas esperanzas en este tipo de actividad. Constituye una huella de nuestra cultura y de la armonía con el entorno natural que definió a la pesca artesanal de nuestro archipiélago. Este patrimonio supuso durante siglos un gran potencial que definió económica y socialmente a los pueblos costeros de la isla de los volcanes.

Por toda la costa conejera había trasiego de barcos en los puertos, de carpinterías de ribera, pescaderías, salinas, pescado y fábricas de transformación del mismo, multitud de oficios, etc. La cultura lanzaroteña estaba influenciada por el mar de una manera abrumadora; las fiestas del Carmen, patrona de los marineros, el folclore, la gastronomía, los nombres de barrios y calles, y un sinnúmero de elementos relacionados con el Atlántico que nos rodea son fiel ejemplo de nuestra tradición marinera, de nuestro pasado, un pasado que no podemos dejar caer en el olvido.

Ese inmenso legado histórico, dadas las características socioeconómicas de nuestro archipiélago desde los años 70 y la explotación del modelo turístico, es muy difícil que se recupere. No obstante, tenemos la obligación de defender y divulgar la historia de nuestro pueblo para que sea conocida por cuantos habitamos esta tierra y por quienes nos visitan.

Escuela del agua

Antonio Montelongo Franquiz

IES Las Salinas

Introducción

Este proyecto educativo se fundamenta en apreciar los valores en el uso y gestión del agua, su estudio a lo largo de la historia y su vigencia en la actualidad. El grupo aula con el que se ha trabajado ha sido 3º de la ESO, buscando dentro de la materia de Sociales el temario fundamentado en elementos geográficos, el agua como elemento abiótico esencial para la vida, integrado en los conceptos geográficos de un mundo actual y cambiante.

Se busca recuperar y poner en valor algo intangible. No es un monumento, un yacimiento, es una forma esencial de vida que formaba parte de la tradición de este pueblo. Lanzarote, una isla atlántica sedienta, a lo largo de su historia convivió con la escasez hídrica y sobrevivió en un mundo de aparente abundancia. El agua como recurso cada día se manifiesta como no renovable, máxime cuando su obtención tiene unos costes. La gestión y el uso del agua era un modelo de vida único, y con este proyecto se pretende conocer, luego divulgar y, si es posible (creemos que sí), recuperar para las generaciones actuales y venideras ese modelo.

La propuesta no sólo va dirigida a la sociedad lanzaroteña, también a la canaria, sobre todo en aquellos espacios donde la obtención del agua es cada día más difícil. La repercusión social, económica y política es enorme. La sola idea de no derrochar el agua en Lanzarote, en particular, y Canarias, en general, tiene unos réditos impensables. El ahorro económico en recursos energéticos, en recursos presupuestarios de las administraciones, en recursos de gestión de residuos, en muchos elementos relacionados con la buena gestión y el ahorro son tan interesantes como importantes.

Objetivos del proyecto o propuesta creativa

Partimos del proyecto iniciado hace algunos años desde este centro (2011), el cuál únicamente se pudo plasmar en la elaboración de un

CD y un conjunto de paneles informativos. Ahora, en esta nueva etapa, se ha avanzado un poco más en ese proyecto, sobre todo al tener una mayor disponibilidad de tiempo dentro del horario escolar y el desarrollo curricular del temario dentro de una materia común, la de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria, donde el tiempo de ejecución es primordial y en determinados casos imposibilita el desarrollo libre de aspectos relacionados con la materia como apoyo disciplinar.

Pero, a pesar de los contratiempos indicados, sobre todo relacionados con la materia, se ha planteado de una manera más ambiciosa este año el desarrollo del proyecto. Se ha programado la elaboración de un blog informativo que posteriormente se proyectará en una página en Internet, dándole una mayor relevancia al proyecto.

En el desarrollo de este blog educativo, científico-cultural, de divulgación del patrimonio hídrico, se engloban las formas y usos en el ahorro y gestión de este recurso, el agua. Se han tenido en cuenta distintos aspectos:

ANTROPOLOGÍA. El uso y gestión del agua en un tiempo cercano, donde nuestros padres y abuelos apreciaban y valoraban este bien tan escaso...

FLORA Y FAUNA. Aspectos relacionados con el uso del agua en espacios agrícolas y ganaderos, extendiéndolo a un territorio más allá de esos espacios y con los que conviven como el propio espacio natural. Zonas como el Jable lanzaroteño donde conviven la agricultura de secano (hoy en día en menor medida, al haberse abandonado muchas de las fincas que se plantaban), junto con un extenso espacio natural con flora endémica y fauna que aprovecha los recursos hídricos agrícolas y ganaderos para sostenerse en mayor amplitud o con una mayor cantidad de elementos de supervivencia gracias a esos aportes. Un ejemplo lo tenemos en la simbiosis entre la ganadería y el aprovechamiento de sus restos orgánicos con microfauna por parte de las garzas, cuyo número ha aumentado en los últimos años en esta isla.

SENDERISMO. Los caminos y veredas del agua. Canales como el antiguo canal de abastecimiento que desde las galerías de Famara llegan hasta los depósitos en Arrecife sirven como senderos del agua para conocer aspectos relacionados con ella y la supervivencia de una población en constante crecimiento, como en el caso de la ciudad de Arrecife, que llegó a su límite en los años cincuenta del pasado siglo XX.

ARQUEOLOGÍA. Elementos integrados en el paisaje hídrico que son huellas del pasado insular, donde un estudio pormenorizado e integrador muestra las claves del uso y gestión de ese recurso en la antigüedad canaria en esta isla. Relacionado con el elemento anterior del senderismo está la ruta de los Pozos del sur insular, englobados en el conocimiento de antiguas culturas del eje mediterráneo-norte de África.

Todos estos elementos, unidos a otros tantos de igual o mayor repercusión e importancia, algunos de los cuales se encuentran en estudio en la actualidad con una amplitud científica que en algunos casos no sólo abarca esta isla, mostrarán que su estudio plantea cambiar y mostrar una nueva forma de ver los espacios territoriales históricos, como recientemente hemos observado en varios estudios históricos del resto de las islas Canarias.



Aljibe abandonado en la zona de Saga.

El blog no es ni será un mero elemento de la amplia red que conforma Internet en la actualidad. Se configurará como aglutinante de todo el material existente sobre el estudio del agua y elementos relacionados en esta isla de Lanzarote para luego, tal como se denomina el blog, “Escuela del Agua Canaria”, ir englobando todo lo relacionado con Canarias. Y el punto y seguido es hacer lo mismo a nivel de España e internacional en varios idiomas.

El objetivo siguiente, con mayor amplitud de tiempo y desarrollo de este proyecto, es la idea de generar una página en Internet que reúna

todos esos recursos, con el fin de facilitar el estudio a nivel global. Es decir, que con la página de Internet y los diferentes enlaces a la misma cualquier internauta que necesite información sobre el agua a nivel mundial pueda acceder a esta página y obtenerlo “casi todo”. Pero, como el camino se hace al andar, el primer paso es hacer que esa página contenga toda la información existente sobre Lanzarote. Sabemos que la empresa no es baladí pero también sabemos que es necesaria ante una sociedad global donde la masificación en la información marcará las pautas futuras en modelos de accesibilidad, sobre todo en la accesibilidad a informaciones concretas sin perderse en un maremágnum de excesivo número de páginas e informaciones.

A su vez, este espacio internauta relacionado con el agua se enlazará con la promoción indirecta del espacio natural, social y principalmente turístico lanzaroteño y canario. El modelo es sencillo, consiste en ofrecer un producto gratuito con enlaces a variados aspectos económicos y de desarrollo territorial.

Metodología y estrategia de trabajo

Las fases de desarrollo de este proyecto parten desde el año 2011. Entonces los objetivos eran amplios pero el tiempo fue corto para la realización. Se ha pasado de un desarrollo decente en términos de ejecución de todo lo proyectado a un porcentaje adecuado a lo que se planteó desde un principio.

El análisis o diagnóstico de situación fue claro. El agua como elemento vertebrador de una sociedad insular como la lanzaroteña fue clave en el pasado —hoy en día con “la facilidad” de obtención de este recurso se ha ido perdiendo— y lo será en el futuro. Pero el agua como recurso preocupa de cara al futuro de esta Isla, además de afectar su escasez a amplios espacios territoriales a nivel de España e incluso en el mundo global actual. Los recursos y su excesiva explotación, como el agua, tienden a ser escasos ante el crecimiento desmesurado de la población junto a su contaminación, que se ha visto en constante crecimiento no sólo en los depósitos de agua dulce sino también en el espacio marino.

Tras el análisis previo, se pasó a actuar. Lo primero que se realizó fue una labor informativa, mediante la fabricación de paneles informativos y la creación de un elemento educativo como LA ESCUELA DEL AGUA en el propio centro. El lugar a tomar en cuenta para un primer

diagnóstico fue la propia isla de Lanzarote, donde se quiere intervenir con el máximo apoyo de todas las instituciones implicadas, desde las educativas a las sociales, pasando por las económicas y políticas.

¿Cómo es el panorama actual? La sociedad lanzaroteña ha vuelto la espalda al agua. Muchas veces leemos noticias relacionadas con el derroche de este recurso: roturas de tuberías de distribución en mal estado, fugas de agua en depósitos como los ubicados en azoteas, en aljibes, etc, una política hídrica con un plan hidrológico en “stop” administrativo en estos momentos, una escasa cooperación con el sector económico de mayor importancia, el turístico, en materia de ahorro y gestión, que se puede encauzar mediante convenios con todos los centros turísticos para tal fin.

La reciente creación de una organización de regantes lanzaroteños nos mostró que desconocían gran parte de este tema. Puestos en contacto con algunos de sus integrantes, la historia hídrica de esta isla no les era muy conocida, además de desconocer el número total de depósitos hídricos que existen, todo ello junto a la capacidad de todos esos recipientes de depósito y almacenamiento insular en caso de crisis hídrica.

El grupo con el que se ha trabajado este año ha sido con el 3º de la ESO, jóvenes con edades comprendidas entre 13-14 años, por ser un grupo con cierto conocimiento del tema y más conscientes de esa realidad insular, al trabajar dentro del temario específico de las Ciencias Sociales contenidos como los problemas de la globalización (escasez de recursos, sobreexplotación, contaminación...)

Para conocer el tema se ha trabajado desde un primer momento en la recolección de toda la información disponible en la red global (Internet), creando una base de datos al respecto. Esta base de datos está en un fichero informatizado que en su día formará parte de la página web que se creará.

La base de datos no sólo integra datos, como su nombre indica, sino también publicaciones, investigaciones, resúmenes de charlas, fotografías, etc. Todo un material aún inédito que servirá de conexión para ilustrar y documentar otros elementos educativos, como un libro para el profesor y para el alumno con actividades relacionadas para cuando se lleven a cabo visitas guiadas a algunos de los elementos hídricos de esta isla.

El desarrollo del proyecto, que aún está en pañales, ha consistido hasta estos momentos en:

- Realización de maquetas informativas sobre el tema. Se han estado exponiendo en el Foro sobre Patrimonio y Educación que se desarrolló en el mes de mayo de este año en la Casa de la Juven-

tud de Arrecife, contando con la colaboración del Ayuntamiento de Arrecife, Cabildo de Lanzarote y Gobierno de Canarias.

—Creación de un CD que acerque esa realidad de una manera clara y “purgante” a toda la sociedad, tocando la sensibilidad sobre el enorme cambio producido en esta isla en los últimos años. Estamos hablando de una ESCUELA DEL AGUA para edades integradas en educación Primaria, Secundaria e incluso universitaria. También para la población adulta, que a pesar de conocer esos momentos de ahorro, hoy en día se han integrado al modelo de derroche y contaminación. Para facilitar el acceso al contenido de este CD se muestra el enlace al final de este texto, aunque se puede encontrar también en el propio blog.

—Creación de presentaciones en formato *powerpoint* y *prezzi*, también con un fuerte carácter pedagógico y enfoque crítico, para intentar concienciar de manera real a la población.

—Creación de una base de datos y de contenidos digitales, tales como publicaciones en varios formatos (libros, revistas) fotografías antiguas y actuales, vídeos, música...

—Creación de un blog informativo e introductorio, de momento sólo a nivel de Lanzarote y Canarias, de esta ESCUELA DEL AGUA.

Para un futuro cercano están aún por desarrollar:

—Creación de una página en la red global que integre todos los trabajos elaborados hasta el momento.

—Elaboración de una guía didáctica.

—Elaboración de un cómic educativo cultural para Educación Primaria.

—Realización de varios cortometrajes explicativos sobre el uso y gestión del agua en Lanzarote y Canarias.

—Realización de exposiciones y charlas por los diferentes centros educativos, sociales, culturales de Canarias abordando este tema, mediante varios enfoques: el agua y el territorio, el agua y la mujer, etc.

NO HAY CULTURA SI NO HAY PARTICIPACIÓN, NO HAY CULTURA SI NO HAY TRADICIÓN. LA MUJER COMO CUSTODIO DE LAS TRADICIONES Y COSTUMBRES ATESORA LAS VIVENCIAS DE LOS PUEBLOS.

LA CULTURA DEL AGUA EN CANARIAS NO EXISTIRÍA SIN LAS NUMEROSAS MUJERES QUE DÍA A DÍA BUSCABAN ESE VITAL RECURSO DESPLAZÁNDOSE VARIOS KILÓMETROS EN BUSCA DEL AGUA.

—Elaboración de una maleta didáctica que integre varios de los elementos anteriores (guía didáctica, cómic...).

En el año 2011 participaron en este proyecto varios departamentos educativos, así como compañeros profesores interesados en el tema como D. Luis Alberto González, D. Jesús Martín Jiménez, D. Ángel Pérez. Los departamentos que participaron en esa edición fueron los de Religión, Educación Plástica y Visual, Ciencias, Sociales y Tecnología, a todos ellos va este pequeño reconocimiento.

Conclusiones y consideraciones finales

Con este proyecto la importancia del patrimonio como recurso educativo va más allá del aula, integrándose en el tejido social, cultural, económico y político insular y canario.

El agua contiene una amplia variedad de aplicaciones didácticas. Los contenidos didácticos a impartir van desde:

EDUCACIÓN PRIMARIA: con el estudio de pozos, aljibes, maretas y galerías de Canarias, aparte los propios del medio socio natural para escolares de Primaria (Conocimiento del Medio).

EDUCACIÓN SECUNDARIA: pueden ajustarse a los prescritos oficialmente en las áreas de conocimiento de Secundaria como Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales o Geografía e Historia.

BACHILLERATO: contenidos epistemológicos profundos en materias como Vulcanología, Hidrogeología, Hidrogeoquímica en el subsuelo.

También es propicio como elemento de interés para abordar diversos aspectos relacionados con la historia social.

Dentro de la aplicabilidad a las diferentes materias encontramos:

SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA. Conceptos como el clima y tiempo. Conocimiento de la historia hídrica de Lanzarote y Canarias. Estudio del patrimonio cultural en todos los bienes patrimoniales existentes.

MATEMÁTICAS. Sistema métrico decimal, medidas de capacidad y volúmenes (nuevas y antiguas, sobre todo algunas relacionadas con el reparto del agua en determinadas maretas y aljibes según su propiedad), capacidad hídrica de los depósitos.

FÍSICA. Estudios de mecánica de fluidos y máquinas.



Imagen tradicional del reparto de agua en Arrecife de Lanzarote.

LENGUA Y LITERATURA. Recursos orales de trabajos en pozos, galerías, maretas; recursos literarios que hablen del agua, de la toponimia.

TECNOLOGÍA. Uso y empleo de motores, bombas de extracción de agua.

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL. El dibujo de maquinaria, de bienes patrimoniales, no sólo desde el punto de vista artístico sino técnico como base para ilustrar trabajos sobre el agua.

INGLÉS. Traducción de la historia y literatura hídricas al inglés para guías y catálogos. La historia de las casas inglesas de motores como los Ruston, Robson

CONOCIMIENTO DEL MEDIO. Análisis y estudio de los sistemas y estrategias tradicionales de riego, como los agrosistemas insulares (enarenados, jable) o técnicas (nateros, gavias).

GEOLOGÍA Y QUÍMICA. Estudio del terreno, uso y empleo de las aguas medicinales mediante análisis químicos previos, dentro de la tradición de consumo de aguas minerales en Canarias desde la antigüedad.

El agua como elemento integrador dentro de las Competencias Clave (según el RD 126/2014 de currículo básico, donde se hace referencia a



Panel explicativo de la propuesta creativa de La escuela del agua.

la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006), en este proyecto se encuentra en:

COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA. Uso de recursos lingüísticos relacionados con el agua, además del estudio de la toponimia hídrica.

COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Ya enunciada en párrafos anteriores

COMPETENCIA DIGITAL. La aplicación de las nuevas tecnologías en este proyecto ha sido fundamental.

APRENDER A APRENDER. Los alumnos han buscado por sí mismos los datos que han formado parte del resto de materiales, aprendiendo a concretar aspectos tales como globalización, gestión, desarrollo.

COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS. El buen uso y gestión adecuada del agua como elemento clave de convivencia ciudadana.

SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR. La conciencia del agua como elemento para educar en la abundancia sin olvidar la escasez.

CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES. A través de este proyecto surge la iniciativa de la conservación, rescate y adecuación a las nuevas necesidades de los bienes patrimoniales hídricos existentes.

En general, ha sido un proyecto interdisciplinar en el que varios departamentos han estado participando. Hay que destacar que algunos de ellos, como el de Ciencias, están llevando a cabo de manera independiente trabajos sobre el agua en Lanzarote desde el punto de vista científico, con interesantes aportes en materiales audiovisuales y digitales coordinados por el profesor D. Miguel Iván Bellido Hurtado.

Tiendas de aceite y vinagre en Haría (1936-2008). Memoria y turismo cultural

José Pérez Dorta
Escuela de Arte Pancho Lasso

Introducción

Con el nombre genérico de “Tiendas de Aceite y Vinagre” se recoge un conjunto de establecimientos dedicados a la venta de productos; en unos casos eran verdaderas tiendas de comestibles, en otros lo eran de tejidos y mercería, y en la mayoría de las ocasiones se vendía un poco de todo, incluso bebida y comida.

Objetivos y valores educativos del programa y la propuesta creativa

El objetivo marcado en este programa fue la recuperación y difusión del patrimonio cultural, en su sentido más amplio, tomando como excusa las “ventas”. Se pretendía crear un diálogo con nuestros mayores y con la historia reciente del pueblo de Haría a través de las tiendas de aceite y vinagre y, al mismo tiempo, recopilar en un cuaderno de campo algunos datos esenciales para un posterior estudio en profundidad.

A partir de este estudio se pretende crear un itinerario en la localidad, con la restauración de, al menos, una de las ventas más características de las que se tengan datos, para convertirla en tienda-museo.

En este primer trabajo de campo se ha intentado recopilar información sobre todas las tiendas que durante el período 1936-2008 estuvieron activas en el núcleo de Haría, además de algunos datos que las particularizaran, a ellas y a sus regentes, con la intención de forzar un estudio posterior, bien desde el centro o bien desde las instituciones locales o insulares, para evitar que se pierda este retazo de la historia local.

Metodología y estrategia de trabajo

En la propuesta han participado los ciclos formativos de grado superior de Artes Aplicadas a la Escultura y de Fotografía, y los departamentos de Dibujo Artístico, Dibujo Técnico, Historia, Madera, Volumen y Fotografía, lo que nos ha permitido afrontar el trabajo con un notable apoyo interdisciplinar, coordinado por el CFGS de Artes Aplicadas a la Escultura.

Con la pretensión de contar con una libreta de campo en la que se recogiera, como primer paso de una investigación más profunda, una relación lo más completa posible de las tiendas que la memoria colectiva haya podido mantener vivas en el núcleo de Haría, así como unas primeras referencias de cada una de ellas, se planteó este trabajo partiendo de una primera colaboración de D. Tomás Armas, que ya nos facilitaba una lista con algunas referencias. Así, se planificaron un conjunto de entrevistas (charlas) con varias personas mayores; unos, descendientes de los regentes de algunas de estas ventas, y otras, personas con una memoria prodigiosa, referentes de la historia oral del pueblo de Haría.

Documentación e investigación

Las distintas visitas y charlas con personas mayores han sido la principal herramienta de trabajo, no sólo por los datos aportados sino fundamentalmente por el hecho de compartir la experiencia de los mismos, una experiencia que es el fruto, no sólo de las vivencias personales, sino el resultado de procesos de aprendizaje directo e intergeneracional, lo que ha situado a nuestros alumnos —y así lo han apreciado— ante verdaderos maestros, poseedores de una enorme cantidad de conocimientos difícilmente transmisibles en unas pocas conversaciones, y últimos exponentes de un saber popular que probablemente se perderá por la desidia y la dinámica de una sociedad más preocupada por el desarrollo económico que por la conservación de valores, costumbres y tradiciones, aunque sólo sea como elementos de identidad.

Características generales del trabajo: resultados

Relación de datos recogidos: origen de las tiendas y sus propietarios

Pese a que cada tienda tiene unas características propias, en general presentan unos rasgos comunes, que pasamos a definir:

—La mayoría de ellas son de explotación familiar (marido, mujer, hijos o algún familiar).

—Algunos de estos primeros comerciantes aún “sobreviven” en sus descendientes, que de alguna manera siguen ejerciendo o se mantienen conectados con el mundo de los negocios.

—De las entrevistas se desprende que los propietarios eran casi siempre gente influyente del pueblo, con buenos contactos tanto dentro como fuera de él, y era común que ejercieran cierto control económico sobre los vecinos.

—Muchas de las tiendas de la lista coincidieron en el tiempo, lo que causa sorpresa por el número de negocios que funcionaban simultáneamente; la razón es que Haría capitalizaba la compra-venta en toda la región norte de la isla.

—Según algunas referencias, a efectos legales constaban como almacenes de venta, con el propósito de ampliar la gama de productos a distintos géneros.

—Algunos establecimientos eran tienda y cantina; en ellos se servía vino del país y algunas bebidas más fuertes, como ron, anís, etc.

—Varios de estos negocios disfrutaron de una prosperidad económica importante, lo que permitió al propietario la contratación de empleados que atendieran a la clientela. Es el caso de la tienda de las niñas de Don Zenón o la de Don Antonio López, entre otras.

Otros lugares de venta o encargo

Además de las consabidas tiendas, existían casas de particulares que ofrecían productos que elaboraban ellos mismos. Los herreros (aperos de labranza), los carpinteros (el juego de bolas de madera y otros utensilios elaborados por ellos), el cabrero (el queso), los agricultores (uvas y diversos productos del campo), entre otros... Todos ellos eran fundamentales en el día a día de la población. Algunos testimonios destacan la venta ambulante de tela por parte de D^a Margarita Torres, que la traía de Las Palmas y la vendía luego por las calles de Haría.

Productos y procedencia

La procedencia de los productos era mayoritariamente local o insular, el pescado procedía de La Graciosa y otros productos más elaborados de Gran Canaria, Tenerife y también de la Península.

La isla de La Graciosa vendía sus pescados en Haría, subidos penosamente por El Risco. Una vez vaciados los cestos de pescado, eran llenados con productos de las tiendas aquí tratadas. La historia es la misma para Órzola, Punta Mujeres y Arrieta; los del interior traían grano para moler y aprovechaban para comprar gofio, como los de Ye, Máguez y demás caseríos de la comarca, con una población que aumentó al venir gentes de Soo o Uga para trabajar de medianeros.

En ocasiones se alquilaba un local o almacén para realizar la actividad comercial. Dado que los productos se vendían a granel, la mayoría de la clientela acudía con envases propios para la compra del artículo.

Siendo la venta en ocasiones de fabricación casera, existían almacenes dedicados sólo a la venta de textiles, productos locales del campo o de la mar, e incluso tabaco cultivado y elaborado artesanalmente.

Algunas tiendas empezaron vendiendo productos de sus huertas, propias y luego ajenas, para pasar más tarde a ampliar el negocio con otros productos (petróleo, aceite, pan, arroz, granos de temporada, alpargatas, diversos productos agrícolas, etc.) y con la llegada de nuevos tiempos, también materiales de construcción (cemento, hierro, etc.).

Los huevos fueron un producto objeto de trueque con otros productos del comercio; había señoras que intercambiaban el excedente de huevos de las gallinas de su casa por productos de la tienda, por ejemplo D^a Nieves Florentina.

Muchos de los productos, en tiempos de penurias, se vendían mediante cartilla de racionamiento y cuando escaseaba el millo en las tiendas para canjear con los cupones, se ofrecían cupones para adquirir trigo; pero al no ser el gofio de trigo muy del gusto de la población, se regalaban al panadero para que hiciera pan y de esta manera aprovechar los cupones y no devolverlos.

Las medidas para comprar líquidos eran unos recipientes (generalmente jarras de latón) de litro, cuarto de litro y un octavo de litro. Para servirlos, en algunas tiendas usaban una bomba manual que ya marcaba la capacidad. Para el peso se usaba el kilo, medio kilo, cuarto de kilo y gramos, y se servían para ello de unas pesas, balanzas o romanas. Algunas tiendas tenían piedras (callaos) de los pesos mencionados y la picaresca hacía que existieran los callaos de comprar y los de vender, que lógicamente tenían pequeñas diferencias. Para la medida del grano en cantidad se usaba la fanega, la media fanega, el almud, el medio almud y el cuartillo, que eran cajitas de madera con la capacidad que se correspondía a la cantidad de grano necesario para sembrar dichas superficies y fracciones de las mismas. De manera que la medida de una



Imagen actual del exterior de una tienda de aceite y vinagre.

fanega de grano es la cantidad de semilla necesaria para cultivar una fanega de tierra.

Los productos más solicitados eran los de subsistencia (como aceite, granos, gofio...), productos agrícolas de estación y secos, (como uvas, higos, etc.), petróleo, alpargatas, telas, vino, utensilios o aperos del campo, semillas...

También hubo una industria de realización de jabones, pero la comercialización de estos se realizaba en todas las tiendas.

En aquellas tiendas cuyos dueños eran analfabetos se sacaba la cuenta de sus clientes a base de una especie de ábacos, para lo que se valían de palitos, redondeles y cuadrados, correspondiendo a distintas monedas de cada época. Es sorprendente que no se equivocaran lo más mínimo.

Horario y venta a los clientes

Una práctica habitual era la del “fiado”, a los propios empleados o al pueblo en general; a los empleados se les fiaba y había meses donde las deudas eran superiores al sueldo, por lo que en ese tiempo no cobraban sino que empezaban el mes debiendo al dueño de la tienda. Aquí no se cumple la máxima de lo comido por lo servido... tanto empleados como vecinos del pueblo, si no pagaban en un tiempo estipulado,

por mala cosecha u otro inconveniente, tenían que hacer frente a sus deudas con el pago de sus tierras, lo que originó algunas fortunas contemporáneas, no siendo más que un hecho puntual y no generalizado.

El horario de los comercios, en general, se prolongaba durante todo el día, desde temprano hasta bien entrada la noche. Hay que recordar que ejercían de bar algunas de las tiendas. Pero en el horario de compra eran considerados; las horas del mediodía o de la siesta eran respetadas y se intentaba no molestar a nadie.

Suministros

Aunque en los últimos años se compraba en las tiendas, el pan se compraba al principio en la panadería, donde había que hacer colas enormes. Excepcionalmente se hacían mimos, mantecados y otros dulces y también horneaban los que traían los vecinos hechos de casa. También venía “Señora Filomena” con cestas de pan de leña cargadas en un burro; iba de Haría a Mala a por el pan que luego vendía en Haría. Este pan era redondo y de matalahúga, muy rico, y la gente se lo compraba todo. Su precio era entonces de un vellón (1 real).

Los productos se iban a comprar en camello a tiendas de Arrecife, a la tienda de Arencibia y Manuel de la Cruz. Más tarde se iba a comprar a Arrecife en camiones “mixtos” que llevaban personas, paja, cabras, etc. Había productos como jaboncillos, brillantina, alfileres, botones, agujas, etc. de los que se traía “de todo, media docena”.

Productos más frecuentes: jaboncillos, brillantina, alfileres, agujas, botones, bolas de “naftalina”, pastillas de menta, pan, calabaza, huevos, batata, pescado salado, sardinas en barricas, aceite, vinagre, azúcar, petróleo, betún, alpargatas, jabón de lavar, hilo de carretilla, peines, ron de caña, coñac, cigarros, puros, fósforos, manises con cáscara, añil, sal, “reunidos”, pimentón, almendras, chocolate, gofio, café en grano, fideos grueso y fino, harina, etc.

Al petróleo se le llamaba mormontina y se pedía un “vellón de mormontina”, que era como un litro.

Las bolas de “naftalina” eran para guardar y conservar la ropa de vestir en los armarios.

En la época de racionamiento, el azúcar se conseguía de “estraperlo”, y a veces se endulzaba el café con higos pasados. Tanto el azúcar como el aceite se repartían por cartilla de racionamiento.

La sal se recogía de los charcos a la orilla del mar, las barras de chocolate venían en tabletas grandes y se vendían por barritas o trozos,

el añil se vendía por cuadradillos o pastillas y se utilizaba en el último aclarado del lavado de la ropa blanca.

Entre los peines que se vendían se vendía uno finito para sacar los piojos.

Las alpargatas eran de dos tipos, las había de esparto y de goma. También había quien se las hacía... le llamaban “soletas” y estaban hechas totalmente de ruedas de camión con tiras que llamaban “crucetas”.

El jabón de glicerina era para los niños pequeños. Había jabón “Heno de Pravia” y “Lux”.

El jabón para lavar se llamaba “subasto” y era azul “vetiao”, venía en barras y se hacía con sebo de cabra y sosa. En Haría había una jabonería del suegro de D. Macario Acosta, que se llamaba Agustín, abuelo del periodista D. Agustín Acosta.

El vino era de cosecha propia o de bodegueros, se traía en barricas y garrafones, en camellos que venían de San Bartolomé o de Ye principalmente, aunque también de toda la zona norte.

El ron de caña venía en garrafones y también en botellas.

El café venía en grano y en sacos, y había que molerlo en molinillos de café que había en las casas. A falta de café se consumía un polvo hecho de judías y arvejas, o también con cebada muy tostada que llamaban chicoria.

El gofio se vendía en el molino y alguna vez en las tiendas.

El aceite venía en latas de 50 litros y se vendía por litros, y cuando no había aceite se sustituía por manteca. Las latas se reciclaban —los jóvenes hacían barquitos con las latas—, pero también se utilizaban como baldes para guindar el agua de los aljibes y pozos.

El pimentón “La Codorniz” venía en latas de 2-3 kg y se vendía por gramos.

El arroz, la harina, el café, el azúcar, la sal y los manises venían en sacos.

Las sardinas se asaban o freían en una sartén en la cocinilla de petróleo, a la que llamaban cocinilla de “fuelle” o de “infiesnillo”. El pescado fresco se vendía en las pescaderías. También venían las sardinas embarricadas (metidas en barricas de madera con sal).

En las ventas se compraba “fiao”, de manera que todo se apuntaba en una libreta y se pagaba cuando “se vendía algo” o cuando se cobraba el jornal.

Había tiendas donde se repartía el hilo para que las mujeres hicieran las rosetas y con lo que cobraban compraban en esas tiendas.

Existían ventas muy cercanas, en la misma calle, una frente a la otra, con lo cual los tenderos sabían en todo momento si un vecino compra-

ba en la venta de enfrente y no en la suya, por lo que había disputas entre los vecinos y tenderos.

A la entrada de los pueblos se pagaba el “fielato”, un impuesto que se pagaba por pasar productos para la venta. Se registraba todo lo que la gente llevaba. En Los Valles aún existe una caseta donde se pagaba el “fielato” que dependía del Ayuntamiento. Con frecuencia se escondían productos en los camiones para burlar los controles y ahorrarse el impuesto correspondiente.

Era frecuente el pago en especie, normalmente el agricultor que llevaba a la tienda sus productos.

Los suministros o artículos llegaban mediante encargo a través de un transportista con camioneta que los traía de Arrecife. Otras veces algunos distribuidores aparecían periódicamente por las calles del pueblo.

El dueño de la tienda compraba mediante el trueque al suministrador; uno de los artículos de trueque más usados fueron las rosetas de ganchillo o hilo que luego exportaba el que los adquiría.

Configuración física y espacial de las tiendas

En cuanto a su distribución espacial, las tiendas de mayor rango consistían en un mostrador, tras el cual se encontraban las estanterías (de madera y cristal, con puertas en algunas zonas para los productos más delicados). En estas estanterías se encontraban los productos que el vendedor alcanzaba o despachaba al cliente.

En las tiendas de menor rango las estanterías no tenían cristalera y en algunos casos se carecía de estanterías, situando la mercancía directamente sobre cajas de madera.

Las dependencias eran variadas, desde las más pequeñas, del tamaño de una habitación que fueron ampliándose con otras habitaciones, a otras que estaban en almacenes de dimensiones considerables.

El mobiliario era realizado por los carpinteros locales, y cabe destacar que el padre de uno de los entrevistados realizó algunos muebles para las tiendas del pueblo.

Algunas tiendas tenían un apartado o “reservado” en el que se servía vino y alguna otra bebida alcohólica acompañada de algún pejín seco.

También había tiendas que daban comida, como es el caso de la de doña Antonia Arráez.

Lugar social y de encuentro

En cierta medida, las tiendas eran lugares de encuentro social. Y no solo por los momentos de esparcimiento de charlas y tragos en el reservado sino también porque eran lugares de contacto social donde los niños que acompañaban a sus madres a la tienda eran instruidos en normas de comportamiento cívico.

Causas de la desaparición de las tiendas

Una de las causas se puede encontrar en la emigración de la población de Haría en distintos períodos. La Palma, Gran Canaria o la capital de la isla, con la puesta en marcha de las fábricas conserveras, fueron los principales focos de atracción, motivo por el que el número de habitantes del pueblo disminuyó y con ello muchas tiendas cerraron.

Aunque nosotros considerábamos como una de las causas de desaparición de las tiendas la irrupción de los supermercados y las grandes superficies, alguno de nuestros entrevistados lo relaciona también con otro factor: lo que añade el señor D. Manuel Medina es que con la lle-



Imagen del interior de una antigua tienda de aceite y vinagre.

gada de los barcos a motor y la desaparición de los barcos a velamen, las zonas costeras (como La Graciosa, Órzola, etc.) dejan de negociar sus productos con Haría y los ofertan directamente en Arrecife, con lo que sus compras también varían de origen, sus barcos son más seguros y pueden ofertar sus productos más lejos.

Los viajes a Arrecife se hacían en el camión de D. Juan Pérez y no se sabía cuándo se iba a regresar. Como se solía decir: “si a Juan Pérez le daba por echarse una partida al envite, todo el mundo tenía que esperar...”

Relación de tiendas de aceite y vinagre de Haría, 1936-2008 [por calles]

Calle Fajardo

DON MANUEL LÓPEZ: Inicialmente tuvo su tienda en la calle La Hoya, en el mismo local que anteriormente ocupó la de Amadeo Bailón. Combinaba tienda y bar, además de comestibles vendía diversos productos para la casa (petróleo, aceite...).

DON EMILIO: Su tienda antes fue de Don Pepe Torres y luego que éste la dejó la cogió Don Emilio. Procedente de Las Palmas, aunque se cree que era descendiente de naturales de Haría, tenía también molina junto a la tienda. Recogía las semillas y sus frutos y vendía ambas, por lo que tenía el ciclo agrícola completo; con el tiempo amplió el negocio y comercializó algunos productos al por mayor (millo para los animales), en su evolución empresarial ofertó madera (tapuma), ce-



Exterior de una de las antiguas tiendas de aceite y vinagre.

mento, etc. El negocio experimentó un gran auge cuando incorporó a un chico nuevo que modernizó y adecentó el comercio, incorporando nuevos productos como chocolate y libros. “En la tienda de Don Emilio se vendió la última carretilla de madera en Haría, en 1967, aunque ésta ya tenía las ruedas de goma... que la compró D. Servando Pérez

Luis, conocido como El Palmero, y la utilizaban para cargar las cajas del bar y los garrafones con los que traían el agua del aljibe del pueblo o del pozo de la Alberca o el de Tenala”.

DON DOMINGO REYES PACHECO: Colindante a la de Don Emilio, se trataba más bien de un bar que, además de vino y algo de enyesque, también tenía golosinas.

DON JOAQUÍN MELGAREJO (Joan y Elizora): La tienda de Don Juan Melgarejo Franchy y Doña Isidra Martínez Feo estaba situada en la Calle Fajardo nº4. Los propietarios tuvieron varios hijos que no siguieron el medio de vida de sus padres, aunque conocieron de toda su vida la tienda en casa, por ser una parte de su vivienda. La tienda era una propiedad familiar que cerró sus puertas a finales de los años 40, estando ya sus propietarios mayores y enfermos.

La casa donde estaba situada la tienda era posiblemente propiedad de una tía, y luego fue heredada por los padres de D. Joaquín. La tienda medía aproximadamente 5 x 12m de fondo, tenía una tronja en la trastienda y una mesa y sillas para servir las comidas de la familia, ya que la cocina quedaba en habitaciones apartadas de la venta que estaba abierta todo el día, los siete días de la semana. Los domingos las mujeres y los niños iban a misa y los maridos se quedaban regentando la tienda.

Había una estantería con cristales hasta el techo, un mostrador con la pesa de platillos, donde se podía pesar hasta cinco kilos, nivelando con los diferentes pesos y bajo el mostrador con cristales se podían ver los diferentes productos; a un lado, en la parte baja del mostrador, se abría una puerta donde estaban los sacos con arroz, café, azúcar, manises, sal... que se servían y pesaban en un trozo de papel de “vaso”, por kilos o medios kilos. Sobre el mostrador había botes con pastillas de menta, redondas y grandes, que quemaban la lengua, también bolas de pastillas rosadas y pastillitas de anís.

En la tienda se despachaba vino de garrafones, sobre todo los domingos cuando las mujeres iban a misa, y se jugaba a la baraja en una mesa que había delante del mostrador, mientras en la calle, al lado de la tienda, se jugaba a la bola. Los pleitos se sucedían por la baraja y el vino. Para no pegarle al compañero se decía “caldo y cama”, para que echaran a correr. Había pleitos con la gente de Máguez en Haría y con gente de Haría en Máguez. El vino era de cosecha familiar y cuando se terminaba se compraba a otra familia.

Antiguamente había almendros en Haría y en “la época de todos los santos” se jugaba al “Julepe”, juego de cartas en el que se ganaban almendras.

Calle las Eras

DON MAXIMINO (Las Sáenz): Además de comestibles vendía vino y productos del campo.

DON GILBERT GARCÍA: Pequeña tienda de comestibles y bar, en el que además se jugaba a la bola. Este establecimiento pertenece también a las tiendas “de última generación” en las que ya existían las neveras para polos y otros medios más actuales.

Calle Cavel

DON PEDRO HERNÁNDEZ (“El Celador”): Vendía, además de algunos pocos comestibles, pescado salado.

Calle Longueras

DOÑA ANTONIA ARRÁEZ BRITO: Esposa de Don Domingo Perdomo González, que era buceador, tenía entonces —hace 58 años— cuatro hijos, a saber, Barbarina, Matildita, Antonio y Míngos. Era una tienda en la que se vendía de todo y además daba comidas. Gozaba de especial reconocimiento la ropa vieja y la paella. También tenía un reservado donde se jugaba a la baraja.

DON SANTIAGO SICILIA SAAVEDRA: Procedente de la “güertabajo”, esta tienda podía estar funcionando en torno a 1948. Era una tienda muy simple, fundamentalmente hacía de bar —“era una tienda de mala muerte, sólo se vendía algún pejín y se iba uno a echarse un vaso de vino...”— aunque también vendía golosinas y algún producto de alimentación.

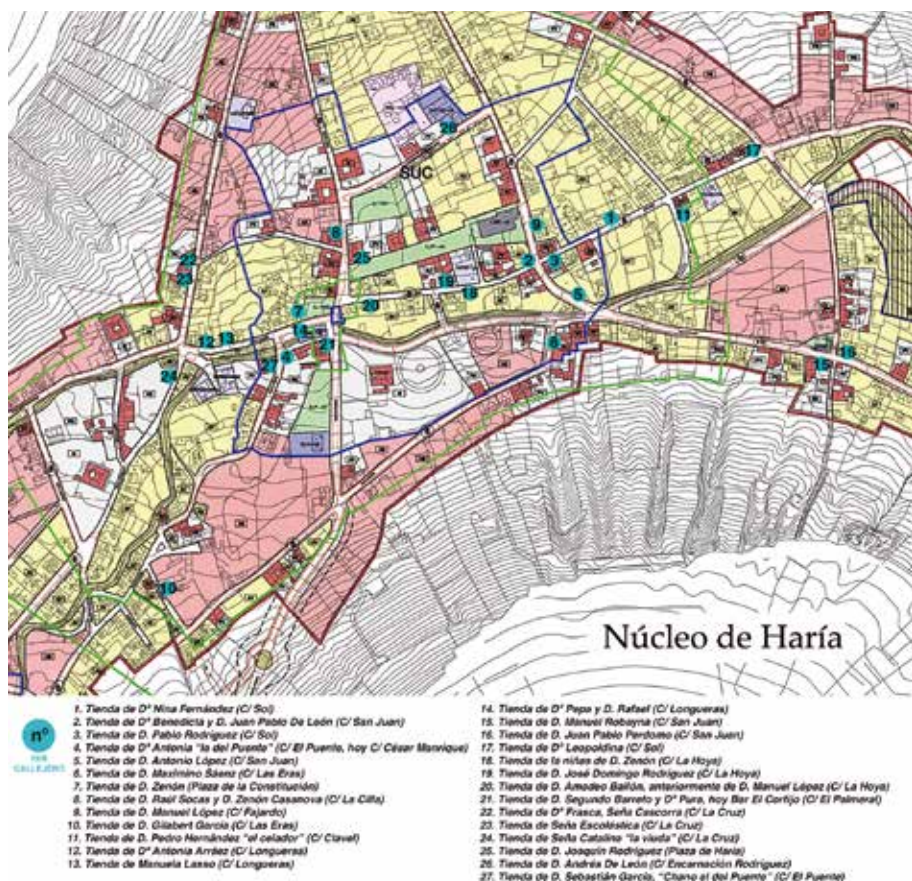
DOÑA MANUELA LASSO: Tienda exclusiva de comestibles y productos de limpieza, a caballo entre las tiendas de aceite y vinagre y los supermercados, ya contaba con medios modernos (mantenedores, estanterías metálicas...). En los últimos años se trasladó a la Calle Sol.

PEPA Y RAFAEL: Situada en los locales del Mercado Municipal (hoy oficinas de Cultura), tuvo verduras, frutas y pescado seco y salado, luego fue incorporando más productos de alimentación y limpieza. Más tarde, cuando Don Amadeo dejó el bar, alquiló el local y montó el primer supermercado de la zona norte, con la inestimable ayuda de Don Vicente Guerra.

Calle San Juan

DON ANTONIO LÓPEZ: Regentaba un comercio en el actual Centro Cultural La Tegala, que daba al callejón que une la Plaza de Haría con Calle La Hoya, y era una tienda bastante completa, con fruta de estación, fruta seca, tejidos, flores artificiales para la decoración casera, materiales de construcción, gas, etc.; también ejercía de pequeña gasolinera, despachando combustible. Tienda amplia, tenía empleados y un socio. La suegra de Don Antonio se llamaba Natalia y era la que daba trabajo y sus empleados compraban en la tienda de su yerno. Muchas de sus mercancías eran traídas en camión por distintos proveedores.

Una historia que narra el entrevistado Perdomo, era que él y su primo eran aprendices de su padre, y él le prestaba la bicicleta a su



Mapa del núcleo de Haría con la ubicación numerada de las tiendas de aceite y vinagre junto a la relación de sus dueños.

primo para que pudiera trasladarse a trabajar, pues tenía que venir desde Guinate; cuando venía compraba en la tienda de Don Antonio López, cerillas, velas, etc., que luego las vendía en su pueblo al regresar de trabajar. Nació así un negociante...

DON MANUEL ROBAYNA: Comercio situado junto a la Ermita de San Juan, fue una tienda mixta, una de las primeras en traer perfumes, regalos, objetos de manicura y por supuesto productos de toda la vida, como vino, sardinas embarricadas, etc. Se vendían telas que se compraban por catálogos en Arrecife, provenientes del comercio mayorista de D. Domingo Lasso y Ferrer. Además de la venta de productos de primera necesidad, como aceite, vinagre, petróleo, millo o papas, también despachaba algún vino o ron, y de último otras bebidas como cerveza y refrescos.

DON JUAN PABLO PERDOMO: Tienda muy humilde que funcionaba más bien como pequeño bar.

DON JUAN PABLO DE LEÓN: Primero tuvo tienda en Máguez y luego la traspasó a Haría, hace unos 50 años. Todavía existe, aunque ahora como bazar, ya que sus herederos abrieron supermercado junto a la misma, con la que se comunica.

Vendía de todo... Además de comestibles vendían cerámica, tachas, artículos de regalo, de librería, etc, e incluso —como habían comprado la molina de Don Emilio y la trasladaron a los aledaños de su tienda— vendían también gofio. La regentaba Don Juan Pablo y Doña Benedicta, su esposa, y posteriormente su hijo Juanito de León y su esposa María Teresa Robayna, maestra e hija a su vez de Don Manolo Robayna.

La tienda de D. Manolo Robayna y la primera ubicación de la de Don Antonio López estaban en locales de alquiler.

Calle Sol

DOÑA LEOPOLDINA: Mujer mayor, vendía —entre otros— productos de alimentación y limpieza, pescado salado y seco. Posteriormente regenta la tienda su hija doña Paca Melgarejo.

DOÑA NINA FERNÁNDEZ: Esta tienda fue primero de don Domingo Bonilla y Señá Margarita. Tenía bodega y vendía vino, y luego la regentó Doña Nina. Esta señora es hermana del conocido comerciante lanzaroteño Don Antonio Fernández. Además de ofrecer el género común de las tiendas de la zona, ofrecía algunos juguetes —sobre todo en Reyes—, destacando las bicicletas.

Después de que la quitara Doña Nina, la puso en funcionamiento Doña Carmen Fernández, que fue quien la regentó por última vez.

Cabe destacar, como anécdota, que un señor que bebía siempre fiado, marchándose sin pagar, entró una vez con la mano cerrada y pidió una copa. La dueña, ya bastante enfadada con la situación, al ver la mano así pensó que traía dinero y le sirvió el vino. Cuando el moroso se tomó la copa, se marchó despidiéndose con la mano abierta... y vacía.

Otra de las anécdotas que se recuerdan es que una señora muy rica en tierras iba a la tienda y compraba un solo plátano. Cuentan también que iba al campo con sus jornaleros y cuando éstos se comían los plátanos, ella cogía las cáscaras y les decía que cómo era que tiraban lo mejor de los plátanos y se comía el interior de las mismas.

DON PABLO RODRÍGUEZ: Hermano de Doña Catalina “la viuda” y Doña Antonia “la del puente”, vendía en su tienda comestibles y productos generales. Cerró antes de los sesenta. También vendía vino.

DOÑA MANUELA LASSO: Primero la tuvo en la Calle Longueras (ver explicación C/ Longueras).

Calle La Hoya

LAS NIÑAS DE DON ZENÓN: Eran dos hermanas solteras, conocidas por vender preparados para curar distintas alergias de los ojos, además de los productos típicos de las tiendas; también vendían botones e hilos y alguna cosa más. En una ocasión hubo que necesitar la asistencia de un médico, y al acudir éste pidió ver a las pacientes, comprobando que las “niñas”, como eran conocidas, eran mujeres adultas y bien entradas en años.

DON JOSÉ DOMINGO RODRÍGUEZ: Frente a la tienda de las niñas de Don Zenón había una tienda de comestibles que pertenecía al padre de D. Segundo Rodríguez. Se dedicaba además a recoger rosetas que se intercambiaban por productos de la propia tienda.

DON AMADEO BAILÓN: Tienda de comestibles y productos del campo. La regentaba Don Amadeo, quien además llevaba la barbería que estaba a su lado, pues él era barbero. También llevaba, con la ayuda de sus hijos, un bar situado justo enfrente de la tienda. Desarrolló una primitiva forma de *marketing* para traer clientela al bar que consistía en poner un ajo a sofreír y con los olores engoaba al personal que pasaba por delante de su puerta; fueron muchos los clientes que entraban pensando encontrar algo más consistente que unos ajos y se tenían que conformar con los olores y nada más, aunque ocasionalmente tenía algunas tapas. Este truco se hizo bastante habitual en los bares de la zona.

DON MANUEL LÓPEZ: La abrió antes que D. Amadeo, tenía tierras y vendía sus productos agrícolas además de vino; luego la trasladó a la Calle Fajardo.

Calle Cilla

DON RAÚL SOCAS Y DON ZENÓN CASANOVA: Vendían productos de la cocina, menaje del hogar, telas, punto, etc. La familia de Don Raúl “se fue pá Canaria”, por lo que tuvieron la tienda poco tiempo. Luego la cogió Don Zenón Casanova.

Calle El Palmeral

DON SEGUNDO BARRETO Y DOÑA PURA (hoy Bar el Cortijo): Primero era de Don Hilario Páiz, hermano de Doña Pura, y su origen estaría en torno a 1920; era la tienda más completa de tejido, alimentación e incluso zapatos y en la época de crisis despachó un millo malo que se traía de Argentina (habría que saber si es el mismo millo que donaba el estado Argentino de Eva Perón, que luego aquí se comercializó). En esta tienda se podían canjear las cartillas de racionamiento.

DOÑA DOLORES LASSO: Tienda de comestibles y productos de limpieza.

Calle El Puente

ANTONIA, LA DEL PUENTE: Su negocio era reconocido como la botica; era muy completa, tenía de casi todo, regalos de Reyes, figuras, etc. Destacaba por su variedad, y por media peseta podía alquilarse una novela (era la época de los *westerns*), lo que hacía que algunos —como si de un Quijote moderno se tratara— se metieran tanto en los escritos que entrasen en las cantinas con los andares vaqueros y verborrea o lenguaje de pistolero. “Vendía también dulces, mimos, mantecados... y unos pirulís que te aguantaban toda la tarde.”

DON FÉLIX ARMAS: Tienda pequeña de comestibles, que luego regentó Don José Morín.

DON SEBASTIÁN GARCÍA (Chano, el del puente): Fue guarda en la molina de Don Gabino, y más tarde, ya entrado en años, puso una tienda en el nº 30, que luego traspasó al nº 34 .

DOÑA M^a DEL PINO CURBELO: Estuvo situada a unos metros de la que tuviera “Chano”. Tienda de las que denominamos de última generación, exclusiva de comestibles y productos de limpieza, a caballo entre

las tiendas de aceite y vinagre y los supermercados; ya contaba con mantenedores, estanterías metálicas y otros medios modernos. Cuando Doña Pino dejó la tienda la regentó su hermana Maruja.

Calle La Cruz

DOÑA FRASCA (Seña Frascorra): Frente a Calle La Tegala, en ella se vendía pescado seco, sardinas, batatas, vino, queso, etc. Su marido era cabrero. Su nivel cultural no era demasiado alto, algo normal para el momento que les tocó vivir, por lo que las cuentas de las consumiciones las realizaba mediante círculos y palotes o contando con millos sobre su mesa.

SEÑA ESCOLÁSTICA: Tienda pequeña que vendía fundamentalmente pescado y alguna otra cosa.

DOÑA ROSITA: Al cerrar Doña Frasca, abrió Doña Rosita, que vendía de todo un poco, fundamentalmente comestibles.

SEÑA CATALINA, la Viuda: Aunque la regentaba ella, le ayudaban sus sobrinas. Era pequeña pero tenía bastantes productos de alimentación (aceite, vinagre, café, pescado seco, queso, chorizos, papas, etc.). El pescado seco lo traían de La Graciosa y se llevaban papas (solían llevarse las menudas). Uno de los hijos abrió un pequeño bar en un costado de la tienda por el que pasaban los agricultores antes de ir a trabajar y “se echaban unos grandes vasos de vino”. Mientras su hijo despachaba, Seña Catalina cocinaba algo para acompañar al vino. Ella vivía frente a la tienda y solía guardar en su casa algunos productos. La tienda tenía un pequeño ático donde guardaba mercancía y ponía a orear quesos y chorizos.

La tienda estaba compuesta por un mostrador, el ático mencionado, estanterías altas en los laterales y en medio un expositor donde solía colocar el pescado seco.

Seña Catalina dejó de vender el pescado porque la gente de La Graciosa, con la incorporación de motores a los barcos, navegaba directamente a venderlo a Arrecife. También vendía trigo y millo traído de Argentina. Cuando murió Seña Catalina sus hijos continuaron unos años con la tienda. La misma duró abierta unos sesenta años.

Plaza León y Castillo

DON JOAQUÍN RODRÍGUEZ: La tienda fue de su suegro y vendía de todo (comestibles, vino, productos del campo). Ya en los años cincuenta había cerrado.

Plaza de la Constitución

DON ZENÓN CASANOVA: Tienda de comestibles que regentaba él mismo, al igual que la de la Calle El Palmeral.

Calle Encarnación Rodríguez

DON ANDRÉS DE LEÓN: Sólo vendían zapatos que procedían de Tenerife. Con toda la información recabada se ha realizado un mapa localizador de las 27 tiendas en el núcleo del pueblo de Haría.

Otros apuntes de las entrevistas

También se nombra en las entrevistas a Don Javier Reyes (donde está la Caja de Ahorros actual), quien tenía la representación de Phillips y de algunos libros. Trabajó en el Ayuntamiento y fue concejal.

En cuanto a la carnicería, uno de los primeros carniceros fue Manolo Pérez. Posteriormente estuvo la carnicería de Marcial Fernández.

En las molinas de fuego, destacan que en la de Don Emilio, la tienda y la molina están separadas.

De Don Gabino Hernández comentan que era un sastre venido de Buenos Aires, Argentina, que daba corriente eléctrica a parte del pueblo. Cuando el consumo —de una bombilla por casa— se incrementó, se percató de que la gente del pueblo comenzaba a colocar más bombillas por casa pagando sólo por una, por lo que al final tuvo que poner un limitador de corriente.

D. Juan Pablo De León compró la molina de Don Fernando, quien era propietario de la molina, que perdió por su afición a la bebida y a la mala vida. Terminó trabajando para Don Juan Pablo en la molina de la Calle de La Hoya.

En tiendas de tela comentan que Don Zenón Casanova (el cojo) tenía otra tienda además de la mencionada en la Calle Cilla, frente al Ayuntamiento, que llevaba su sobrina.

Teníamos interés en conocer si, por lo escaso en esta tierra, el agua se llegó a comercializar en época de sequía, dado que son numerosos los pozos de agua potable en el pueblo. La respuesta fue que no, excepto en el caso en que iban a Punta Mujeres, donde compraban agua al señor de las salinas, al precio de dos perras.

El servicio de farmacia del pueblo de Haría fue cambiando con el tiempo; cuando no existía establecimiento alguno, en un primer mo-

mento, la adquisición de los productos farmacéuticos se conseguía mediante el Sr. Nicolás, de Máguez, que era el chófer de la guagua, quien traía los encargos de los vecinos del pueblo en sus continuos desplazamientos a Arrecife, gratuitamente. Años después se montó en la casa de Don Segundo Barreto —junto al Ayuntamiento— la primera farmacia, regida por su nuera, que era farmacéutica. El padre del entrevistado y él hicieron los muebles de ese negocio, que más tarde se convirtió en una perfumería. Posteriormente Tenorio (el farmacéutico de Arrecife) montó una sucursal de su farmacia en Haría, en la Calle León y Castillo, conocida como la botica.

La tienda de Don Antonio hacía también las funciones de una entidad bancaria, comentan que, “para no hacer los ingresos en un banco de Arrecife y tener que hacer ese traslado”.

Entrevistados

Expresamos un agradecimiento especial a nuestros mejores libros de la historia local, los testigos vivos de aquellos tiempos o los herederos de su memoria, como son: Tomás Armas, Rafael Betancor, Juan De León, Josefa Dorta, Manuel Medina, Juan Melgarejo, José Miralles, Barbarina Perdomo, José Pérez, Pepa Páiz, María Teresa Robayna, Segundo Rodríguez, Domingo Valenciano y Chano, el del puente.

Para las entrevistas se contó inicialmente con una lista de 23 tiendas, más otro tipo de comercios tales como pescaderías, panaderías, fruterías, etc, facilitada por el señor D. Tomás Armas. Tras la primera reunión se incrementó el número de tiendas.

Hay que tener en cuenta que los datos recogidos, aún siendo contrastados con testimonios de los entrevistados, son sólo una iniciación a un trabajo más profundo de investigación, adentrándose en las familias relacionadas con las ventas y contrastando con documentación y fotos que pudieran ir apareciendo.

Conclusiones

Con esta propuesta creativa que hemos puesto en marcha desde la Escuela de Arte “Pancho Lasso”, se pretende una dinámica de integración del alumnado en el entorno insular, que estimule el conocimiento y la participación de nuestros jóvenes en la conservación del patrimonio e ir sembrando la semilla del respeto a los valores propios de nuestra cultu-

EDUCACIÓN PATRIMONIAL

PROPUESTAS CREATIVAS DESDE EL ESPACIO EDUCATIVO
LAS TIENDAS DE ACEITE Y VINAGRE EN HARÍA
(1936 - 2008)

 Una propuesta de la ESCUELA DE ARTE PANCHO LASSO, Arrecife de Lanzarote
Curso 2014/15
Ciclo Formativo de Grado Superior de Artes Aplicadas a la Escultura y de Fotografía

DEFINICIÓN
Con el nombre genérico de "tiendas de aceite y vinagre" se definen un conjunto de establecimientos dedicados a la venta de productos de primera necesidad, desde alimentos y bebidas, hasta tejidos, hilo, etc., empleándose tanto el pago directo, como el "lacio" y el trueque.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

- La recuperación y difusión del patrimonio cultural, en su sentido más amplio, tomando como excusa la desaparición de las tiendas de aceite y vinagre en Haría, para recopilar en un cuaderno de campo algunos datos esenciales y desarrollar posteriormente un estudio más profundo, proponiendo la rehabilitación de las mejor conservadas como tiendas museo (oferta cultural complementaria al turismo).
- Entrevistas a aquellas personas que regeneraron últimamente estas tiendas y a cuantos aún recuerden algún dato sobre la historia de las mismas.
- Integración del alumnado de la Escuela en el entorno insular, pero estimular el conocimiento y la participación de nuestros jóvenes en la conservación del patrimonio, y sembrar la semilla del respeto a los valores propios de nuestra cultura, para mantener el futuro de nuestra identidad como pueblo.

LOCALIZACIÓN DE LAS TIENDAS EN HARÍA.



RELACIÓN DE TIENDAS



ANEXOS

1. FOTOGRAFÍA

2. ENTREVISTAS

3. DISEÑO

4. DISEÑO

5. DISEÑO

6. DISEÑO

7. DISEÑO

8. DISEÑO

9. DISEÑO

10. DISEÑO

11. DISEÑO

12. DISEÑO

13. DISEÑO

14. DISEÑO

15. DISEÑO

16. DISEÑO

17. DISEÑO

18. DISEÑO

19. DISEÑO

20. DISEÑO

21. DISEÑO

22. DISEÑO

23. DISEÑO

24. DISEÑO

25. DISEÑO

26. DISEÑO

27. DISEÑO

28. DISEÑO

29. DISEÑO

30. DISEÑO

31. DISEÑO

32. DISEÑO

33. DISEÑO

34. DISEÑO

35. DISEÑO

36. DISEÑO

37. DISEÑO

38. DISEÑO

39. DISEÑO

40. DISEÑO

41. DISEÑO

42. DISEÑO

43. DISEÑO

44. DISEÑO

45. DISEÑO

46. DISEÑO

47. DISEÑO

48. DISEÑO

49. DISEÑO

50. DISEÑO

51. DISEÑO

52. DISEÑO

53. DISEÑO

54. DISEÑO

55. DISEÑO

56. DISEÑO

57. DISEÑO

58. DISEÑO

59. DISEÑO

60. DISEÑO

61. DISEÑO

62. DISEÑO

63. DISEÑO

64. DISEÑO

65. DISEÑO

66. DISEÑO

67. DISEÑO

68. DISEÑO

69. DISEÑO

70. DISEÑO

71. DISEÑO

72. DISEÑO

73. DISEÑO

74. DISEÑO

75. DISEÑO

76. DISEÑO

77. DISEÑO

78. DISEÑO

79. DISEÑO

80. DISEÑO

81. DISEÑO

82. DISEÑO

83. DISEÑO

84. DISEÑO

85. DISEÑO

86. DISEÑO

87. DISEÑO

88. DISEÑO

89. DISEÑO

90. DISEÑO

91. DISEÑO

92. DISEÑO

93. DISEÑO

94. DISEÑO

95. DISEÑO

96. DISEÑO

97. DISEÑO

98. DISEÑO

99. DISEÑO

100. DISEÑO

Expositor roll-up con un resumen de la propuesta presentada en el acto institucional, celebrado el 29 de mayo de 2015 en la Casa de la Juventud de Arrecife de Lanzarote.

ra, respeto que permita el mantenimiento futuro de nuestra identidad como pueblo. Si lo estamos consiguiendo o no, no lo sabremos hasta que el tiempo, amigo y enemigo a la vez de nuestro legado, nos lo ratifique; a nosotros nos queda la satisfacción, siempre grata, de haberlo intentado.

De los autores

Este trabajo ha sido realizado por los alumnos y alumnas del Ciclo Formativo de Grado Superior de Artes Aplicadas a la Escultura:

Rigoberto Camacho Pérez, Jesús Carreño Rodríguez, Ricardo Cabe-ro Lujan, Chedey Delgado Montero, Sebastián Duarte Fassina, Laura Mederos Domínguez, Giuseppe Montuori, Estefanía Olivero Bonilla, Carla Rodríguez Hernández y Yolanda Torres Moreno.

Y las fotografías fueron realizadas por alumnado del Ciclo Forma-tivo de G. S. de Fotografía: Senda Gutiérrez, Jaqueline Sánchez y Elvis BC.

Profesorado que ha colaborado en la realización de este proyecto:

Javier Alonso Labrador, Juan Carlos Álvarez De León, Bella Antonia Álvarez Mena, Antonio Aragón Gotarredona, Francisco Curbelo Mar-tín, Dolores Luis Marrero, Luis Ismael Pérez Pérez, Jorge Sánchez Álamo y Montserrat Sedeño Mombiedro.

SALvemos la SAL

María Belén Borges González, Miguel Ángel Padrón Marrero

IES Arrecife

Introducción

El proyecto diseñado por el IES Arrecife es una propuesta de estrategia creativa y educativa para dar a conocer y valorar “la cultura de la sal”, la importancia que ésta ha tenido en el desarrollo de la isla de Lanzarote, tanto desde punto de vista patrimonial como en su vertiente histórica, social, natural, etc.

Por su envergadura, el proyecto abarca varios cursos educativos, comenzando su andadura en el curso 2005-2006 con el proyecto de recuperación de un molino salinero. Esta primera fase concluyó en el curso 2006-2007, con los años se ha convertido en el emblema de nuestro instituto, formando parte del paisaje de la Barriada de San Francisco Javier en Arrecife. En el curso 2010-2011 se retoma el mundo de la sal con dos propuestas, por un lado el diseño de una maleta didáctica para que el alumnado propio y de otros centros conozca todos los aspectos relacionados con el mundo de la elaboración de la sal, y por otro, la elaboración de una maqueta basada en las salinas de Porto Nao, con la intención de rescatarlas del olvido y con una propuesta de recuperación y transformación en parque temático de uso público.

El proyecto implicó el trabajo de todos los niveles de secundaria, con la participación en un concurso de propuestas creativas para las aspas y cola del molino. Los alumnos de 4º de la ESO se encargaron de llevar a la práctica la propuesta ganadora. La maleta y todos sus componentes, así como la maqueta fueron realizados por los alumnos de 4º ESO.

Objetivos del proyecto o propuesta creativa

Recuperación de un molino salinero que se encontraba en estado de abandono en las instalaciones del parque móvil del Cabildo de Lanzarote. Dicha propuesta va dirigida al alumnado en sus diferentes niveles para que conozcan el valor del patrimonio histórico, su recu-

peración y cuidado. Con ello tomarán conciencia de su aportación en el incentivo cultural de la zona y se identificarán con el acervo cultural al tomar partido en él.

Con la elaboración de una maleta didáctica se pretende poner en valor diferentes aspectos de las salinas, por un lado, su influencia en el paisaje natural estudiando su flora y su fauna y, por otro, sus aspectos arquitectónicos y tecnológicos, con el fin de que viaje por todos los centros de Canarias.

Con la elaboración de la maqueta de Porto Nao se pretende plantear una propuesta de futuro uso como museo-parque tecnológico, lo que implicaría un incentivo económico para Arrecife a través del turismo.

Metodología y estrategias de trabajo

Fases del proyecto

El Molino salinero

DIAGNÓSTICO: Una vez reunido el equipo docente que se implica en educación patrimonial, se investiga sobre el motivo a intervenir. Por casualidad se observa la existencia de una serie de estructuras de molino propiedad del Cabildo de Lanzarote, en estado de abandono, y se propone la idea de traer una al centro, ya que antiguamente en los alrededores al mismo había salinas y se encuentran las llamadas Mareas del estado.



Alumnos trabajando en la decoración de las aspas del molino.

Una vez realizados los pertinentes trámites burocráticos para la cesión de la estructura y sus diferentes partes, a la espera de su traslado al centro, se propuso un concurso de ideas en los diferentes niveles de la ESO para desarrollar propuestas creativas de cómo decorar las aspas y cola del molino. Para ello el departamento de plástica diseñó unas fichas base en la que los alumnos desarrollaron sus propuestas y un jurado formado por profesores, alumnos y personal del centro seleccionó una imagen ganadora.

DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN: El alumnado de secundaria realizó una investigación de bibliografía publicada por el Cabildo de Lanzarote de la que se extrajeron ideas para el diseño creativo, también se realizaron visitas a las maretas del estado y se realizaron charlas y proyecciones sobre el mundo de la sal y las salinas.

DESARROLLO Y EJECUCIÓN PLÁSTICA: Se realizó una exposición en el centro con todas las propuestas creativas para el diseño de las aspas y cola.

Una vez superadas las grandes dificultades que supuso el traslado del molino, sus componentes y la infraestructura necesaria para fijar su seguridad y colocación, se realizó el trabajo de trasladar la idea ganadora, realizada por una alumna de 1º de la ESO, sobre la estructura real. Dicha tarea fue obra de los alumnos de 3º y 4º de la ESO.

Hay que mencionar que los alumnos de 2º de Bachillerato de Dibujo Técnico midieron y ejecutaron los planos técnicos del molino.

La maleta didáctica sobre las salinas

DIAGNÓSTICO: El equipo docente que se implica en el proyecto de educación patrimonial decide elaborar una maleta que englobe todos aquellos aspectos que puedan dar a conocer las técnicas y recursos para la obtención de sal de manera artesanal y reflejen la tradición salinera de la isla.

Este proyecto interdisciplinar (C. Naturales, Tecnología, C. Sociales, Inglés y Plástica) abarca el estudio de la sal, su origen, valor e importancia, aplicaciones de la sal, la vida en la sal, historia de la sal, el oficio del salinero, técnicas, materiales y herramientas, tipos de salinas y localización de salinas en Lanzarote.

DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN: A partir de la bibliografía de la biblioteca del centro y de la Biblioteca Insular, cada departamento se centró en investigar aquellos aspectos vinculados con su especialidad y las salinas, de tal manera que las aportaciones a la maleta serían las siguientes:

- Baúl de madera contenedor de todo el material (Plástica).
- Elaboración de una guía didáctica para el profesorado (C. Sociales).
- Powerpoint* sobre recuperación de un molino (Plástica).
- Powerpoint* “Salvemos la sal” (C. Naturales).
- Powerpoint* “Maqueta de las salinas de Porto Naos” (Tecnología).
- Cuaderno de campo sobre el medio natural de las salinas y su biodiversidad (C. Naturales).
- Kit de 6 botes de sales de colores. Alfombras de sal (Plástica).
- Paquete de sal industrial elaborada por empresa lanzaroteña.
- Juego de láminas de dibujo ilustrativas de herramientas, fauna, arquitectura, etc. (Plástica).
- Juego didáctico de preguntas (C. Sociales).
- Video de teatro negro basado en la sal (Inglés).

DESARROLLO Y ELABORACIÓN PLÁSTICA: El departamento de Plástica diseñó un baúl con tapa superior y dos gavetas que sirven como soporte para guardar todo el material elaborado, dicho baúl de madera presenta un logotipo de César Manrique sobre la artemia de la sal, dicho trabajo lo realizó el grupo de 4º de la ESO. También se elaboró una serie de 10 láminas que describen herramientas, fauna, flora y arquitectura de las salinas, el trabajo fue ejecutado por los alumnos de 4º de ESO, utilizando la técnica de acuarela y carboncillo.

También se investigó sobre la obtención de sal coloreada para la elaboración de alfombras de sal, típicas del Corpus en Arrecife.

El departamento de C. Naturales aporta un cuaderno de campo con textos y fotografías sobre la fauna y flora de las salinas diseñado por



La maleta.



Detalle de la maqueta realizada por el alumnado de 4º ESO de Tecnología.

los alumnos de 4º de ESO. Dicho cuaderno es fruto de una visita a las Salinas de Janubio.

El juego de preguntas fue diseñado tras una investigación bibliográfica guiada por el departamento de Sociales y los alumnos de diferentes niveles de la ESO.

La realización y montaje de videos y *powerpoint* se realizó entre todos los departamentos implicados y los alumnos de 4º de ESO.

Maqueta de las salinas de Porto Nao

DIAGNÓSTICO: El equipo docente implicado en el proyecto de educación patrimonial que realizó la maqueta es el departamento de Tecnología, con la colaboración directa del coordinador de patrimonio.

El objetivo es plantear una propuesta de futuro para la utilización de las salinas de Porto Nao como sede de un parque-museo.

DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN: A partir de documentación planográfica y fotos aéreas se plantea la elaboración a escala de una maqueta que recoja de forma detallada la localización del emplazamiento, diseño arquitectónico y elementos básicos de dichas salinas. El objetivo es proponer una intervención en el espacio para un futuro parque museo de la sal.

DESARROLLO Y ELABORACIÓN PLÁSTICA: A partir de materiales reciclados en su mayoría se plantea el levantamiento del espacio geográfico en el que se sitúan las salinas, respetando la orografía del terreno a través del estudio de las curvas de nivel. El diseño y distribución de los cocederos se basa en fotografías aéreas de la zona. Dicho trabajo fue llevado a cabo por los alumnos de 4º de la ESO.

El patrimonio como recurso educativo

El desarrollo completo de nuestra propuesta se ha llevado a cabo gracias a la colaboración de todos los departamentos implicados, puesto que nos ha parecido de gran interés el uso del análisis del patrimonio, su estudio y desarrollo como medio didáctico, ayudándonos a transmitir nuestros contenidos del currículum a modo de tema transversal e interdisciplinar.

Los departamentos participantes son, como ya hemos mencionado anteriormente: C. Naturales, C. Sociales, Tecnología, Inglés y Educación Plástica y Visual. Entre todos hemos podido trabajar con nuestro alumnado prácticamente todas las competencias básicas, dependiendo de cada uno de los proyectos nos hemos centrado más en unas que en otras. Tenemos que destacar, sin embargo, que ha sido común el desarrollo de las competencias de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, puesto que el alumnado ha tenido que buscar información por sí mismo, siendo partícipes directos de la experiencia vivida de cada una de las propuestas, bien en forma de Molino Salinero, Maleta Didáctica de la Sal o Maqueta de las Salinas de Porto Nao.

Por otro lado, las competencias como la matemática se trabajó en el uso de las escalas para la realización de la maqueta, de los planos del molino y en la toma de medidas de la estructura para su posterior acotación.

La competencia lingüística, interacción con el mundo físico y la competencia digital se han visto impulsadas mediante la redacción de los *Powerpoint*, el uso del vocabulario específico del mundo del saladar, el cuaderno de campo y el juego de preguntas sobre dicho tema a tratar.

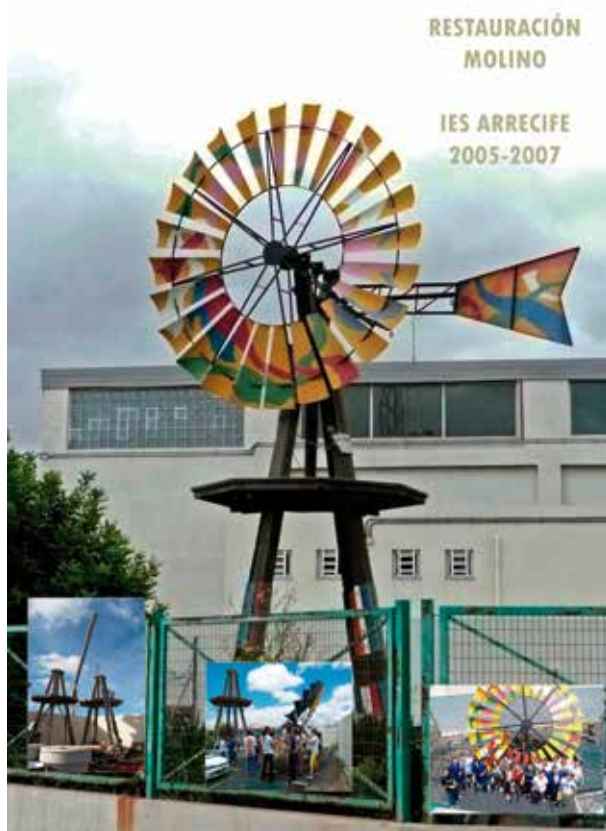
Las competencias social y ciudadana y la cultural y artística han sido la base de nuestras propuestas de educación patrimonial, por su alto contenido histórico, su conservación y rescate de viejas costumbres y por su aplicación como propuestas ante todo creativas y emprendedoras, como el uso del color, la búsqueda de una propuesta gráfica para aplicarlo en el diseño de las aspas, cola del molino, láminas de la maleta, etc. Además, se ha tomado el universo de la sal como base inspiradora de una actividad de teatro negro.

Conclusiones y consideraciones finales

El trabajo en las competencias básicas basándonos en el conocimiento, la conservación, e intervención en el patrimonio crea un vínculo

afectivo en el alumnado y el profesorado hacia éste. Esta toma de conciencia de formar parte de una cadena que recibe un legado, que lo disfruta y debe transmitir a generaciones futuras, hace que la comunidad educativa ponga en valor el concepto “memoria colectiva”.

La puesta en marcha, desarrollo y finalización de este tipo de situaciones de aprendizaje despiertan nuevas inquietudes en el alumnado, mejora la labor docente y crea una visión de los centros educativos como generadores de patrimonio.



El IES Arrecife quiere dar las gracias a excelentísimo Cabildo de Lanzarote por la cesión del molino y su colaboración en el montaje. También queremos dar las gracias al Excelentísimo Ayuntamiento de Arrecife por su colaboración y aportación de material, en especial a D. Juan Rafael Valiente Morales por sus diligentes gestiones para que

el proyecto del molino se materializara. Los diferentes coordinadores del proyecto agradecemos al equipo directivo su apoyo a los departamentos didácticos que se implicaron en él, haciendo especial mención a los siguientes profesores:

Agustín Torres: C. Naturales; Belén Borges: Dibujo; Carmelo Suárez: Dibujo; Javier Díaz: Dibujo; Carlos Cortés: Tecnología; Paloma Pellicer: Inglés; José Antonio Cáceres: Tecnología.

Coordinador general: Sanjo Fuentes.

Coordinadores proyecto Molino: Luis Iván Saavedra: Música; Miguel Ángel Padrón: Dibujo.

Coordinadora proyecto Maleta Didáctica: Rora Elvira Pérez: Historia.

De manera especial queremos dar las gracias a nuestro alumnado por su implicación y entusiasmo.

Proyección social y cultural de un centro educativo

M^a del Carmen Torrens Quesada y Rosa Elvira Pérez Hernández
IES Agustín Espinosa

Introducción

El actual IES Agustín Espinosa fue el primer instituto de la isla de Lanzarote, ubicado en el centro de Arrecife. Su legitimidad procede de una Real Orden publicada en la Gaceta de Madrid en 1928. Es un centro con identidad propia, tal como certifica el Registro de la Propiedad del Puerto de Arrecife, y está recogido en el Catálogo Arquitectónico del Patrimonio Histórico Municipal.

Desde el curso 2005-2006, el profesor de tecnología José M. Montero Barreto, preocupado por las patologías y deterioros del centro y convencido de su valor, decide comenzar a buscar lo referente a la documentación histórica del edificio.

Será en el curso 2010-2011 cuando, con otro grupo de profesores de este centro, se decidió participar en el proyecto de Recuperación Patrimonial con el fin de conservar, mantener, recuperar y darlo a conocer como posible espacio de uso cultural y de ocio en el centro de la ciudad de Arrecife.

A partir de ese momento se trabajó con el alumnado la documentación histórica para conocer su identidad y trayectoria, se tomaron imágenes de sus patologías y deterioros, se realizó un inventario de su vegetación interior y exterior y se decidió realizar paneles informativos, láminas, un video y una maqueta.

El proyecto se llevó a cabo, entonces, con los alumnos/as de 4^º de ESO de la optativa troncal de Tecnología, Biología y Geología. En mayo de 2011 se presentó en una exposición previa y en el Tagoror de estudiantes que tuvo lugar en el Hotel Arrecife.

Actualmente, éste se podría considerar un proyecto completo, pero con el fin de resaltar y difundir la importancia del edificio y su memoria histórica, así como la persona de don Agustín Espinosa García, se ha retomado con alumnado de 3^º de ESO y se ha presentado en el I Foro de Patrimonio y Educación celebrado por el Cabildo de Lanzarote en mayo de 2015.



Fachada del IES Agustín Espinosa.

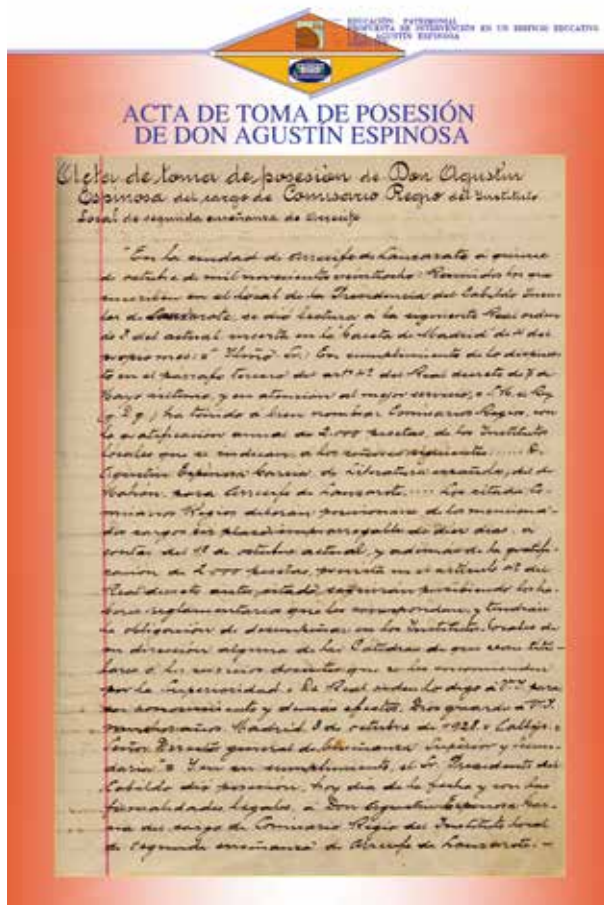
La propuesta creativa

Historia de un centro educativo

En 1928 por Real Orden en la Gaceta de Madrid (Actual Boletín Oficial del Estado) SM el Rey nombra a don Agustín Espinosa García Comisario Regio del Instituto Local de Segunda Enseñanza de Arrecife, constituyéndose el acta de registro del mismo, ubicado en una carretera situada en Cuatro Esquinas (topónimo afamado de la capital conejera, pues en la zona confluye un cruce de caminos), al final de la calle León y Castillo. Actualmente es un apéndice del Charco de San Ginés.

Agustín Espinosa tomó posesión el 15 de octubre de 1928 ante el señor presidente del Cabildo don Carlos Sáenz.

En sesión del 9 de enero de 1928 se reúne el primer Claustro de profesores bajo la presencia de don Agustín Espinosa García, los profesores don Juan Millares Carlot, don Jacobo Hontoria González, don Rafael Mas Mestre, don Gabino López Morau y don Adolfo Tophan



Documentación histórica del IES Agustín Espinosa recuperada por el alumnado y el profesorado.

Martinón, tomándose una serie de acuerdos como organizar la permanencia de estudiantes, constituir la Junta Económica y otros.

Tras la guerra civil, el 25 de agosto de 1939 el centro fue clausurado por falta de alumnado y profesores. No vuelve a abrir sus puertas hasta el año 1942.

El levantamiento del edificio actual comenzó en el año 1944, cuando fue cedido al Ministerio de Educación Nacional por el cabildo de Lanzarote. La Comisión Gestora del Cabildo, en sesión de fecha 12 de abril de 1944, acordó ofrecer al Ministerio de Educación Nacional las obras iniciales del Instituto para que éste realizara por su cuenta la edificación.

La parcela que alberga el inmueble es la agrupación de otras tres adquiridas a la Iglesia Parroquial de San Ginés y a Don Rafael Ramírez Ferrer, en la que se ubicaba la inacabada Iglesia del Carmen y un local que sirvió de cementerio hasta 1871.

La actual calle Canalejas era el camino que unía la antigua ciudad y su cementerio, de ahí que muchas personas de edad avanzada se refieran a esa calle como “la calle del campo”.

En 1947 el viejo instituto se traslada a la calle Coronel Bens (edificio actual), siendo director el párroco de Arrecife don Lorenzo Aguiar. En una primera etapa es un edificio de una planta y posteriormente se construye la segunda. El auge económico de los años 60 hizo necesaria la ampliación del mismo, que creció hacia el oeste, hacia la zona del Reducto.



Acta del primer claustro.

Se construyó entonces, siendo director don Sebastián Sosa, lo que hoy conocemos como el edificio posterior, destinado al alumnado femenino.

Cuando se construyó el Instituto Blas Cabrera Felipe, los alumnos y profesores, junto con la documentación, son trasladados al mismo, y el “Viejo Instituto” —como era llamado— se convirtió en una Sección Delegada, donde se imparte el llamado Bachillerato Elemental y los estudios nocturnos.

En 1970 la Sección Delegada se convirtió en el Instituto de Bachillerato Mixto N° 2 y el primer director sería Don José M^a Aguiar.

Bajo la dirección de doña Virtudes Portugués nace la actual denominación de Agustín Espinosa, fruto de una decisión acordada en el claustro tras barajarse otros nombres como César Manrique o Clavijo Fajardo.

En 2005 el Cabildo cede unas nuevas dependencias anexas, que en la actualidad corresponden al Departamento y aula de Educación Plástica y Visual.

En el año 2006 se inauguró el busto en honor a don Agustín Espinosa, situado en el jardín exterior. Así mismo, el “Premio Agustín Espinosa” se otorga en la semana cultural que lleva su nombre, idea que el Departamento de Lengua y Literatura puso en práctica siendo sus miembros don Jesús Godoy, doña Ángela Pérez, doña Luisa Corujo y doña Isabel Alemán; todos ellos importantes y destacados profesores de este centro hasta hace pocos años.

Características y estado actual

No es un bien anterior a la conquista, ni está amenazado por “falta de uso” aunque presente patologías y deterioros considerables. Quizás su interés está en que puede ser un referente cultural dentro del modelo económico actual, que pueda unir a jóvenes y mayores en su entorno. Pasar por una integración en el marco urbano puede ser una forma de conservación.

El centro educativo Agustín Espinosa, como demuestra su historia, tiene identidad propia, en el pasado como primer instituto de la isla y tercero de Canarias, y en el presente como legado de interés cultural de la misma; en él se formaron las primeras generaciones de estudiantes de Lanzarote. Se encuentra ubicado en el centro de Arrecife, es un legado regio y está recogido en el Catálogo Arquitectónico del Patrimonio Histórico Municipal, y en su jardín interior se encuentra la araucaria más antigua de la isla, haciendo de él un lugar de interés botánico, además de histórico y cultural, dentro del patrimonio insular.

Como se quería conocer mejor el origen de los materiales utilizados en la construcción del edificio (cal, cantos, madera...) se consultó la bibliografía y se hizo lectura de textos recogidos en las diferentes crónicas, se visualizaron fotografías de la época y se recopiló información con las fuentes consultadas.

No debería ser considerada una iniciativa de gran alcance, pues no alberga un proyecto que pueda tardar años en realizarse. Aquí ya exis-

te un edificio que debería estar catalogado BIC, donde se realiza una actividad educativa y alberga unos espacios útiles que podrían estar disponibles para otras actividades fuera de horario escolar. Por tanto, no debería ser impedimento para un proyecto que pretende extender las actividades del centro a un marco más amplio y de uso público, que sirva de referente a la cultura y a la ciudad.

Desde hace años presenta patologías diversas:

- Deterioros en las fachadas del centro con grietas y humedades en las paredes de las mismas.
- Enfermedades patológicas en su estructura y vegetación.
- Deterioro de un fresco, donde se representa la Tabla Periódica de elementos químicos, pintado desde la inauguración del edificio.

Su estado condujo a analizar los cinco valores que, según Manuel Gándara, tiene el patrimonio y se concluyeron los siguientes aspectos:

ESTÉTICO: por ser el instituto más antiguo de la isla y el 3º de Canarias.

HISTÓRICO-SIMBÓLICO: posee una entidad histórica propia que se mantiene hasta la actualidad.

CIENTÍFICO: es uno de los pocos edificios de la ciudad que conserva su estructura original a través de los años y contiene especies vegetales de importancia.

ECONÓMICO Y SOCIAL: podría ser un referente cultural donde organizar actividades culturales (conferencias, cursos de verano...) en temporadas vacacionales, teniendo en cuenta que debería de ser un Bien de Interés Cultural y como tal un recurso social.

Objetivos

Esta propuesta de trabajo busca conservar, mantener y recuperar la documentación e historia del centro para dar a conocer su patrimonio. Por eso desde un principio los objetivos fueron los siguientes:

- Recuperar los documentos que fueron llevados al IES Blas Cabrera. En el año 1963 la documentación es llevada al Instituto Blas Cabrera y el “Viejo Instituto”, como era llamado, se convierte en una Sesión Delegada del mismo, hasta que en el año 1970 es reconocido como IES Agustín Espinosa.
- Dar a conocer el patrimonio que encierra el Instituto. La edificación del mismo comenzó en el año 1944, cuando fue cedido

al Ministerio de Educación Nacional por el Cabildo de Lanzarote, siendo el edificio un antiguo cementerio y que se pretendía fuera la Iglesia del Carmen. Su origen parte de una Real Orden.

—Fomentar la lectura y despertar el interés por la historia de la isla. Los documentos llevados al Blas Cabrera deberían ser conocidos por todos los habitantes de la isla, como forma de entender la idiosincrasia de la misma. Es necesario que no se pierda la historia de un pueblo y que el alumnado la transmita a generaciones futuras para que perdure en el tiempo.

—Potenciar la ornamentación interior. Es un edificio que debería ser considerado BIC (Bien de Interés Cultural). Pensamos que el mantenimiento óptimo del mismo es necesario para la preservación de su arquitectura, por lo que el Ayuntamiento y el Cabildo deberían compartir la conservación del mismo.

—Adecuar las instalaciones para el disfrute de los demás. Al estar el edificio ubicado en el centro de Arrecife creemos que se deben seguir los siguientes pasos:

Instalación de una marquesina en la cancha del Instituto.

Tratamiento y mejora de las patologías que presenta actualmente.

Valoración y uso de su biblioteca.

Realización de actos culturales en el Salón de Actos del mismo.

Fomentar y ayudar a promocionar nuestra Semana Cultural Agustín Espinosa.

Utilizar sistemas de seguridad y vigilancia para evitar el deterioro del edificio.

Concienciar y alzar nuevas voces que defiendan su interés y su conservación.

Metodología y estrategia de trabajo

La metodología ha sido, en todo momento, participativa y de investigación, desde la consulta de diferentes fuentes, visitas a organismos y a lugares temáticos a la elaboración de diferentes materiales, que se conservan en el centro educativo.

Mediante el estudio de tomas de datos con medición del edificio y confección de croquis y planos del estado actual, tanto de la fachada como del interior del edificio principal y reportajes fotográficos de los detalles arquitectónicos, elementos singulares y conjunto vegetal, se fue confeccionando la maqueta.



Maqueta de conjunto del IES Agustín Espinosa.

Para la recopilación de documentación se localizó en primer lugar el registro de propiedad del centro y se llevaron a cabo visitas al Cabildo, al Ayuntamiento y otras entidades oficiales. Como se querían conocer mejor el origen de los materiales utilizados en la construcción del edificio (cal, cantos, madera...) se consultó la bibliografía y se hizo lectura de textos recogidos en las diferentes crónicas, se visualizaron fotografías de la época y se recopiló información con las primeras actas del centro.

Con el fin de conocer de primera mano el origen de elaboración y extracción, antiguos oficios en la isla, se realizó una visita temática a zonas de extracción y elaboración de materiales, de cantera y calera, respectivamente.

Así mismo, se realizaron entrevistas a antiguos alumnos/as del centro para determinar los conocimientos de la época y los oficios predominantes en la misma.

En esta última fase, los alumnos de 3º de ESO desde el Departamento de Ciencias Sociales han preparando entrevistas que han servido de testimonio oral por parte de un sector de ciudadanos y antiguos alumnos/as mayores que han conocido la trayectoria de esta entidad. Se salió a la calle para conocer de primera mano lo que nos podían contar los transeúntes y nos sorprendió el interés de algunos turistas... Con toda la información se motivó al alumnado, que ayudado de un

documento audiovisual, impartió charlas a sus compañeros de centro durante la Semana Cultural Agustín Espinosa que este instituto celebra cada año.

Posteriormente, este testimonio sería llevado al I Foro de Patrimonio y Educación, donde se compartió con los proyectos de otros centros.

Como todos sabemos, las Competencias Básicas se traducen en un conjunto de saberes que permiten a una persona utilizar sus recursos de forma que pueda actuar en diferentes situaciones de manera adecuada, es por ello que se trabajaron las competencias básicas siguientes:

Conocimiento e interacción con el mundo físico para que el alumnado pueda alcanzar la habilidad de comprender las acciones humanas y a través de ella mejore sus condiciones para conservar el patrimonio y aprenda a utilizar los recursos a su alcance.

Aprender a aprender, porque el trabajo en equipo hace que todos estemos más implicados en esta conservación y los alumnos sean partícipes de su propio aprendizaje con responsabilidad, perseverancia y que sean capaces de realizar análisis de los errores de su propio aprendizaje, de modo que sean conscientes de la eficacia del proceso seguido.

En esta última fase, las competencias básicas social y ciudadana, de autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender se potencian con la última tarea, al poner al alumnado en contacto con la ciudadanía y poder ser ellos/as mismos protagonistas directos. Así mismo, se trabajará las competencias lingüística y digital con la elaboración de un nuevo texto y documento digital. Esta parte puede ser considerada de notable importancia, no ya por lo que puede aportar al proyecto sino porque el alumnado implicado es en su gran mayoría inmigrante, un alumnado joven que se ve más afectado por todo lo que se ha dicho del desconocimiento del patrimonio por parte de las últimas generaciones y al que se le añade su desarraigo y desconocimiento de la historia del propio centro y del pasado de la isla. Por eso, se ha empezado a trabajar con ellos presentándoles el proyecto, contándoles la historia y enseñándoles el trabajo que llevaron a cabo antiguos alumnos/as. Se temía que los resultados de la encuesta nos demostrasen que tenemos una sociedad civil poco informada —con lo que habríamos perdido una basa importante—; también se temió por el interés del propio alumnado implicado... no fue exactamente así, lo que nos hace valorar más la importancia de enseñar el patrimonio desde las aulas.

El trabajo ha sido una labor transversal en la que se implican varios departamentos didácticos sin los cuales el trabajo no hubiese visto



Estudio y análisis de las patologías interiores del IES Agustín Espinosa.

la luz. Los departamentos participantes en el proyecto han sido los siguientes:

Departamento de Tecnología, con la realización de la maqueta, soportes informáticos, estudio de materiales. Intervino como coordinadora M^a Carmen Torrens Quesada y como profesores participantes, José Manuel Montero Barreto y José María Goya Siverio.

Departamento de Educación Plástica y visual, con la realización de los planos de plantas y alzados necesarios para la construcción de la maqueta y detalles arquitectónicos de la misma. Aquí la profesora Isabel Delgado Tamayo hizo de profesora colaboradora al facilitar, en su calidad de directora del centro en aquel momento, todos los medios necesarios.

Departamento de Biología, con el estudio de la vegetación del jardín del centro. Intervino como coordinadora Josefa Caraballo Barrera.

Departamento de Ciencias Sociales, con la motivación y presentación del proyecto al alumnado para su propia difusión e interés por el mismo a través de entrevistas en la calle, valoración y difusión de la historia e interés sobre el centro a sus compañeros. Rosa Elvira Pérez Hernández.

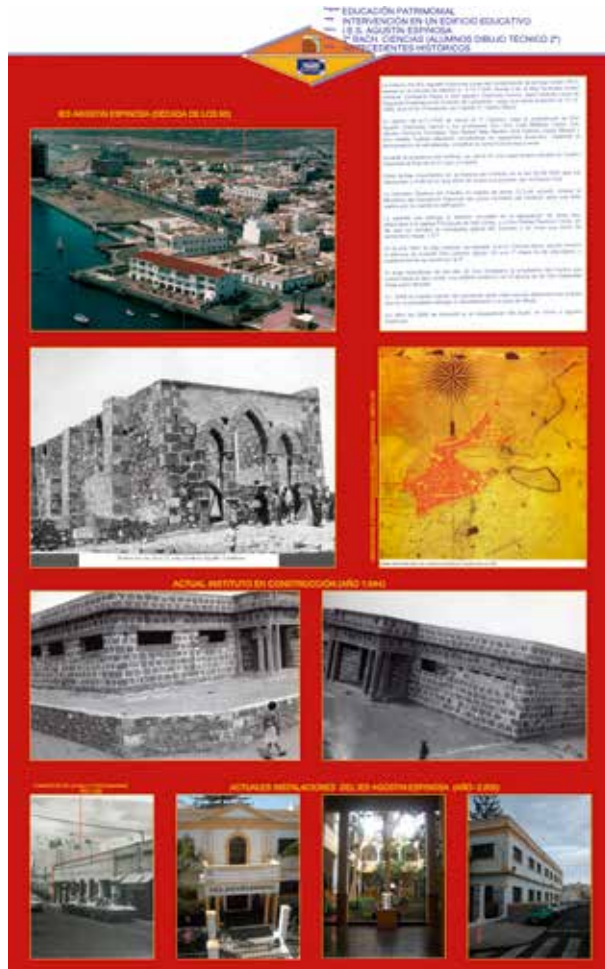
Y como no podía ser menos, este trabajo no se hubiese realizado sin la colaboración de los alumnos/as de 4^o de ESO y la colaboración desinteresada de algunas madres de los mismos.

También hay que agradecer desde ahora la colaboración del alumnado de 3^o de ESO 2014-2015 y de los posibles ciudadanos/as anónimos que colaboren amablemente contestando a nuestras preguntas.

Por último, todo mi respeto y agradecimiento a José Montero y M^a Carmen Torrens por haber llevado a cabo desde un primer momento este proyecto, cuyo trabajo han cedido de manera desinteresada para que la colaboración en este libro pudiera llevarse a cabo.

Conclusiones

Es importante dar relevancia a la conservación de un edificio con historia, dotando de valores a los estudiantes para que lo sientan como suyo; y en este caso, en su segunda fase se implicó a las familias; ahora se espera implicar a parte de la ciudadanía, testimonio vivo de su trayectoria e importancia. “Se hace urgente crear vínculos con este patrimonio cultural, que la población joven se reconozca en él, que no sólo es una herencia sino un instrumento para el futuro, un recurso para la formación, el uso



Documentación gráfica del IES Agustín Espinosa.

y la participación social...” (Fuentes Luis, 2004), pues hoy es un centro donde la mayoría de estudiantes proceden de la inmigración; el entorno del centro ha cambiado, de ahí la urgencia también de darlo a conocer. “Este bien no puede perder su historia y debe de servir a las mayorías. [...] Tratando de establecer puntos de diálogo entre lo producido en el pasado y los nuevos usos del presente...”. (Fuentes Luis, 2004).

Por su larga historia, un casco antiguo acumula elementos pertenecientes a diversas etapas de la historia de una ciudad, desde su nacimiento hasta la actualidad. En diferentes puntos de la geografía insular o nacional, zonas de buena accesibilidad han sido objeto de obras de modernización de inmuebles y de embellecimientos, con el fin de



Imágenes del proceso de documentación oral y elaboración de la maqueta.

atraer a las actividades más especializadas del sector terciario. Arrecife también parece estar pasando por un plan de revitalización, consistente en difundir una imagen atractiva de la ciudad que se base en la creación y la mejora de infraestructuras y equipamientos, en la calidad medioambiental y en el urbanismo sostenible. En este contexto, esta propuesta pretende ser un elemento dinamizador de la economía local y difusor de la cultura, todo dentro de un conjunto histórico de acuerdo con un desarrollo sostenible e integrado en un espacio más amplio como es Arrecife.

“Sin embargo, la identidad no se consigue gratuitamente, ya que se requiere invertir, promocionar y desarrollar actividades participativas

de la ciudadanía para que esta pueda comprender su uso y su servicio, para que se pueda crear la conciencia de reconocer históricamente nuestro propio entorno físico y social.” (Enrique Pérez Parrilla, presentación del libro *Patrimonio Histórico de Arrecife de Lanzarote*, durante su mandato como presidente.)

Bibliografía

Fuentes Luis, S. (coord.): *Educación Patrimonial: propuestas creativas desde el espacio educativo 03/04*, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deportes, Dirección General de Promoción Educativa, 2007.

Muñoz Delgado, M^a. C.: *Geografía*, Ed. Anaya, Madrid, 2009.

Plan General de Ordenación, Arrecife, Catálogo de protección, Tomo 3.1, Memoria, Normas de protección del patrimonio histórico.

Real Orden de 1928, *Gaceta de Madrid*.

Registro de la Propiedad del Puerto del Arrecife, Registradores de España.

VVAA: *Patrimonio Histórico de Arrecife de Lanzarote*, Cabildo de Lanzarote, Área de Educación y Cultura, Unidad de Patrimonio Histórico, 1999.

La cueva de Ana Viciosa, siglo XVII. Museo de sitio y cómic

Carmen Morales Rodríguez, Constanza Pérez
y Antonio Rodríguez
IES Tinajo

Ya hace tiempo que esta propuesta comenzó a tomar forma con la realización de un cómic y la generación de un Museo de Sitio en la localización de la cueva, de una historia envuelta del misterio, el poder y la leyenda que hay en torno a este personaje y a un lugar concreto. Una historia recubierta de leyendas piráticas que han marcado la personalidad de esta isla y permitido navegar entre el presente y el pasado para regresar con un tesoro que los alumnos del IES Tinajo, a modo de aventura romántica, quieren dar a conocer para mantener vivo el interés por este personaje y la cueva que lleva su nombre. Uno de los objetivos de este trabajo es recuperar esta historia como un bien de interés patrimonial.

Fundamentos históricos y fábula literaria

La industria de la piratería en Canarias se extiende desde el siglo XV hasta la mitad del siglo XIX y ha producido una numerosa cantidad de aventureros románticos que perseguidos o amparados por la ley fueron protagonistas y víctimas de una realidad social. Nuestra historia real y fábula literaria comienza con la relación entre algunos de estos piratas —que buscaban apoderarse de las riquezas que transportaban los barcos españoles desde el Nuevo Mundo y las dramáticas invasiones de la costa septentrional de África— y nuestro personaje.

Nuestro personaje posee una compleja genealogía¹, llegándose a constatar la existencia de cuatro generaciones de mujeres que ocupan un lugar digno de mención en la historia de Lanzarote entre los siglos

¹ Este trabajo toma como base historiográfica el artículo de José de León Hernández, “Ana Viciosa en Lanzarote: entre el misterio y el poder”, publicado en el libro *Enigmas y Tesoros en Canarias. El misterio de cabeza de perro*, Ed. Herques, 2014.

XVI y XVIII, un apellido que abundó en las islas de Lanzarote y Fuerteventura y que algunos autores sostienen que es de origen portugués. Lo que sí es verdad, es que el apellido no está unido a una característica forma de vida, cargada de prejuicios.

La primera de esta saga es el personaje de nuestra historia, que según la leyenda tuvo un amante pirata que respondía al sobrenombre de Cabeza de Perro. La cueva se conoce como la Cueva Ana Viciosa, en la costa de Tinajo, donde se cree que hay un tesoro enterrado. El tesoro que se le adjudica a Ana Viciosa, según se dice, fue buscado desde la costa de Famara y Tenesar, islas e islotes del Norte de Lanzarote, hasta las Salvajes y alguna cala recóndita de Jandía, en Fuerteventura. Leandro Perdomo asegura que lo que apareció del tesoro fue “el remo con incrustaciones metálicas que dicen enterró Cabeza de Perro en el lugar mismo donde está el tesoro, encallado en una ensenada de La Graciosa, según unos, y en la parte rocosa del final de la playa de Famara, según otros” (Perdomo, 1989). También subraya que se trataba de un pirata conejero, tal vez de Tinajo; y escribe que conoció a la bella pastora, se enamoró de ella, se quedó con su ganado para alimentarse durante sus singladuras piráticas y, transcurrido un año, volvió con tres baúles repletos de tesoros y los llevó a una misteriosa cueva como pago por su compromiso de amor.

El ensayo poético de Agustín de la Hoz, de 1962, señala que “era de aúpa, con vigor de hombre, y de belleza singular, no en balde era nieta



Vista de la localización de la cueva de Ana Viciosa.



Acceso a la cueva de Ana Viciosa.



Vista panorámica de La Laja del Sol, en la costa de Tinajo.

de mora cautiva”. Esposa del gobernador de Lanzarote, Juan de León Monguía, del que enviudó pronto, fue señora absoluta de Tinajo y de la zona de los volcanes, “donde creó pequeñas aldeas abastecidas por moriscos adquiridos a los señores de la Casa de Herrera” (De la Hoz, 1962). Protagonizó una de las peores épocas de la piratería de Lanzarote, marcada por las entradas, razias y saqueos, entre otros, de Calafat (1569), Dogalí “El Turquillo” (1571), Morato Arráez (1586) y Tabac Arráez (1618) (Anaya, 2006).

¿Cómo es posible que la leyenda popular recuerde a Ana Viciosa por los supuestos amoríos con un legendario pirata, después de haber vivido tantos traumas relacionados con la piratería? La explicación la podemos encontrar en un elemento constructivo vivo, la cueva-fortaleza de Ana Viciosa. Se trata de una compleja construcción, con ventanucos a modo de troneras, que sirvió de refugio, cueva o desembarco gracias a la argolla de hierro sumergida para fondear barcos, en una costa que antes



Interior de la cueva de Ana Viciosa. Se observa el muro de cierre con morteros de cal y troneras. En la foto, Moisés Tejera Tejera.

de la actual geografía tuviera ensenadas y bahías para refugio en días de bonanza. Apunta Agustín de la Hoz que entre 1610 y 1625 atacaban las costas de barlovento algunos moros como represalia a las cabalgadas de Herrera sobre Berbería. Por este motivo, Ana Viciosa decidió preparar la defensa de su comarca, colocando vigías en la montaña de Tenesa o Tenesera para estar prevenida frente a los invasores y una cueva a mitad del acantilado de Los Cuchillos, cuya boca se abría a unos doce metros desde el mar. La cueva fue visitada y descrita por el investigador francés René Verneau (Verneau, 1996), quien apunta que los que la habitaron necesitaron defenderse. En agosto de 1985 se vuelve a repetir la hazaña de Verneau y se describe la cueva como un lugar de pocas dimensiones y con varias dependencias interiores, delimitadas por muros de piedra y una pared inicial que la cubre totalmente con ventanucos a modo de troneras.

Metodología y estrategia de trabajo

El nombre de Ana Viciosa, su supuesta relación amorosa con un pirata, la presencia viva de la cueva y la suma de tradiciones orales como la existencia de una argolla delante de la cueva, la localización de un tesoro o el nombre del verdadero pirata dan origen al motor de esta propuesta didáctica. La costa de Tinajo esconde entre piratas, majos y pescadores una larga lista de tesoros. Uno de estos tesoros, misterio sin resolver, es la cueva de Ana Viciosa.

La cueva

Fortificada con un robusto muro de piedras allá por el siglo XVII, era el lugar donde se escondía de los piratas Ana Viciosa, viuda de Juan de León Mugía, dueña y señora de toda la zona. La cueva se sitúa a veinte minutos caminando desde la zona conocida como la Laja del Sol, un pequeño grupo de casas que parecen colgar sobre el mar. Subir a conocer la cueva requiere conocimientos de escalada, pues una pared vertical y volcánica de 15 metros de altura la separan del suelo y del mar. En su interior, esta cueva es amplia, y es posible que lo fuera aún más y que se haya derrumbado en parte. Tiene dos plantas de forma circular e irregular y sus paredes son totalmente herméticas. Apenas tiene dos ventanucos para la ventilación y la vigilancia. Agustín de la Hoz asegura que a mediados del siglo pasado fue expoliada, sacando los caza-tesoros alfileres, broches y demás objetos de su interior, todos de un supuesto gran valor. La leyenda, que no se ha comprobado, dice que delante de la cavidad y bajo el mar, existe una argolla metálica en la que se amarraban los barcos que defendían la cueva-fortaleza hace siglos. La historia de Lanzarote de esos momentos está plagada de ataques piratas: en 1569 atacó Lanzarote el corsario Galafat; a finales de 1587 el corsario Argelino Morato; en 1596 llega a la isla de Alegranza una escuadra que se adentra hasta llegar a Puerto de Naos. Desembarcó Juan Berkley con unos 500-600 hombres para robar las cien mil libras esterlinas de renta que poseía la Villa Capital. Al llegar a la Villa se encontraron que los habitantes habían huido con todo lo de valor; también se encuentra en estos momentos la presencia del pirata tinerfeño Cabeza de Perro (Anaya, 2006).

Se pretende ahora dar a conocer la historia y leyenda que existe en torno a la cueva fortaleza de Ana Viciosa y proponer una visión didáctica para acercar este elemento patrimonial a la sociedad. Con la materialización de dos propuestas: un Museo de Sitio, que permitan conocer este elemento constructivo y la persona de Ana Viciosa, y darle la categoría de Bien de Interés Cultural y un cómic que sirva de reconocimiento y merecido homenaje a este significativo y olvidado personaje de nuestra historia. La búsqueda de documentación escrita y oral, la visita al Museo de la Piratería en el Castillo de Santa Bárbara de Teguiise y acercarnos a conocer la cueva originaron la realización de una maqueta. Los objetivos de esta maqueta son: primero, localizar y descubrir la dimensión que suponía acondicionar un lugar abrupto para el tránsito y visita pública y segundo, la realización de una placa

conmemorativa. Estos fueron los comienzos de esta propuesta que se finaliza con la materialización de un cómic que recoge una historia en un formato sencillo: un guión literario y la obra gráfica.

En la elaboración de esta propuesta se unen tres departamentos: Lengua y Literatura, Religión y Educación Plástica y Visual. Se seleccionó a un grupo de alumnos de 3º ESO de Diversificación ya que nos parecía que podía resultar atractivo para un grupo de alumnos que no tienen una adquisición óptima de contenidos de Lengua y Literatura, Religión y Plástica.

Los contenidos a trabajar en las distintas áreas

Ámbito lingüístico y social

1. Elaboración de textos escritos siguiendo las características propias del género narrativo.
2. Búsqueda de información a través de la entrevista personal.
3. Diferencias entre mito y realidad.
4. Localización geográfica de una zona concreta.
5. Elaboración de textos dialogados (el cómic)
6. Tratamiento de la información recogida para su posterior utilización.
7. Reconocimiento de hechos acontecidos en un momento histórico concreto.

Área de Religión

1. La dimensión cultural e histórica está presente en la enseñanza religiosa, dado que el patrimonio cultural, histórico y antropológico-axiológico que gran parte de las sociedades reciben del pasado está vertebrado por contenidos religiosos.
2. Situarse ante la dignidad de la persona humana por su origen, su trascendencia y su finalidad, y descubrir los elementos del hecho religioso y sus distintas manifestaciones en la historia y en la vida de los pueblos, que responde a sus grandes preguntas sobre la existencia.
3. Conocer, valorar y respetar el patrimonio religioso, artístico y cultural, mediante el lenguaje simbólico e icónico de la arquitectura, pintura, literatura, música y liturgia, como expresión de las grandes etapas de la historia de la iglesia y de la cultura de su entorno.

4. Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.

Área de Plástica

1. Elementos del lenguaje visual.
2. La imagen digital.
3. El espacio en las obras plásticas.
4. La imagen en movimiento.

La contribución de las competencias básicas a la propuesta

CULTURAL Y ARTÍSTICA: El alumno aprende a mirar, ver, observar y percibir, y desde el conocimiento del lenguaje visual, a apreciar los valores estéticos y culturales de las producciones artísticas. Ampliando el conocimiento de los diferentes códigos artísticos y la utilización de las técnicas y recursos propios del área de Educación Plástica y Visual que permiten expresarse a través de la imagen. Los aprendizajes no formales e informales suponen entre otros la observación y experimentación fuera del aula ya sea centros artísticos, talleres o laboratorios.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y LA COMPETENCIA DIGITAL: El alumno, mediante el uso de las nuevas tecnologías para el tratamiento de imágenes, adquiere habilidades que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada. Destacar la habilidad de poder modificar las cualidades del color y consiguiendo con ello diferentes efectos que permiten intervenir en la producción de creaciones visuales. Los aprendizajes no formales e informales suponen el conocimiento del uso de las nuevas tecnologías en diversas empresas sociales.

APRENDER A APRENDER Y AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL: La realización de actividades artísticas permite a los alumnos disponer de habilidades necesarias para iniciarse en el aprendizaje y ser capaces de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar proyectos creativos con confianza, responsabilidad y sentido crítico. También favorece la reflexión sobre los procesos y experimentación creativa, ya que implica la toma de conciencia de las propias capacidades y recursos así como la aceptación de los propios errores como instrumento de

mejora. Al mismo tiempo, dado que todo proceso de creación supone convertir una idea en un producto, se implica en estrategias de planificación, de previsión de recursos, de anticipación y evaluación de resultados, obligando al alumno a tomar decisiones de manera autónoma.

LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA: Está presente mediante las diferentes actividades de grupo ya que habrán de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación. El cómic utiliza recursos que expresan ideas, sentimientos y emociones a la vez que integra el lenguaje plástico y visual con el lenguaje verbal y escrito, favoreciendo la comunicación...

SOCIAL Y CIUDADANA: Cooperando, conviviendo y ejerciendo la ciudadanía democrática. Mediante el conocimiento de las condiciones y los aspectos positivos y negativos que acompañan la planificación, mantenimiento, crecimiento y renovación de las ciudades. En múltiples ocasiones las tareas se trabaja en equipo y en cadena, es por tanto que promueven actitudes de cooperación y respeto y contribuyen a desarrollar las habilidades sociales de los alumnos.

CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO: La utilización de procedimientos como la observación, la experimentación y el descubrimiento, la reflexión y el análisis posterior contribuyen a adquirir valores de sostenibilidad y reciclaje en cuanto a la utilización de materiales para la creación de obras y conservación del patrimonio cultural o el estudio de composiciones que toman como referente el paisaje u otras formas naturales.

COMPETENCIA MATEMÁTICA: El estudio del canon de medida en la figura humana, así como de la simetría aparente que se produce en la misma. Los sistemas de representación aglutinan una serie de reglas o normas que resuelven de forma objetiva el problema de la representación del espacio sobre el plano.

Guión literario y cómic

La cueva de Ana Viciosa. siglo XVII

Tres excursionistas, alumnos de 3º ESO del IES Tinajo, van de acampada un fin de semana a la Laja del Sol en Tinajo. Una vez allí, se encuentran con dos pescadores de caña. El tiempo amenaza lluvia. Los pescadores recogen y empieza a llover. Los excursionistas em-

piezan a montar su caseta. Antes de irse, los pescadores les comentan que en ese lugar hay una cueva donde guarecerse de la lluvia. Ellos deciden entrar en la cueva de “Ana Viciosa”. Fuera llueve a cántaros y deciden pasar la noche en la cueva. Se preparan para pasar la velada. Hacen un fuego y preparan la cena. Juegan con las sombras de la cueva y cuentan historias de miedo. Entre juegos, por accidente, una pared de la cueva se desprende y aparece un agujero que parece ser un túnel y del que sale una bocanada de aire un tanto misterioso. Terminan de romper esa pared de la cueva y pasan al interior. Una pequeña linterna en la cabeza de uno de ellos es el único accesorio luminoso que tienen. La leña ya se acabó y un intenso frío se apodera de aquel extraño lugar. En el interior de esta galería que parece ser un tubo volcánico se dejan llevar por la emoción y se adentran en un viaje espectacular que no saben hacia dónde les lleva. La cueva se ensancha a medida que avanzan pero la luz no les permite calcular su verdadera dimensión. Uno de ellos se resbala y cae por una gruta. Cuando con mucho esfuerzo, los compañeros llegan con la luz, descubren que tras su caída se vislumbra en una roca un mapa enrollado con una llave en su interior. Muy sorprendidos por tan misterioso hallazgo empiezan a especular sobre el origen de dicho mapa y qué valor puede tener. Empiezan a pensar en todas las posibilidades que esto les ofrece: venderlo a un museo o a un coleccionista, quizás hacerse ricos, o quizás ¿por qué no?, encontrar un tesoro... Entonces, desde el interior de la cueva parecen salir unas voces como del más allá. De repente ante ellos aparece una figura femenina etérea que con un halo de luz espectral parece flotar en el aire: Ana Viciosa, mujer de aúpa, vigor de hombre, belleza singular y nieta de mora cautiva; esposa del viudo gobernador de Lanzarote, Juan de León Móxica. “Su inteligencia y vivacidad le llevaron a ser absoluta señora de Tinajo y zona de los volcanes, donde creó pequeñas aldeas, abastecidas de moriscos adquiridos a los señores de la casa Herrera”. Ella se sorprende también ante la presencia de los jóvenes, ya que hace casi cuatro siglos que no habla con humanos. Les cuenta que su historia se remonta a 1615 cuando construye la cueva-fortaleza que hoy tiene su nombre, para esconderse de los ataques de los piratas y ocultar sus bienes personales. En esta época los numerosos y sangrientos ataques que Lanzarote ha sufrido han dejado a la isla sin atractivo. Numerosos vecinos han sufrido la esclavitud, se han pagado cantidades incalculables por el rescate de caciques o dueños de tierras. Desde Morato Arráez (1586) cualquier ser vivo que valorara su existencia sólo deseaba encontrar un sitio donde

escondese cuando se oyese que se aproximan los piratas: ¡que viene “Cabeza de Perro”!, y así ocultarse hasta que la barbarie, el saqueo y la desgracia hubieran pasado. La cueva sólo ha sido usada por Ana y algunas personas cercanas a ella. A diferencia de otra cueva utilizada para protegerse de ataques, La Cueva de Los Verdes (Haría), la de Ana Viciosa no fue saqueada por el enemigo.

En 1596 llegó a Alegranza Juan Berkley que amarra en el Puerto de Naos, Lanzarote, con el principal objetivo de robar las cien mil libras esterlinas de renta que poseía la Villa capital. Al llegar a la Villa se encuentra que los habitantes habían huido con todo lo que estimaban de valor. El tesoro de las cien mil libras esterlinas fue entonces confiado por el marqués de Teguisse, Agustín de Herrera Rojas a su amiga Ana Viciosa para que lo guardase hasta que los piratas se marchasen, o bien, llegase ayuda de Tenerife o Gran Canaria. Así pues, Ana Viciosa acoge el tesoro y éste queda protegido y escondido en el interior de la cueva que lleva su nombre. Obtiene como gratitud el islote de Montaña Clara.

En 1618 Tabac Arráez y Salomi (argelinos) atacan Lanzarote y Teguisse en particular como venganza por las “razzias” que el marqués Agustín de Herrera y Rojas había realizado en la costa moruna el año anterior. Algunos de aquellos esclavos confiesan que habían trabajado para una apoderada en la costa de barlovento dueña y señora de una extensa zona de terreno rica y fértil. Viciosa era viuda del gobernador de Lanzarote: Juan De León Múxica y nieta de mora cautiva. Esta mujer dominaba a una veintena de esclavos comprados a Agustín de Herrera para trabajar sus tierras. Tabac y Salomi deciden saquear la isla en busca de más esclavos y localizar a Ana Viciosa, a quien las malas lenguas la relacionan con las cien mil libras. Cuando ella se entera de que la estaban buscando, decide esconderse en la cueva. Armada hasta los dientes y preparada para hacer frente a los invasores, no la descubren. La buscan sin éxito por tierra y mar. Más adelante se decide colocar una argolla de 1.500 kilos en la costa sólo visible 5 ó 10 días al año, cuando la marea lo permite para el fondeo de un navío y la posible escapada o defensa de la fortaleza (lugar que podría ser ampliado). Tabac vuelve a Argelia, lleva consigo 900 esclavos. Una vez en puerto argelino se encuentra con el corsario inglés Sir Walter Raleigh, que se encuentra viajando para invadir la Guayana francesa. Estos dos antiguos amigos se cuentan sus batallas, entre otras la existencia del botín de cien mil libras que esconde en Lanzarote Ana Viciosa y la posibilidad de esperar a la flota de las Indias. Sir Walter ataca Lanzarote

en 1617 y captura a Ana Viciosa, en principio esclavizada, su belleza la salva de una muerte pirata. El amor surge entre dos caracteres tan fuertes. Ana le confiesa todos sus secretos. No tarda en zarpar del fondeo cercano a la cueva, una mañana de bajamar el barco de Sir Walter. No se despide de su amante, quien sufre tal desencanto que la lleva a la muerte. Nunca supo si el cofre que escondía en la cueva fue saqueado. Ahora para liberarse es necesario localizar el cofre con este mapa y abrirlo para descubrir si en su interior se esconde el verdadero amor. Si el cofre no ha sido saqueado es necesario devolverlo al mar en marea alta y de esta forma su alma podrá descansar. Fin.

Bibliografía

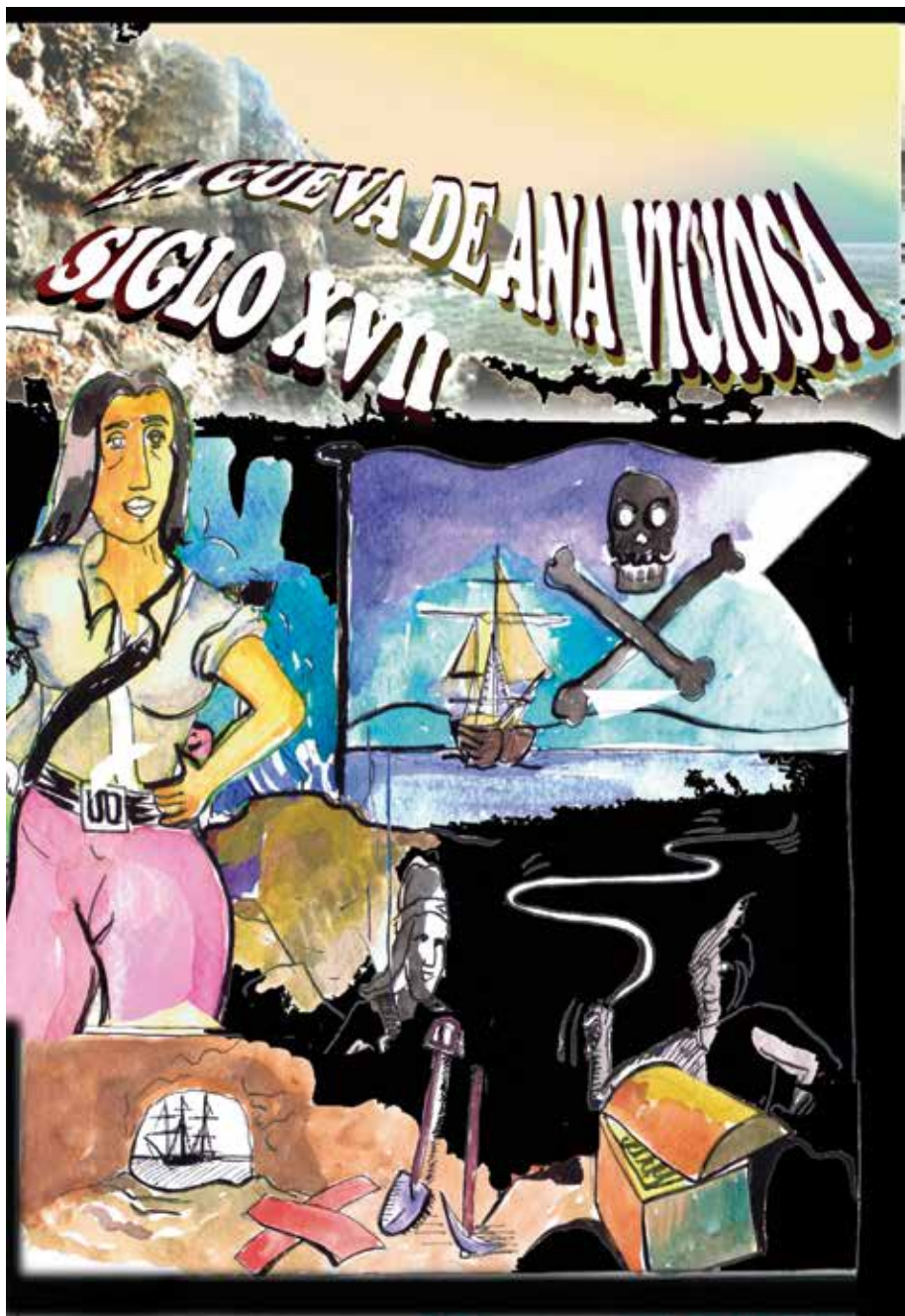
Perdomo, Leandro: *Lancelot*, 8-07-1989, p. 8

De la Hoz, Agustín: *Lanzarote*, edición del Gobierno Civil de Las Palmas, Cabildo Insular de Gran Canaria, Ayuntamiento y Cabildo de Lanzarote, Madrid, 1962.

Anaya Hernández, A.: *Moros en la Costa: Dos siglos de corsarismo berberisco en las Islas Canarias (1569-1749)*. VI Premio Internacional Agustín Millares Carlo de Investigación en Humanidades, 2005. Gobierno de Canarias-UNED, Madrid, 2006, pp. 140-143.

Verneau, René: *Cinco años de Estancia en las Islas Canarias*, Premio de la Academia de Ciencias de París, Ediciones JADL, La Orotava, Tenerife, 1996.

De León Hernández, José: “Ana Viciosa en Lanzarote: entre el misterio y el poder”, en AAVV: *Enigmas y Tesoros en Canarias. El misterio de cabeza de perro*, Ed. Herques, 2014.





15 de mayo de 2011: tres excursionistas van de acampada de fin de semana a la Laja del Sol. Se encuentran con dos pescadores que viendo que se avecina tormenta



¡Mira es allí!

¡No está tan lejos!



¿Que cada uno lleve algo?

Si, vamos antes de que anochezca

Ya está empezando a oscurecer



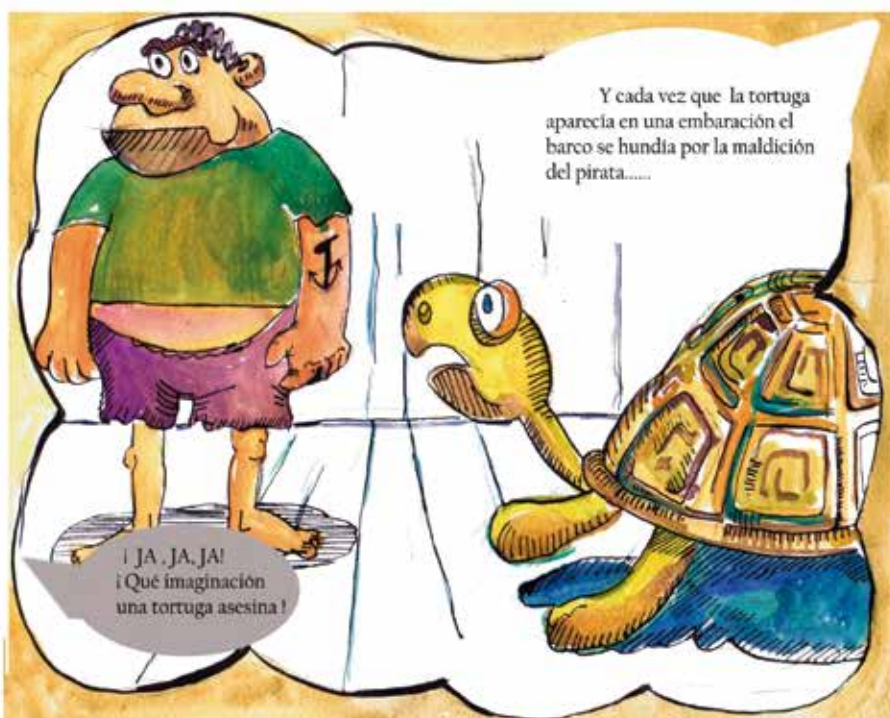
Ya decía yo que era mucha comida



¿Y si contamos historias de miedo?

Aquí se está bien, ¿qué se te ocurre que hagamos ahora?

Una vez un pirata se ahogó con su barco. Pero una tortuga marina llevó su alma reencarnada en ella y atacaba a todos los barcos
.....



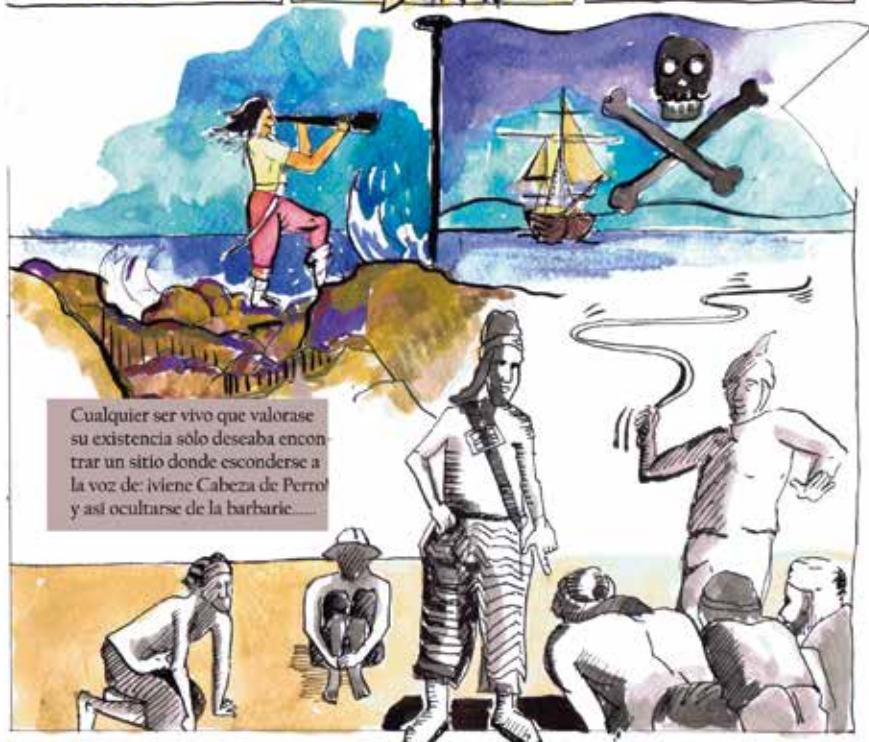






Ana Viciosa: viuda del gobernador de Lanzarote Juan de León Múxica y nieta de mora cautiva, dominaba a una veintena de esclavos comprados a Agustín Herrera para trabajar sus tierras.

En 1615 construye una cueva-fortaleza para esconderse de los ataques piráticos y ocultar sus bienes. En esta época los numerosos ataques que Lanzarote ha sufrido han dejado a la isla sin atractivo. Numerosos vecinos han sufrido la esclavitud y se han pagado altas sumas por el rescate de dueños de tierras.



Cualquier ser vivo que valorase su existencia solo deseaba encontrar un sitio donde esconderse a la voz de: ¡viene Cabeza de Perro! y así ocultarse de la barbarie.....

En 1586 Juan Beckley, pirata inglés, llega a Alegranza y avanza posteriormente a Puerto Naos para buscar el tesoro de los 100.000 libras esterlinas, sin éxito. Este botín, la renta que poseía la Villa Capital, fue confiado a Ana Viciosa por el marquez de Teguisse: Agustín de Herrera y Rojas para custodiarlo hasta que los piratas se marchen o llegue ayuda de otras islas.



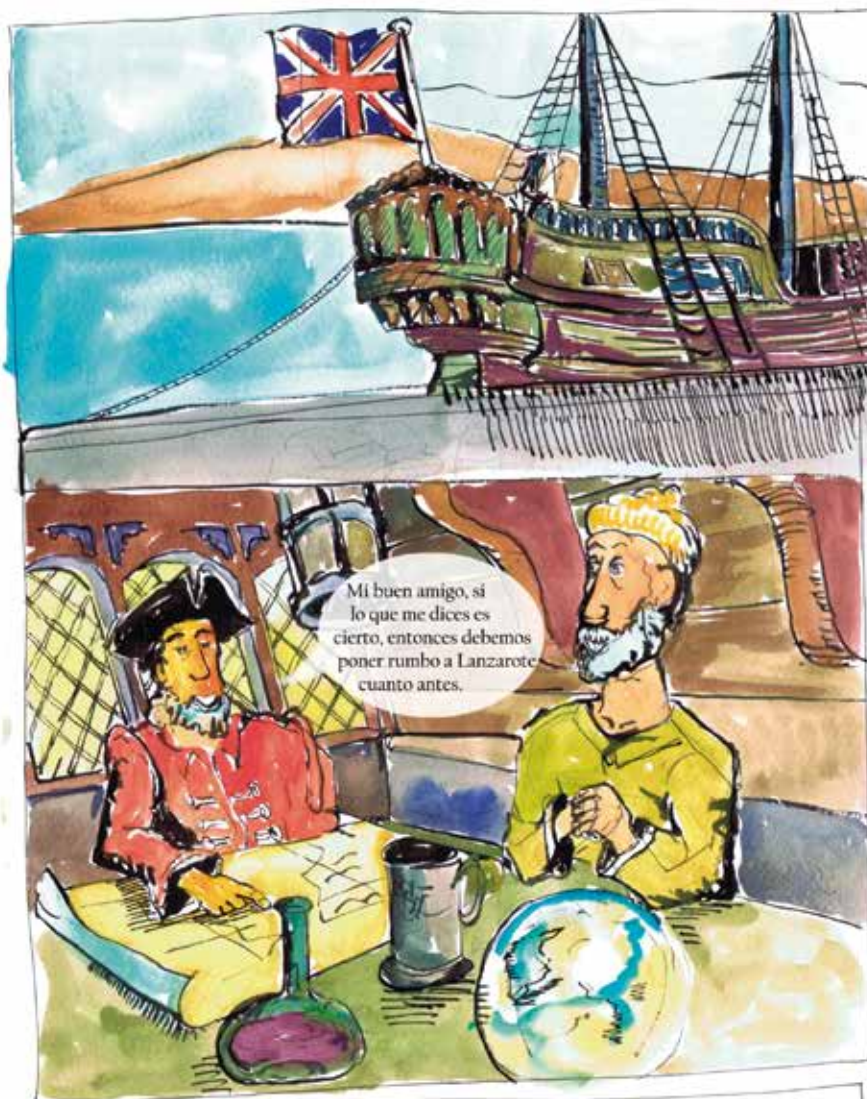
En 1616 los piratas argelinos Tabac Morato Arracz y Soliman atacan Teguisse como venganza por las "razzias" que el marquez de Teguisse había realizado en las costas morunas el año anterior.





Apresan a 900 esclavos. Alguno de estos confiesa que trabajaba para una señora dueña de una extensa zona de terreno rico y fértil. Tabac y Soliman deciden saquear la isla y buscar a Ana Viciosa, a quien las malas lenguas la relacionan con las cien mil libras. Buscan sin éxito por tierra y por mar.





De regreso al puerto argelino se encuentran con el corsario Sir Walter Raleigh, a quien cuenta la existencia del botín de cien mil libras y la posibilidad de esperar a la flota de Las Indias.



En 1618 sir Walter Raleigh, marino, pirata, escritor y político inglés, ataca Lanzarote. Uno de tantos ataques piráticos que asolan la isla y el archipiélago durante los siglos XVI, XVII y XVIII.



Ana Viciosa es apresada y torturada. Su belleza desvía las intenciones de Sir Walter, al enamorarse de ella. Le llega a confesar los secretos de la cueva que lleva su nombre



Una mañana de invierno Sir Walter parte del fondeo cercano a la cueva. Una manta de 500 Kg que sólo se ven en las bajamareas y 6-10 días al año.



Ana Victoria queda sumida en una profunda soledad hasta su muerte.

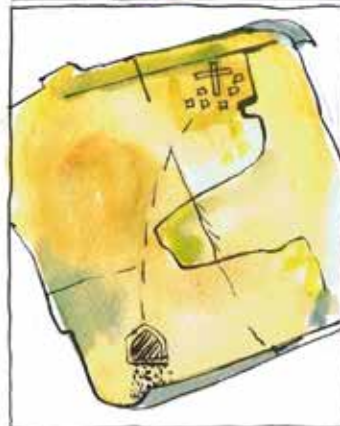
Ya conocéis mi historia y mi condena



Necesito vuestra ayuda para descubrir si el cofre esta vacío y fui traicionada



¡Qué hacemos si lo encontramos?



Para que no se especule ni haya futuras conspiraciones (Tíradlo al mar en marea llena!



El juego de la isla. El patrimonio natural y cultural de Lanzarote como recurso educativo

Celso Hernández Valerón, María Rosa Fuentes Perdomo

IES Tías

Introducción

A pesar de los numerosos cambios que en las últimas décadas se han producido en el currículo de la educación secundaria, hay una evidencia que permanece: cualquier aprendizaje será más significativo en tanto en cuanto podamos ver su aplicación en nuestra realidad más cercana.

Es evidente que el tesoro patrimonial lanzaroteño es de una gran utilidad en las aulas, no solo por su valor etnográfico e histórico, sino también por su apreciable sostenibilidad ecológica. Así, son muchas las disciplinas involucradas en su observación.

En la filosofía que subyace en el vigente currículo de la ESO está implícita la necesidad de llevar a la práctica los conceptos y abstracciones que se adquieren en el aula, acercarlos a la realidad del alumnado, adquirirlos mediante su concreción. Es por ello que la mayoría de contenidos que desde él se proponen tienen un carácter eminentemente procedimental.

Para este propósito, la Ley Orgánica de Educación (LOE) hace especial énfasis en el desarrollo y la adquisición por parte del alumnado de las competencias básicas (CCBB), con el fin de lograr su plena integración social y autonomía personal. De modo que en el preámbulo de la citada Ley se recoge de manera explícita que el “fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos...” [LOE, 2006]. Por tanto, las competencias básicas quedan definidas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al

finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de su vida. De tal manera que las situaciones de aprendizaje (antes llamadas didácticas de aprendizaje) tienen como propósito vincular —de manera práctica y concreta— los temas aprendidos en el aula con situaciones de la vida real, fomentando así la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Así pues, este proyecto surge de la idea de adquirir las distintas competencias, habilidades y conocimientos a través de un trabajo cercano a la realidad más próxima al alumnado —en este caso, el patrimonio cultural y natural de Lanzarote— haciendo partícipes a éstos de su aprendizaje e implicándolos en dicho proceso, favoreciendo así un diálogo bidireccional en el que el patrimonio cultural es el soporte para el desarrollo de los contenidos y la adquisición de las competencias básicas y, a su vez, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares permite conocer el patrimonio cultural.

Objetivos

- A. El objetivo prioritario es el de contribuir a la adquisición de las competencias básicas necesarias para lograr su realización y desarrollo personal y ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- B. Conocer el patrimonio cultural y natural de nuestra isla para valorar el medio en el que viven y se tome conciencia de la importancia de su cuidado y conservación.
- C. Adquirir la seguridad y conocimiento del uso de herramientas que le proporcionen cierta autonomía en el aprendizaje.
- D. Implicarse en el proceso de su propio aprendizaje y en el de sus compañeros, mediante el trabajo cooperativo.

Estrategia metodológica: interdisciplinariedad en el centro educativo

De acuerdo con el carácter flexible y abierto de las programaciones de aula, el profesorado participante en este proyecto decidió desarro-

llar esta UDIPA con el alumnado de los cuatro grupos de 1º de la ESO, ya que los mismos eran el primer año que estaban en el Centro y se pretendía que esta metodología activa impregnara el devenir pedagógico de dicho alumnado en los cursos siguientes. Conocidos, pues, los grupos, teniendo en cuenta sus distintas características y recogiendo las propuestas de mejora realizadas por los equipos educativos, se imponía una revisión de las programaciones, una actualización de sus contenidos, de su secuenciación y de la metodología concreta a aplicar, adaptando ésta al marco pedagógico del proyecto y vinculando las diferentes tareas y actividades con situaciones de aprendizaje concretas¹.

Una vez decidido el tema a desarrollar en la UDIPA, se acordó que éste se organizara en torno a cuatro grandes ejes temáticos que de un modo u otro representan las claves interpretativas del patrimonio cultural y natural de Lanzarote. Los temas en los que se dividió el proyecto fueron: Tema 1. La huella del viento. Tema 2. La isla sedienta. Tema 3. Tierra de fuego. Tema 4. Las islas de la isla.

Estos cuatro temas se dividieron a su vez en cuatro o cinco secciones para facilitar el análisis y comprensión de cada uno de los elementos culturales que, a su vez, guardan relación directa con el patrimonio natural de la Isla. Así pues, uno de los objetivos prioritarios de esta UDIPA era que el alumnado entendiera y valorara la estrecha relación que existe entre los escasos recursos potenciales de Lanzarote y la estrategia histórica de sus habitantes para superar esas difíciles condiciones. De modo que, el conocer y valorar las huellas en el paisaje de los ingenios patrimoniales creados fue una prioridad y un punto de partida.

A partir de entonces se asignó un tema a cada uno de los cuatro grupos de 1º de la ESO. Estos grupos de clase, como se ha dicho, fueron a su vez divididos en subgrupos de cuatro a seis alumnos, por afinidad entre ellos, buscando propiciar así una mayor autonomía y comodidad en la puesta en práctica del proyecto. A estos subgrupos se les asignó una sección dentro del mismo tema. Así, cada bloque-tema se

¹ Hay que señalar, que los principios pedagógicos de esta UDIPA se enmarcan en el proIDEAC (pro Integrar: Diseño y Evaluación del Aprendizaje Competencial). Un programa que apuesta por una enseñanza más competencial e inclusiva, dando responsabilidad y protagonismo al alumnado, que de esta forma se convierte en los verdaderos artífices de su proceso de aprendizaje. Para un mayor conocimiento de las distintas acciones que desarrolla dicho programa consúltese el siguiente enlace de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/personal/formacion/formacion_profesorado/aula_formacion/proideac/portal-proideac/que-es.html.

abordaba desde diferentes ángulos, tratando siempre de favorecer una mirada detallada y global de los mismos. Esta estrategia metodológica nos permitió, por una parte, favorecer el intercambio de información entre los diferentes subgrupos de clase, un estímulo añadido que suponía una mayor participación del alumnado en la búsqueda y manejo de la documentación. Además, esta forma de operar permitía disponer de un guión de acción bien estructurado en el cual el alumnado sabía en todo momento cuáles eran sus funciones y responsabilidades, sobre todo, supuso recrear y asignar a cada sección temática una situación de aprendizaje concreta, cercana a la realidad del alumnado, obligando a éstos a resolver una problemática actual tomando al patrimonio como un recurso del presente². Este último aspecto fue fundamental para la buena marcha del proyecto, ya que se convirtió en el “trampolín” desde el cual los alumnos se lanzaban a la formulación de nuevas y atrevidas preguntas no sólo al patrimonio, sino también a los responsables de su salvaguardia y gestión.

Los temas y las distintas situaciones de aprendizajes asignadas a cada área temática y sección fueron las siguientes:

Grupos	Áreas temáticas	Secciones Situaciones de aprendizaje
1º a	La huella del viento Bajo este título se incluyó todo lo referente a los elementos patrimoniales que guardan relación con la adaptación del hombre y sus actividades al viento de la isla.	Sección 1. Los vientos alisios: Origen y formación. Sección 2. Efecto de los vientos en el paisaje: Acción del viento en el modelado y erosión. Sección 3. La lucha del hombre contra el viento y su huella antrópica en el paisaje. Sección 4. Energía eólica: Aerogeneradores, molinos y molinas. Sección 5. César Manrique y el viento: Los juguetes del viento.

² Por razones de espacio, en este trabajo no vamos a mostrar en su conjunto esta UDIPA y el repertorio de tareas y actividades para desarrollar la misma, sino la estrategia metodológica para que el patrimonio se convierta en una herramienta útil para la docencia e impulsar desde él modelos de situaciones de aprendizaje que faciliten el desarrollo de los contenidos curriculares. Así pues, y tomando como ejemplo el área temática “una isla sedienta”, la situación de aprendizaje se inició planteando una problemática al alumnado: ¿qué ocurriría si las prospecciones que la multinacional Repsol pretende llevar a cabo en las costas de Lanzarote y Fuerteventura provocaran un vertido de petróleo y no se pudiera obtener agua del mar para potabilizarla? La respuesta les obligaba a preguntarse cómo entonces obtenían el agua nuestros antepasados antes de que existieran las potabilizadoras. Y es aquí cuando el conocimiento del patrimonio etnográfico ofrece soluciones.

1º b	Una isla sedienta Se insertan aquí los elementos relacionados con el agua, su almacenamiento y obtención, de gran importancia en la vida de los lanzaroteños de ayer y de hoy (Cultura del agua, arquitectura etnográfica, agricultura de secano, etc.).	Sección 1. El agua en el clima de Lanzarote. El agua un recurso limitado. Sección 2. La gastronomía de la sed (jareas, tollos, salazones, fruta deshidratada). Sección 3. La arquitectura del agua. Las viviendas y el aprovechamiento del agua. Sección 4. Obtención del agua. Infraestructuras (aljibes, maretas, gavias...).
1º c	Lanzarote tierra de fuego Este apartado trató lo concerniente a la tierra volcánica de Lanzarote, su paisaje, su flora y fauna y los efectos que en el acerbo cultural isleño produjo el contacto íntimo del conejero con su tierra.	Sección 1. La formación geológica: Los volcanes. Sección 2. El jable, el río de oro. La cultura del jable. Sección 3. El rofe en el paisaje y su uso agrícola. Agricultura y herramientas del volcán. Sección 4. Los seres vivos. Plantas con historia (penca, cochinilla, palmeras, orchilla, barrilla). Sección 5. Los seres vivos animales (garzas, hubaras, pardelas, guinchos y guirres).
1º d	La isla de las islas Es este el bloque de contenidos más heterogéneo, pues dentro de él se aglutinaron una serie de elementos patrimoniales de procedencia variada (medioambiente y biodiversidad, la cultura de la sal y la cultura del mar).	Sección 1. El mar y la sal. Sección 2. Historias de piratas. Sección 3. Nuestros espacios naturales. Sección 4. Las palabras heredadas.

Proceso de trabajo: fases

Presentación

El trabajo se inicia con la presentación de otros proyectos similares buscando así la motivación del alumnado y que éstos, a su vez, aportaran ideas y enfoques a la propuesta inicial. Esta fase fue muy importante pues de ella dependió el grado de compromiso que adquirió el alumnado, imprescindible para llevar a buen puerto la actividad y que la misma no recayera únicamente en la figura del profesor / coordinador y el profesorado participante.

Acopio de información por parte de cada grupo

Esta fase fue quizás la más importante de cara a elegir los contenidos que queríamos que trabajasen nuestros alumnos desde cada materia.

Para ello, cada profesor había de proporcionar rutas didácticas para el descubrimiento de aquello que pretendíamos que conocieran. Este proceso se llevó a cabo mediante la consulta de bibliografía específica, archivos históricos, enlaces a webs, vídeos documentales, exposiciones, entrevistas, etc. Esta fase, y dado el nivel del que se trataba, con alumnos muy poco autónomos, exigió una preparación previa en el seguimiento de instrucciones a través de la elaboración de claros y precisos guiones de trabajo para los primeros momentos, esos en los que los alumnos aún están un poco perdidos, pues cuesta imaginarse el resultado final. Más adelante se fue propiciando la autonomía en la búsqueda de información en la Red, en las visitas a centros de interpretación, museos o bibliotecas.

A todos los grupos se les impartió los contenidos abordados en cada área temática y, más concretamente, en cada unas de las secciones, pues las mismas formaban parte del currículo, orientando éste a la temática de conjunto que abordaba la UDIPA.

Elaboración del material expositivo

Carteles, maquetas y juego didáctico

Se decidió que el soporte didáctico para presentar el proyecto fuera un baúl o maleta didáctica que contiene veinte paneles en formato DIN A4, cuatro maquetas representativas (una por cada bloque temático). Además, se realizaron cuatro carteles DIN A3, uno por cada sección y un juego educativo con preguntas de todas las secciones y materias. Este juego consiste en avanzar por un tablero con casillas decoradas con motivos patrimoniales referentes a los temas trabajados en los carteles, a modo de juego de la oca, pero en este caso el *leitmotiv* es la isla de Lanzarote.

Los carteles se trabajaron en distintos formatos, *Word*, *Power-Point*. En un primer momento fueron escritos a mano, y tras su corrección se trasladaron a un documento *Microsoft Publisher* donde se les dio la forma definitiva para su posterior impresión y edición.

Con la información extraída y seleccionada en las clases de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se elaboraron los textos y todo lo relacionado con estos (síntesis, resúmenes y entrevistas); en las clases de Lengua Castellana y Literatura se hicieron los carteles en los procesadores de textos ya mencionados. Hay que reseñar aquí



Cartel: La huella del viento.



Cartel: La isla sedienta.

que cada alumno elaboró un cartel y posteriormente el grupo elegía el más apropiado o se hacía un vaciado dependiendo de la calidad de estos, de tal manera que los participantes se identificaran al final con el resultado. Asimismo, cada grupo elaboró una batería de preguntas extraídas de las diferentes secciones en la que trabajó y éstas formaron parte del juego que se elaboraría en la clase de Educación Plástica y Visual. Aquí se trabajaron las distintas formas y texturas, tomando como modelos motivos inspirados en elementos del patrimonio insular. Estos motivos se realizaron en DIN A4, se escanearon y fueron reducidos luego para formar las casillas que constituyen el Juego de la Isla.



Cartel: Lanzarote tierra de fuego.



Cartel: La isla de las islas.

Exposición y presentación del producto

El resultado final fue expuesto a los alumnos de 6º de primaria del colegio Rafael Cedrés de Tías³, así como a la totalidad de alumnos del propio Centro. La exposición supuso una presentación explicativa de todo el trabajo en *Powerpoint* y luego los alumnos visitan-

³ CEIP adscrito al distrito escolar del IES Tías.

tes pasaban a ver las maquetas y los carteles, siempre guiados por alumnos de los grupos implicados. Finalmente, un alumno hizo de maestro de ceremonias y, después de dar a conocer las reglas del Juego de la Isla, se procedía a jugar. La exposición se convertía pues en interactiva y eso, creemos, la hizo aún más interesante para el alumnado que se divertía mientras aprendía.



Imagen del juego educativo.

Uso posterior del material didáctico

Al margen del carácter procedimental de este proyecto, y de que su rentabilidad pedagógica está en el mismo proceso de elaboración, el material resultante fue pensado para ser utilizado en clase, especialmente en las materias de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Así, al baúl didáctico le acompaña una guía para usarlo tanto en primaria como en los primeros cursos de secundaria.

Contenidos curriculares trabajados en el desarrollo de la UDIPA

En la siguiente tabla mostramos de forma esquemática los distintos contenidos curriculares que se abordaron en las distintas materias:

Materias	Contenidos curriculares
Ciencias Naturales	Fenómenos atmosféricos. Los vientos alisios y la configuración del paisaje. Importancia del agua en el clima, en la configuración del paisaje y en los seres vivos. El agua, un recurso limitado. Obtención del agua en Canarias. El respeto por los seres vivos.
Geografía e Historia	Los principales medios naturales. Localización en el mapa de los vientos alisios, el Océano Atlántico, paralelos y meridianos, etc. Canarias y Azores. El medio natural canario. Valoración e interpretación de imágenes representativas del medio. Los grupos humanos y la utilización del medio.
Lengua castellana y Literatura	Comprensión de textos orales utilizados en el ámbito académico y social, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización. Participación y cooperación en situaciones de aprendizaje compartido. Uso de procesadores de texto para la realización de presentaciones y exposiciones orales. Comprensión y composición de textos escritos.
Educación plástica y Visual	La construcción cultural de la mirada. Interés por la observación sistemática de las manifestaciones artísticas más representativas de la Comunidad Autónoma de Canarias, desde los aborígenes hasta el arte contemporáneo. Experimentación y exploración de los elementos que estructuran formas e imágenes (forma, color, textura, dimensión, etc.). Análisis, lectura y valoraciones de las formas básicas del entorno natural y cultural canario desde la arquitectura tradicional hasta nuestros días. Creación colectiva de producciones plásticas.

Competencias básicas

En el apartado anterior se han incluido sólo algunos de los contenidos impartidos a modo de ejemplo, pues dado el carácter multidisciplinar del proyecto fueron muchos y variados. En muchos casos se trataban de contenidos procedimentales, aquellos que tienen que ver con competencias como “Aprender a aprender” o “Autonomía en el aprendizaje”. La búsqueda de información y selección en la Red o en otros medios, la motivación y el compromiso adquirido en la elaboración de un material expositivo digno que sirviera para ser usado en el aprendizaje de otros alumnos, ponen en práctica estas dos competencias, además de hacerlos partícipes de su proceso de aprendizaje, el suyo y el de otros alumnos que tengan acceso a este material.

Otra de las competencias que ha destacado en nuestro proyecto ha sido la competencia digital. Muchos alumnos descubrieron las posibilidades de los procesadores de texto y que Internet es algo más que un

lugar donde subir fotos y relacionarse con sus iguales. Otras competencias también tuvieron especial relevancia, como la lingüística, con el trabajo con textos, tanto orales, en las presentaciones, como escritos en el procesado de la información obtenida y, por supuesto, la social y ciudadana y la de la interacción con el medio son las que vertebran los distintos ejes.

La evaluación

La puesta en práctica de la maleta didáctica, con el material expositivo y el juego que contiene, resultó ser de gran utilidad para valorar adecuadamente el grado de consecución de los objetivos y contenidos propuestos inicialmente, sobrepasando estos y tomando relevancia otros aspectos menos considerados en un principio, como la propia autoestima del alumnado o la seguridad personal al sentirse valorados por el trabajo realizado. Por lo tanto, la elaboración de estos materiales por parte del alumnado nos permite, tal y como exige el actual currículo, valorar no sólo los nuevos conceptos aprendidos, sino las competencias adquiridas o mejoradas en el descubrimiento de esos contenidos, desde las habilidades sociales para trabajar en grupo hasta la autonomía en el trabajo. Desde cada materia, y teniendo en cuenta los criterios de evaluación, se hizo un seguimiento de la evolución de los alumnos, desde la realización de exámenes a la observación directa del trabajo diario en el aula y, por supuesto, del trabajo individual y colectivo.

Por último, como propuesta de mejora para futuros proyectos se propone la elaboración de una ficha de observación del trabajo diario con una serie de ítems que valoren el trabajo individual y colectivo y que permita un mejor y más objetivo seguimiento y posterior evaluación de cada alumno. Dado los límites impuestos por las ratios de alumnos y el tiempo disponible, esta ficha permitiría la evaluación pero desde una perspectiva periódica y no necesariamente diaria ni *in situ*.

Consideraciones finales

Todo modelo educativo debe tener como prioridad la preparación para la vida adulta, debe, por tanto, estar en consonancia con la sociedad en la que se materializa. Se trata, pues, de formar ciudadanos competentes, que puedan responder a los nuevos y cambiantes desa-

ños de una realidad en permanente evolución. Para esto, es necesaria una metodología suficientemente participativa, donde el alumnado se implique, sea consciente y se sienta parte tanto del propio proceso educativo como de sus resultados.

Tres han sido los ejes a partir de los cuales hemos construido la presente unidad didáctica; por un lado, la concreción de los contenidos de las distintas materias en un producto con una utilidad también concreta, haciendo del aprendizaje de contenidos una actividad con reflejo inmediato en su entorno y aumentando el grado de implicación del alumnado, que verá en estos un medio para obtener resultados concretos; por otro lado, la implicación del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la propia elaboración de la unidad didáctica con la que aprenderán otros alumnos de su propia comunidad; por último, el trabajo interdisciplinar, entendiendo el conocimiento como la consecuencia de la combinación de muchas disciplinas.

Precisamente porque creemos en el alto valor pedagógico del trabajo multidisciplinar es por lo que consideramos que nuestra experiencia en el aula puede ser útil en la elaboración de proyectos que pretendan la adquisición de las competencias básicas. Con el presente artículo no pretendemos dar instrucciones de elaboración de UDIPAS, sino que nuestro objetivo es ofrecer un marco de actuación para la ejecución de proyectos multidisciplinarios. En este caso, nuestro objeto de estudio común ha sido el patrimonio cultural y natural de Lanzarote pues, como ya hemos dicho, se trata de una excelente herramienta para la concreción de contenidos y el trabajo interdisciplinar, así como para el trabajo y adquisición de las competencias básicas.

Recuperación de la calera de Argana Baja, un espacio social para la ciudadanía. Arrecife (Lanzarote)

Soraya Jorge Godoy, Jesús S. Martín Jiménez,
Salvador Medina Ruiz
CEO Argana

Introducción

Cuando se nos planteó la posibilidad de trabajar en un proyecto sobre una antigua calera situada en el Barrio de Argana, en Arrecife, nos interesó mucho desde el primer momento entre otras cosas porque consideramos que era una oportunidad muy buena para que los alumnos pudieran ver y participar en la documentación de una construcción que forma parte de su pasado y que les permitiría informarse y concienciarse sobre la necesidad de proteger nuestro patrimonio, conservarlo y difundirlo.

Los alumnos acogieron la idea desde el principio con mucho entusiasmo y sorpresa puesto que —habiendo nacido y crecido en el barrio muchos de ellos— desconocían totalmente su existencia y por tanto, a ellos y a nosotros, nos ha parecido un motivo aún mayor para llevar a cabo dicho proyecto. Es importante tener en cuenta que Argana es un barrio económicamente deprimido y lastrado por prejuicios sociales que afectan a la autoestima de muchos de sus habitantes y de los alumnos que lo primero que manifiestan es: “no sabíamos que había algo de valor en Argana”. A través del conocimiento de la propia historia se desarrolla la identidad colectiva.

Los hornos de cal forman parte de la Historia de Canarias desde el mismo momento de la Conquista de las Islas y contribuyeron a su desarrollo económico, pero la cal en sí misma también estaba ya presente en el mundo aborigen. La cal tenía y tiene numerosos usos desde el punto de vista industrial, agrícola, constructivo, tratamientos de aguas potables, etc... Las diversas potencialidades desde el punto de vista económico y patrimonial ayudarán a los alumnos a valorar estas construcciones.

Los alumnos de 3º DVC del CEO de Argana han dedicado buena parte del tercer trimestre del presente curso 2014-2015 a leer e investigar sobre

las labores y el proceso de producción de este producto tan demandado en Canarias.

A continuación se describen brevemente los distintos pasos que se seguían en la elaboración de la cal:

En primer lugar, había que extraer las piedras de caliche de las canteras y fragmentarlas en trozos pequeños. Seguidamente, desde la boca de la calera se iban introduciendo sucesivamente capas de caliche y de leña o carbón, que caían sobre una parrilla situada en la parte inferior, y entre los cuales debían quedar huecos por los que pudieran pasar las llamas. A este proceso se le denominaba “armar la calera”.

El fuego debía alimentarse de manera ininterrumpida durante cuatro o cinco días pues tenía que alcanzar temperaturas que rondaban los 800-1.000 grados centígrados. Los caleros debían combatir el calor extremo y el humo incesante. Además, este trabajo solía hacerse en verano para evitar posibles lluvias que estropearan el proceso.

La cal se consideraba en su punto cuando el humo que salía era de color blanco. Una vez obtenido, se retiraba de la parrilla y se apagaba con agua, de ahí que las caleras estén cerca de la costa o cuenten con aljibes a su alrededor. Aún son muchos los que recuerdan cómo en sus casas se sancochaban batatas sobre el calor que emitía la cal durante varios días después de sacarse de la calera.

Objetivos y finalidad de la propuesta creativa

El objetivo fundamental que nos hemos planteado es la documentación sobre el estado de conservación del antiguo horno de cal de Argana, estudiar su estructura y valorar su entorno. También que sean los alumnos, a través de su implicación directa en la búsqueda de información, el análisis de la estructura, la elaboración de materiales, etc, los verdaderos agentes de recuperación de un patrimonio etnográfico en riesgo de desaparición.

En cuanto a la finalidad de la propuesta educativa consideramos que pueden ser varias:

- Divulgar la existencia de este tipo de construcción y sus posibilidades económicas; nuestro horno de cal se encuentra situado a escasos 700 m. de nuestro centro, el CEO de Argana, su proximidad y su situación, un espacio abierto y de fácil acceso, posibilita el planteamiento de un proyecto de ejecución para un parque recreativo.
- Puesta en común del alumnado, los posibles usos en función de las

necesidades y las carencias del barrio pero también de las posibilidades del edificio.

—Facilitar una alternativa económica al barrio.

—Homenajear la figura del calero, trabajador incansable, con absoluta dedicación, que desempeñaba una dura labor manteniendo vivo el horno durante días.

—Ayudar a proteger el patrimonio etnográfico de la isla a través de una petición a las autoridades para que proteja esta edificación.

Metodología y estrategia de trabajo

El proyecto se plantea como un estudio de carácter interdisciplinar en el que es necesario trabajar en grupo con profesionales de diferentes ramas que aporten su visión, su metodología y sus conocimientos para obtener una perspectiva más completa del objeto de estudio. Consideramos también que por ese mismo motivo era mejor contar con alumnos del primer curso de diversificación curricular, trabajando desde los distintos ámbitos y materias de manera interdisciplinar para poder llevar a cabo el proyecto de forma adecuada y disponer de tiempo suficiente con los alumnos para su realización.



Toma de datos y estudio del terreno.

Los alumnos deberán:

1. Elaborar una ficha y realizar una serie de encuestas entre la gente de más edad del barrio para recuperar la memoria histórica referente a la construcción para intentar obtener toda la

- información posible sobre la época que estuvo activo, si alguien trabajó allí, etc.
2. Buscar información acerca de esta actividad en la actualidad.
 3. Conocer cuáles son las áreas tradicionales de obtención de la piedra calcárea y de la situación de los hornos en Lanzarote.
 4. Comprobar si existe una relación con la toponimia de la isla.
 5. Aprender a familiarizarse con los métodos de recopilación oral de información imprescindibles para disciplinas como la Historia, la Etnografía, etc... y también de recopilación bibliográfica especializada.
 6. Concienciarse del valor indiscutible del patrimonio y el deber de cuidarlo, fomentarlo y preservarlo como parte inseparable de nuestra identidad como pueblo.
 7. Obtener las medidas y capacidades del horno; intentar calcular el volumen de producción; de comercio y, en la medida de lo posible y rentabilidad en su época.
 8. Realizar paneles con la selección de textos, dibujos y fotografías destinados a exponerse en el Centro.
 9. Traducción de textos
 10. Fotografiar todo el proceso de elaboración del proyecto y elaborar una base de datos con la información de las encuestas dirigidas por el profesor.
 11. Elaborar un informe con conclusiones y propuestas de los alumnos en relación con la protección y divulgación del patrimonio y las posibilidades de explotación que favorezcan su mantenimiento y conservación.
 12. Realizar una maqueta con la estructura original del horno y una zona recreativa en su zona perimetral, para lo cual se han tenido en cuenta las siguientes indicaciones:
 - A. Elección de la escala: 1/100. Escala fácil de trabajar y cuyo tamaño nos permitiría una cómoda manipulación de la misma.
 - B. Propuesta de ideas, puesta en común.
 - C. Mapas topográficos (GRAFCAN), cuya equidistancia entre curvas de nivel es de 1 metro, dando un alto nivel de precisión a nuestro terreno a escala.
 - D. Elaboración del terreno con planchas de porexpan. Cada plancha de un cm. de espesor proporciona un metro de elevación al terreno.
 - E. Preparación y elaboración de la superficie del terreno. (papel, pintura, cola blanca y arena).
 - F. Construcción del mobiliario urbano.



Preparando la superficie de la maqueta (mezcla de pintura, arena y cola sobre papel).

Las competencias básicas

Las competencias básicas que vamos a trabajar son todas, lógicamente, pero consideramos que las que van a estar más presentes serían las siguientes y por este orden:

1. **COMPETENCIA DE INTERACCIÓN CON EL MEDIO FÍSICO**, dado que los alumnos tienen que aprender a conocer un recurso de la naturaleza del que se ha aprovechado el ser humano; respetar el medioambiente, valorarlo, cuidarlo y asegurarse de que permanece lo más intacto posible para las generaciones futuras.
2. **APRENDER A APRENDER**. Porque los alumnos aprenderán a utilizar diferentes recursos, métodos de investigación y técnicas de elaboración de documentación diversas de distintas disciplinas científicas.
3. **COMPETENCIA DIGITAL**. La utilización de diferentes tipos de soportes: audiovisuales; programas de presentación, bases de datos, procesadores de texto y programas de diseño implicará un amplio conocimiento de las posibilidades del mundo de las TICS.
4. **COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**. Presente en todo el proceso de elaboración del proyecto desde la elaboración de las encuestas, a los paneles, las traducciones, los informes de propuestas finales y la memoria.
5. **COMPETENCIA MATEMÁTICA**. Indispensable para que los alumnos conozcan las potencialidades de esta actividad y por tanto su repercusión en la economía de la isla en tiempos pasados y con los escasos recursos disponibles.



Panel explicativo que muestra la relación entre el patrimonio y el desarrollo de las "competencias educativas" en las aulas.

Soporte de la propuesta creativa

Para llevar a cabo este proyecto hemos pensado en diferentes soportes:

1. Elaboración de un vídeo con entrevistas a personas que se hayan dedicado a esta actividad y la visita de algún otro horno de la isla.
2. Diseño de paneles informativos en los que se recoja toda la información que consigamos de la fabricación de cal, sus usos y la construcción de este tipo de hornos.
3. Elaboración de un mapa de la isla de Lanzarote con la localización de las caleras y los hornos.
4. Creación de un power point con un reportaje fotográfico del horno y su estado de conservación y del trabajo de los chicos.
5. Elaboración de una maqueta de la estructura original del horno.
6. Elaboración de una maqueta del parque, siendo la calera la parte central del mismo.



Maqueta de la propuesta de intervención patrimonial en la calera de Argana Baja.

7. Propuesta de acondicionamiento del terreno, con la dotación al mismo de mobiliario urbano e instalaciones, para convertir este lugar en un centro deportivo y de recreo.

Conclusiones y consideraciones finales

Los valores culturales de los hornos de cal

A pesar de su apariencia tosca y simple, son edificaciones en mampostería ordinaria; los hornos de cal constituyen conjuntos patrimoniales complejos y ricos en matices socioculturales y etnográficos, presentando múltiples valores etnohistóricos, identitarios y paisajísticos que los pueden hacer muy relevantes tanto a residentes como a turistas.

Culminación del trabajo en el aula

Muchas sesiones dedicadas a este apasionante proyecto: trabajo de campo, toma de medidas, fotografiado de la Calera y su entorno, elaboración de textos, atípicas y motivadoras clases en el taller de tecnología, aprendizaje de nuevas técnicas de pintura y trabajo con miniaturas, concluye con la exposición de la maqueta y una ponencia a cargo de nuestros alumnos en la Casa de la Juventud de Arrecife.

Repercusión mediática

Nuestro propósito es hacer llegar las necesidades que en la actualidad tiene nuestro barrio a las distintas administraciones públicas, uniendo patrimonio, urbanismo y educación como eje principal.

Como hemos podido comprobar tras el éxito de este Primer Foro sobre Patrimonio y Educación, ambos pueden ir de la mano despertando el interés y entusiasmo de toda la comunidad educativa y de nuestros políticos.

La elasticidad conceptual que ha experimentado en los últimos años el patrimonio cultural ha hecho que éste y todas sus múltiples dimensiones estén presentes de un modo u otro en nuestras vidas: bien como depositario de la memoria colectiva; bien como referentes en la planificación urbanística o bien como agentes dinamizadores de las llamadas industrias culturales. Este sentido polisémico ha provocado que el debate en torno al patrimonio y su gestión se haya enriquecido notablemente, siendo uno de los grandes retos acercar este legado al conjunto de la ciudadanía, que ésta lo asuma como suyo, lo disfrute y se haga partícipe de su protección y conservación. En este contexto, la educación patrimonial se presenta como una disciplina capaz de lograr una mayor comprensión y valoración del fenómeno patrimonial, aportando no sólo los instrumentos didácticos para que el patrimonio se convierta en un recurso educativo sino, también, favoreciendo la participación real de la comunidad educativa en la gestión del mismo.

Desde esta perspectiva, creemos que esta publicación puede ser útil tanto para los docentes como para los gestores patrimoniales. Los primeros, interesados en renovar sus metodologías por estrategias educativas más innovadoras e inclusivas, encontrarán en él un conjunto de buenas prácticas desarrolladas en las aulas en las que el patrimonio se convierte en un instrumento eficaz para desarrollar los contenidos curriculares, impulsado así la adquisición de las competencias educativas desde una enseñanza aprendizaje más integral y holística. Y los segundos, disponen de un «menú de recetas patrimoniales» en las que el alumnado trata de dinamizar el patrimonio cultural de Lanzarote, apostando por una mejora en la oferta cultural y museística de la Isla, especialmente para su capital Arrecife. Proponiendo de manera creativa y responsable un equilibrio entre patrimonio, turismo y desarrollo sostenible, en un claro ejemplo de ciudadanía activa en las aulas.



AYUNTAMIENTO DE ARRECIFE



CABILDO DE LANZAROTE



Gobierno de Canarias