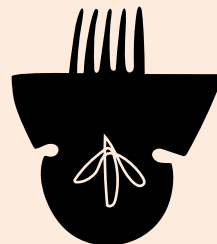
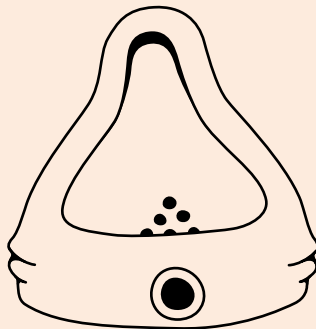
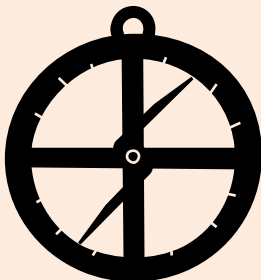
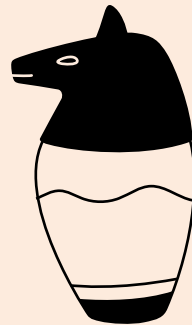
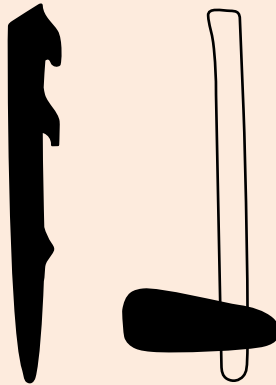
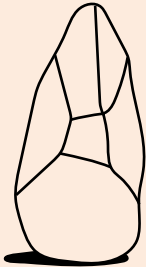
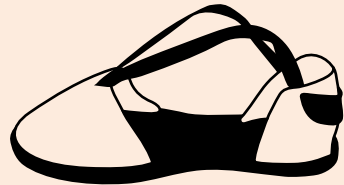
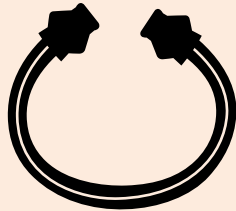
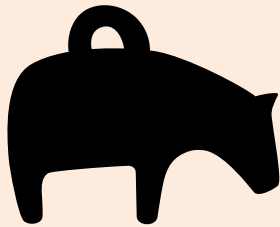


Pablo de Castro Martín

DECÁLOGO PARA LA INNOVACIÓN

desde la experiencia en el diseño e implementación
de proyectos de educación patrimonial



CLAVES

- Sé fiel a tu propia identidad como docente o mediador educativo.
- Disfruta creando el proyecto. Explora aquellos territorios que te resulten más interesantes.
- Encuentra el modo de dar rodeos. Llega al elemento nuclear habiendo itinerado por otros conceptos asociados y complementarios que puedan añadirle capas de complejidad o multiplicar los posibles vínculos del patrimonio con los participantes.
- No trates de aplicar proyectos de otros sin estudiarlos previamente ni adaptarlos a tu realidad. Nada es transferible.
- Haz que tus proyectos sean ambiciosos y concíbelos también desde un punto de vista visual. Trata de que el diseño sea un punto de atracción y contribuya a la motivación de quienes participen, pero también que los productos resultantes sean relevantes y de todos modos, les permita sentirse orgullosos y vinculados al bien patrimonial.
- No te conformes con replicar o reproducir un proyecto exitoso anterior. Repiénsalo y adáptalo a los nuevos usuarios, incluyendo novedades y llegando siempre un poco más lejos en la creación de vínculos.
- Prospecta el terreno para crear alianzas con otras personas e instituciones cuya participación beneficie al proyecto, haciéndolo más relevante y completo.
- Intégrate en el equipo como uno más. Además de poder comprobar mejor su funcionamiento, tu vínculo con los participantes y el propio patrimonio se verán reforzados.
- Documenta y evalúa, pues será la única manera de proyectar de nuevo, sacar conclusiones que beneficien al proceso de educación patrimonial y presentar resultados de modo atractivo.
- Da visibilidad al proyecto, trata de que no se quede olvidado en un cajón o una carpeta perdida en el disco duro de tu computadora. Emplea las RRSS como herramienta del proceso educativo y trata de presentarlo en foros científicos, exposiciones, publicaciones... así como en el medio más próximo a los participantes para favorecer la amplificación de los procesos de patrimonialización.

La educación patrimonial puede encontrarse en las palabras vertidas en una conversación privada por una pareja que comenta los pormenores de la fachada de un edificio histórico, en las indicaciones técnicamente minuciosas de la profesora de la clase extraescolar de jota castellana, en la exploración de unas ruinas durante una ruta de senderismo con compañeros de la facultad o en lo más íntimo de la transmisión de un objeto familiar durante un apretón de manos en el lecho de muerte. En todas estas situaciones lo que resulta auténticamente relevante para que el hábito del momento perdure, la transmisión del valor patrimonial trascienda y se logre conservar ese bien, es la consideración de que la clave que habilita el sistema son las personas y los vínculos que estas establecen con el patrimonio.

Ese itinerario que lleva de las personas al patrimonio, ya definido por Olaia Fontal (2003) en su secuencia de sensibilización en educación patrimonial¹, se puede encontrar de manera inherente en algunas propuestas educativas en torno a nuestros bienes patrimoniales pero, sin embargo, no todas funcionan. No todas crean ese vínculo irrompible con los bienes a los que aluden. Posiblemente, la circunstancia que debilita muchas de las acciones que se realizan es que parten de una consideración más divulgativa –transmitir un conjunto de conocimientos– que educativa –potenciar las facultades intelectuales, morales y afectivas de una persona en relación con la cultura y las normas de convivencia social–.

Sin intentar establecer una fórmula magistral para el éxito en el diseño de proyectos y acciones de educación patrimonial –pues tal remedio no existe ya que, como se verá, son muchos los elementos que intervienen y, en cierta medida pudieran depender de factores sobre los que no podemos ejercer control alguno– se propone, a continuación, una relación de aquellas pautas esenciales que pueden ayudar a que la nave llegue a buen puerto.²

PRIMERO: SÉ FIEL A TU PROPIA IDENTIDAD

Todo proyecto tiene un punto de partida, un comienzo, una razón de ser y, por supuesto, existe siempre alguien o alguna una institución que lo crea y lo pone en funcionamiento. Cuando el diseño nace de la voluntad o la necesidad de una persona –pensemos en un maestro o un educador de museo, por ejemplo– lo más recomendable es que, sin perder de vista los objetivos, la propuesta maneje elementos coincidentes con los intereses propios y que ponga las habilidades personales al servicio de la misma. De este modo, el vínculo no se establece solo con el bien patrimonial en sí, sino también con el propio programa, lo que casi garantiza que se pondrá en juego una elevada dosis de ilu-

1. La secuencia ha sido ampliamente desarrollada en el capítulo tercero.

2. Las recomendaciones que se presentan en este manual constituyen una revisión condensada de las propuestas en el texto de la tesis doctoral inédita *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción* (2016), junto a otras que pueden resultar igualmente aleccionadoras y que son fruto de una ampliación de aquellas.

sión y empeño para que las cosas salgan bien. En este sentido, te resultará muy ventajoso que tu propia identidad docente se encuentre siempre presente.

Todos tenemos una manera particular de hacer las cosas en la que nos encontramos cómodos y resolutivos y, en cambio, cuando asumimos el modo de hacer de otro puede que esto nos provoque una cierta extrañeza, una desconexión con el proyecto que perfectamente puede ser el inicio de su fracaso. Es importante que no te sientas un bicho raro a la hora de diseñar las propuestas y, en consecuencia, que las defiendas desde posiciones educativas personales tanto como desde su conexión con los objetivos, su oportunidad o necesidad.

Si el proyecto emana de una institución está claro que debe conectar claramente con la idiosincrasia de esta pues, en caso contrario, se corre el riesgo de trabajar para nada y ver cómo la propuesta no alcanza la implementación o, lo que es peor, se desvirtúa durante aquella. Desgraciadamente es demasiado frecuente que las instituciones no cuenten con especialistas en este tipo de diseños y que se delegue esta responsabilidad en la buena intención de un miembro de tal o cual equipo, cuando no a una contratación externa. Seguramente, es esta ruptura del vínculo institución-patrimonio la razón del fracaso de algunas acciones de educación patrimonial o de la irrelevancia de muchas de ellas. Por otro lado, si soñar resulta una coartada imprescindible para abordar el diseño de proyectos educativos, pues supone tratar de conjugar los anhelos propios con las necesidades educativas y el currículo escolar, no lo es menos cuando estos se ocupan del patrimonio. Los vínculos con los bienes patrimoniales se construyen desde la primera persona y las causas de su establecimiento pueden ser muy variadas. A la hora de proyectar, debes tratar de dar con ellas, comprenderlas y hacerlas presentes en el diseño como objetivos que te permitan no perderlas de vista; de este modo, la empatía impregnará el desarrollo de las acciones educativas, el patrimonio resultará más fácilmente comprensible y el vínculo con el mismo estará siempre en el horizonte como un próximo destino –o un destino próximo, puede que incluso más inmediato de lo que los participantes en el programa puedan sospechar–.

Este planteamiento, obviamente, obliga a concebir el proyecto como algo poliédrico, multifacético y de código abierto, a recurrir a la transdisciplinariedad para que toda esa riqueza se torne en conexiones con el patrimonio, cargadas de subjetividad emocional.

El sistema educativo está virando hacia la colocación del alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, retirando de ese mismo lugar a los contenidos, pero también está corriendo el riesgo de relegar al profesorado a posiciones secundarias y, en consecuencia, perderlo haciendo que se sienta irrelevante. Seguramente la única manera de recuperarlo pase por favorecer que sueñe, que pueda ir más allá de las espe-

cificaciones curriculares, que asuma su parcela de liderazgo, que sienta la necesidad de hacerse protagonista del proceso educativo y conciba proyectos que, respondiendo a su propia identidad, se conviertan en su propio patrimonio personal como docente. Es aquí donde aparece otro de los secretos del éxito de un programa de educación patrimonial: se trata de patrimonio creado desde el patrimonio.

Por otro lado, se hace más difícil fallar si se añaden a la receta las variadas potencialidades de los participantes –de por sí tan ilimitadas como son los posibles perfiles de usuario y sus diferentes capacidades– y la gran versatilidad de los campos de saber susceptibles de combinarse, pues la educación patrimonial podría fácilmente convertirse en el elemento vertebrador de un programa educativo que abarcase todos los contenidos del currículo, bien generando los recursos necesarios o acudiendo a los ya existentes (Ferrerías, 2015) –en cualquier caso, huye del libro de texto, de la actividad del final de la unidad didáctica y de la réplica a pies juntillas de actividades que has visto o experimentado o, al menos, sé crítico con estas propuestas–.

SEGUNDO: DISFRUTA CREANDO EL PROYECTO

Diseñar una propuesta educativa puede ser un trabajo mecánico, la aplicación casi rutinaria de una plantilla, pero también un reto, un incentivo o una verdadera necesidad personal. En estos últimos casos la reflexión que implica el proceso suele ser también mucho más interesante y concluyente, como también lo es cuando el proyecto parte de una revelación inesperada que es comprendida en su proyección educativa casi de inmediato. El sistema educativo tiene esa apariencia de pesada superestructura y transmite la sensación de ser un monstruo de gran tamaño contra el que no hay nada que hacer en un duelo singular. Además, se ha encargado de que todo lo que huele a educación adquiera ese carácter grave y oficial, de modo que hasta los ámbitos educativos no formal e informal se ven contaminados por sus cadencias alienantes y replican, en demasiadas ocasiones, su modo de proceder. No es extraño entonces que la experiencia derivada de visitar un bien patrimonial o un museo apenas contribuya a forjar vínculos con el patrimonio y, lo que es peor, genere un cierto rechazo al interpretarse la actividad como algo aburrido, innecesario u obligatorio. La educación patrimonial lleva demasiado tiempo moviéndose por entornos tan trillados que resulta muy complicado diferenciar el camino de la tierra de labor, pero está en nuestras manos sacarla de la zona de confort que suponen la visita guiada o el taller de “pinta y colorea” para que germine en aquello que necesita el patrimonio para subsistir.

En este itinerario el primer obstáculo no lo impone la ley de educación, el currículo, la dirección de la institución, la disposición de los participantes... sino quien diseña la actividad –profesor, educador...-. Entre acomodarse a las fórmulas existentes y aportar nuevos rumbos desde propuestas personales, solo esta última posibilidad amplía las posibilidades de establecer vínculos con el patrimonio. Cualquiera que se dedique a la educación ha sentido en algún momento que con su intervención se podrían cambiar las cosas. El problema es que esa ilusión se erosiona demasiado fácilmente en un sistema que promueve la creatividad sobre los documentos oficiales, pero no crea las condiciones precisas para naturalizar su aparición.

Diseñar proyectos de educación patrimonial desde el convencimiento de que son necesarios imprime a su creador el estigma de *outsider*, de raro, de rebelde, de marginal... Pero también se puede abandonar la interpretación peyorativa de esta situación para leerla como la realidad de convertirse en agente del cambio, o la de acertar con el enfoque de concederle importancia a pequeñas cosas desde las que construir, asentar, amplificar o fidelizar conceptos mayores que contribuyan a generar vínculos con el patrimonio.

Si lo haces distinto será tuyo, pero si además son los participantes quienes lo hacen distinto, si el desarrollo del programa les sorprende por recorrer territorios entre lo poco explorado y lo desconocido, entonces será suyo y la conexión patrimonial quedará establecida. De modo que no tengas miedo a salirte del sendero, a comprobar la profundidad de los charcos, a cambiar el punto de vista, a plantear retos aparentemente imposibles o, en definitiva, a vivir una aventura cuando proyectes. En la mayor parte de las ocasiones es lo que se espera de ti, aunque quien tenga que recibirlo no sea capaz de verlo a primera vista o no tenga el coraje de reconocer en tu línea su propia verdad. Hazlo especialmente cuando te veas fuera de juego o cuando no te sientas ilusionado con lo que haces, cuando no seas feliz en el aula o cuando solo deambules por las salas de museo. Seguramente el rodillo te está pasando por encima y necesitas una coraza que te permita aguantar. Convierte tus proyectos en una vía lúcida de vuelta a casa y al patrimonio, pero no olvides hacerlo desde el constante cuestionamiento de tu ejercicio profesional.

TERCERO: DA VUELTAS, NO TENGAS PRISA

Esta máxima puede parecer una contradicción si partimos de una programación de aula donde los contenidos curriculares son difícilmente abarcables, sobre todo cuando se quieren abordar con una cierta significatividad, y cuando la visita al museo o al lu-

gar patrimonial se encuentran tan condicionadas por los tiempos de salida y retorno al centro escolar, el estrés del turista o los turnos y las horas de reserva.

El tiempo es, en efecto, lo que más escasea. Todo quiere llevarnos directos al meollo, como cuando se tomaba en Munich el tren para ir a Berlín Occidental. Las vías avanzaban por un corredor vallado con alambres de espino que impedía reconocer la realidad de la República Democrática de Alemania y dejaban al viajero en la estación Friedrichstrasse, un punto de llegada desde el que no podía continuar el viaje, solo retornar. Tenemos grabada casi genéticamente la necesidad de llegar a los conceptos de manera directa, dando por hecho que en esa certidumbre y rapidez está también la virtud educativa pero, si bien es cierto que hay ocasiones en que los árboles no dejan ver el bosque, no es menos verdad que casi nunca entramos a definir y caracterizar los diferentes tipos de masas boscosas y hacemos del sustantivo un paradigma de la arboleda.

El patrimonio no entiende de prisas ni atajos. Hablamos de bienes que han nacido de la complejidad de un contexto social y que han evolucionado o tan solo subsistido en otros muy diferentes. Ha llegado hasta nosotros por obligación, por voluntad o por azar y, en todo ese proceso, son muchas las connotaciones que sería conveniente contemplar para que nuestra percepción sobre aquél fuera precisa. Es por todo esto que, en educación patrimonial, conviene dar rodeos para llegar al patrimonio tanto como desaprender conceptos, de cara a poder integrar después muchos otros. El espectro de asuntos diversos que rodean al patrimonio puede integrarse en tantas áreas del saber como existen pues, no en vano, los bienes patrimoniales lo son por las más diversas razones y orígenes. Se puede abordar el estudio de una catedral desde la su historia, la estética artística que desarrolla, las matemáticas, la ingeniería, la sociedad, la economía del lugar, las relaciones políticas, las referencias al medio natural que colorean sus vidrieras, su vínculo con la religión... y, en cambio, casi siempre nos centramos solo en dos o tres de estos aspectos, lo que supone una omisión voluntaria e inexcusable de muchos otros que, además de ser necesarios para la adecuada percepción de ese bien, podrían contener el resorte que hiciera conectar a algunas personas con el patrimonio. Por eso, a la hora de plantear cualquier tipo de acción en educación patrimonial conviene que el diseño proponga amplios paseos por la periferia, a través de los cuales se recojan los datos alternativos conducentes a construir una percepción caleidoscópica del bien en los participantes. Si el programa se sirve además de procesos de patrimonialización, identización (Gómez Redondo, 2013) y resignificación y otros mecanismos de apropiación simbólica, estaremos consiguiendo una lectura en primera persona del patrimonio y, en consecuencia, favoreciendo su conservación, transmisión, disfrute...

CUARTO: NO IMITES, NADA ES TRANSFERIBLE

La educación patrimonial, como la educación en general, frecuentemente peca de recurrir a fórmulas y recetas que circulan, de mano en mano. Se trata de un problema endémico, que se arraiga en los deberes para casa y en las actividades del libro de texto escolar tanto como en el discurso unidireccional del profesor, el guía turístico o el educador de museo. Si bien existen vientos de cambio y se están introduciendo innovaciones en los modos de hacer, parece que aún es una minoría la que aborda el diseño de actividades didácticas desde una posición muy alejada de las recetas de cocina.

El patrimonio “espera”, con ese esplendor de matices que permite brujulear en direcciones tan dispares como interesantes, sin perder la afinidad particular hacia un tema específico, los contenidos curriculares, la efeméride anual, las características del grupo receptor o las inquietudes y habilidades de cada uno de sus miembros. La actividad más sencilla puede ser enriquecida para construir todo un artefacto educativo en torno a ella, pero también el proyecto más complejo y poliédrico puede ser simplificado al mínimo y funcionar o, por el contrario, aplicarse sin reflexión previa y resultar un estrepitoso fracaso. Esto último suele suceder con cierta frecuencia. Se importa un modelo exitoso de proyecto sin tener demasiado en cuenta el hecho de que sus bondades residen, por igual, en su estructura, objetivos y actividades como en el equipo que lo ha creado y lo lleva a cabo desde el convencimiento de que en él se ha depositado la propia identidad. Ni que decir tiene que la fidelidad a la idea modelo se tergiversará de nuevo en cada nueva persona que sea responsable de la implementación. En la educación reglada, donde un proyecto de centro escolar es comúnmente aplicado por profesores distintos, puede dar lugar a resultados completamente desiguales o contradictorios; si nos desplazamos al ámbito no formal nos encontraremos con situaciones similares en museos, yacimientos, centros de interpretación, etc.

La transferibilidad tampoco es del todo posible cuando hablamos de educación patrimonial. Las recetas milagrosas necesitan más fe que alquimia y los proyectos educativos más reflexión e identidad que inspiración. El *yo soy yo y tu circunstancia* casi nunca funciona, sobre todo si la réplica persigue el efecto espejo. Por eso, cualquier idea que se adopte de afuera, cualquier proyecto de otro que sea prohijado, necesita que le imprimas tu sello personal. No hay fórmulas magistrales, sino procesos subjetivos de inspiración-reflexión-aportación-intervención que elevan una idea, enriquecen una percepción, definen un rumbo y le cosen a uno al patrimonio.

QUINTO: DISEÑA VISUALMENTE Y CON AMBICIÓN

Una de las principales bazas para crear atención por un proyecto es la de que no parezca algo sólo escolar o, en positivo, pretender que rebase con su alcance los muros de la escuela. Del mismo modo, uno de los principales síntomas del éxito de un programa educativo en el ámbito no formal es que se reconozca su validez en fórmula metonímica y se equipare a la institución que lo produce o, cuando menos, la proyecte y dé visibilidad. En los proyectos escolares no es tan frecuente que detrás haya un plan de marketing que los defina visualmente y los haga presentes en la comunidad educativa. Por lo general, se reduce a un título entrecomillado o en cursiva en un punto del orden del día de una convocatoria de claustro de profesores. Sí es algo más común que los museos de cierta importancia cuenten con un equipo de comunicación que se ocupe de la difusión y la creación de una imagen corporativa para sus proyectos educativos.

La realidad es que es ventajoso, se mire por donde se mire. Un programa de educación patrimonial en el ámbito escolar está llamado a surfear transversalmente entre los contenidos curriculares y, aunque a priori podría clasificarse en la carpeta de las materias de Ciencias Sociales, debería poderse archivar en cualquier lugar (transdisciplinariedad). Pero, yendo más lejos aún, cuando el proyecto tiene una imagen corporativa propia, sus materiales se reconocen a primera vista entre los apuntes de tal o cual asignatura, concediéndole un escalafón propio, y diferenciándose con claridad del resto. Si se trabajan con cuidado los materiales procesales del proyecto y se plantea un mismo concepto fluyendo por todos ellos y por la propia estrategia de comunicación, de pronto, se pierde la sensación de estar ante un material escolar –que, por lo general, está poco cuidado visualmente si descontamos aquellos materiales prefabricados por las editoriales de libros de texto– y nos encontramos ante una edición dignificada –podría bastar una versión en pdf–, que sirve igualmente como carta de presentación del proyecto para su aprobación y financiación por el equipo directivo o los posibles colaboradores externos que para la visibilización del programa en los niveles clase, colegio, barrio/ciudad, web o, por qué no, para facilitar empresas posteriores de educación patrimonial.

La imagen corporativa puede servir para reforzar el vínculo entre los miembros del grupo que desarrolla el proyecto y, así mismo, una huella estéticamente valiosa puede contribuir a la consideración de estos materiales como algo que atesorar a lo largo del tiempo, a convertirlos en un patrimonio personal y, lo que es más importante, a soste-

ner esa conexión con el bien patrimonial sobre el que se desarrollaron las acciones educativas. Por otra parte, si el programa es ambicioso en sus objetivos perfectamente puede serlo también en el acabado de los materiales finales que se derivan de su desarrollo. Es relativamente sencillo obtener resultados aparentemente profesionales si se dirige con acierto al grupo, se protocolizan determinadas producciones y, especialmente, si se conocen las destrezas propias y de los integrantes del grupo. Puede que esto sea más complejo en el ámbito no formal de la educación patrimonial, pues los periodos de permanencia de los usuarios de un programa son tan reducidos que no da tiempo a emplear virtuosamente esta ventaja. Tal vez convenga preguntarnos entonces sobre la necesidad de programas de más recorrido, en los que se conjuguen las inteligencias múltiples, los procesos de negociación entre todos los agentes del programa –usuarios inclusive–, el aprendizaje basado en proyectos, el recurso a la investigación basada en las artes (Hernández, 2008) y los procesos de apropiación simbólica (Fontal, 2003), identificación y patrimonialización (Fontal, 2008) para que su poso sea mayor, así como más intenso el vínculo que establecen con el bien patrimonial.

SEXTO. REPIENSA Y MODIFICA

Uno de los problemas recurrentes en el diseño de proyectos de educación patrimonial es la autocomplacencia. Frecuentemente, cuando reconocemos haber creado un buen programa y tenemos ya una estructura que funciona, se corre el riesgo de lanzarlo de nuevo sin prestarle la atención necesaria aun a sabiendas de que no va a marchar solo –aunque si fluyó entonces y no han cambiado demasiado las condiciones, probablemente volverá a hacerlo–. Es más, va a requerir los mismos cuidados y ajustes primorosos que se aplicaron cuando se lanzó por vez primera. Esto significa que hay que revisarlo por completo, anticipar los problemas, prever las posibles soluciones y ajustarlo cada vez al perfil de los participantes, lo que no es poco. En efecto, no hay proyecto de educación patrimonial que cien años dure, ni siquiera en el ámbito de la educación formal donde la rotación del alumnado podría favorecer la estabilización de las actividades, incluso por razones de economía de trabajo. Convendría revisar con autocrítica su estructura, tratando de provocar la transformación/evolución de aquélla para adecuarse mejor a destinatarios concretos y objetivos potencialmente diversos.

Otra manera de revitalizar un programa es mantener su esqueleto y limitarse a cambiar el objeto patrimonial de estudio, practicando solamente aquellos retoques que parezcan necesarios. A priori puede pensarse que es sencillo y rápido, pero casi siempre supone más trabajo del previsto, a no ser que se centre en un elemento patrimonial que

reemplace muy bien al que ocupaba en diseño inicial. Es decir, también puede construirse de modo inverso, de modo que el procedimiento se imponga sobre bien patrimonial. Lo mejor es ver en estas relecturas la oportunidad de corregir los errores cometidos en las implementaciones previas, pero también para actualizar, ampliar, reinventar, reinterpretar... o, tan solo, favorecer que se desarrollen facetas embrionarias en aplicaciones anteriores y que están ya maduras. Es un buen momento también para dar cabida a las sugerencias de usuarios o para aflojar las riendas durante la implementación, haciendo que el proyecto gane autonomía cediendo buena parte del control a los participantes. En el caso de que el proyecto contemplase el uso de aplicaciones para dispositivos digitales, la revisión supondrá también comprobar si aún funcionan y si han de actualizarse o reemplazarse por otras más versátiles, funcionales o intuitivas (Ibáñez-Etxeberria, Fontal Merillas y Rivero Gracia, 2018).

SÉPTIMO. PROSPECTA EL TERRENO EN BUSCA DE ALIANZAS

Es complicado concebir un proyecto de la nada, incluso cuando se lleva un cierto tiempo dentro de la dinámica de creación y se identifican con relativa facilidad las direcciones que ha de explorar. Además, cuando se diseña con cierta ambición enseguida surgen limitaciones que, de no resolverse positivamente, pueden hacer que se pierda fe en la propuesta. No hay nada más incómodo que poner en marcha un programa propio que se considera incompleto o en el cual se ha renunciado a determinados planteamientos, por las razones que sea. Cuando se va adquiriendo una cierta experiencia en el diseño de programas de educación patrimonial y se cuenta ya con un catálogo de experiencias exitosas como bagaje, entonces empieza a crecer la necesidad de ir más lejos cada vez, de contemplar opciones más arriesgadas y de no conformarse con la elaboración de propuestas fáciles.

En cualquier caso, ya sea por una evidente necesidad de financiación –esta circunstancia suele ser un lugar común cuando pensamos en proyectos escolares de cierta envergadura– o por hacerse imprescindibles determinados apoyos externos a la institución desde la que se elabora el proyecto, la recomendación es siempre la misma: explora y prospecta el entorno próximo.

En este sentido, el propio centro escolar debe ser el primer destino. Si el proyecto es interesante podría financiarse –al menos parcialmente– con cargo a algunas partidas del presupuesto anual, lo que obliga a defenderlo ante el equipo directivo. Otro apoyo puede encontrarse en las asociaciones de padres y madres, pues manejan un presupuesto ajustado que no siempre tienen comprometido y buscan acciones que apoyar.

Agotada esta vía, hay que salir al barrio, a la ciudad. Para empezar, resulta sorprendente la cantidad de posibles aliados que el proyecto puede encontrar, incluso en estos tiempos en los que la cultura parece haber quedado a la cola de las necesidades de financiación y que las sucesivas crisis se han llevado por delante buena parte de las obras sociales y culturales de bancos, cajas de ahorro y grandes empresas. Pese a esto, existen siempre entidades dispuestas a apoyar iniciativas en torno al arte, el patrimonio... y se pueden diseñar fórmulas de colaboración que las permita sacar un rédito interesante en forma de deducciones fiscales, proyección social o difusión en ámbitos que les son tradicionalmente ajenos. Hay que pensar que tu proyecto podría ser la necesidad de otro y que puede encajar con algunas de sus líneas de intervención –máxime cuando patrimonio, cultura y arte son asuntos sin demasiadas lecturas políticas, especialmente por la mirada sobre estas disciplinas viene de la escuela–.

Como la mayor parte de ellas no tienen experiencia en apoyar iniciativas que procedan del ámbito educativo es posible que tengas que recurrir al apoyo de la dirección de tu centro escolar para concertar las entrevistas. A veces lo mejor es comenzar por aquellas instituciones ya vinculadas al colegio –banco, proveedores de servicios (eléctricas, empresa de restauración, editoriales...)-. Conviene ir con el proyecto debajo del brazo –más que con una posibilidad en el aire– y teniendo claramente identificadas las necesidades concretas que se han de cubrir con esa alianza y el modo en que se piensa dar visibilidad a ese apoyo.

En otra dirección, los museos pueden convertirse en valiosos aliados. Cuentan con piezas increíbles que permiten tender puentes con los contenidos curriculares o cualesquiera las temáticas que se pretenda explorar. Por lo general, en especial aquellos de mayor proyección, suelen tener un departamento de educación/comunicación, habituado al trabajo por proyectos, en el que resultará algo más sencillo encontrar apoyos. Los museos más pequeños cuentan con menos recursos y sus partidas para educación se han visto, además, menguadas en los últimos años como fruto de las dificultades económicas –es una desgraciada realidad que estas son las primeras en recortarse y sus equipos los que sufren las consecuencias de modo más inmediato– pero, precisamente por eso, se tienen que reinventar para seguir estando presentes en su comunidad de referencia. De este modo, se están abriendo posibilidades de colaboración que antes hubieran sido más complicadas, dado el cierto endemismo que tienden a destilar las propuestas de los museos –cuyo epicentro es la colección–. No es frecuente, además, que la escuela se acerque al museo con una propuesta de proyecto –por lo general es al revés, se demanda al museo un programa en el que encajar de-

terminadas sesiones o contenidos–, de modo que la iniciativa escolar puede resultar, además de una hermosa sorpresa, una vía despejada para que el museo siga proyectándose socialmente y con un coste muy reducido.

Vaya por delante que no siempre estamos hablando de dinero, pues a un proyecto le puede convenir financiación externa pero también colaboraciones técnicas, asesoramiento científico, acceso a determinados espacios patrimoniales, cesión de infraestructuras, repercusión mediática, el apoyo de personas concretas de la esfera pública... Todas estas contribuciones, además de permitir que los programas sean posibles, terminan por dotarlos con un halo de profesionalidad que los prestigia.

OCTAVO: INTÉGRATE EN EL EQUIPO

Ya hemos establecido la necesidad de crear proyectos de educación patrimonial que nos toquen de cerca, apelen a nuestros intereses, cubran algunas de nuestras necesidades haciendo de su desarrollo un disfrute personal y se conviertan también en nuestro patrimonio íntimo como docentes. En este orden de cosas, la implicación en la fase de desarrollo por parte de quien los diseñó o los coordina es, por lo general, un factor favorable pues permite controlar los procesos internos, atisbar los problemas casi antes de que lleguen y poder resolverlos con solvencia, comprobar la desviación respecto a los objetivos o a la idiosincrasia de la entidad organizadora, ajustar los tiempos y experimentar en la propia piel las dificultades con que se encontrarán los participantes.

La experiencia es mucho más rica si, además, nos integramos en los procesos de trabajo, ayudando a resolver las dudas que pudieran surgir, pero también contribuyendo a sacar adelante parte de la tarea en vez de adoptar una posición exclusivamente observadora. Cuando se trata de un proyecto escolar –incluso aunque del resultado se tenga que derivar una calificación académica– resulta muy conveniente colocarse a su nivel y contribuir al desarrollo de las actividades. De este modo se estará estableciendo el grado de implicación necesaria con el proyecto y perfilando el estándar de exigencia que se espera obtener en los materiales finales, al tiempo que ser refuerzan los vínculos con el grupo.

Es obvio que hay una buena parte del trabajo que va a recaer ya de antemano en el maestro, profesor, mediador... y así estará previsto en la estructura del programa –preparación de publicaciones, diseño de materiales previos...– pero no hay nada como comportarse como uno más para que la experiencia sea completa.

NOVENO: DOCUMENTA Y EVALÚA

Es muy importante reflexionar sobre qué, cuándo y cómo se hicieron las cosas. De cualquier proyecto de educación patrimonial que diseñes solo van a quedar los materiales que se elaboren durante las sesiones de trabajo y el recuerdo que perdure en la memoria de los participantes, incluida la tuya propia. Como la memoria tiende a recordar de modo selectivo o a tergiversar subjetivamente los acontecimientos, conviene documentar al máximo el proceso de trabajo mediante la toma de fotografías, la grabación de vídeos y la recogida de materiales procesales –notas, dibujos y esquemas explicativos, elementos en estadios no definitivos de elaboración...– o cualquier cosa que ayude a reconstruir el proceso de trabajo o a interpretarlo correctamente, pasado algún tiempo. Todos estos vestigios pueden servir para elaborar un relato del proyecto que sea válido para incluirlo en la memoria de la asignatura o en la del departamento, así como en el informe anual de cualquier institución.

Pero este relato no tiene por qué ser una descripción escrita, puede servirse también de la asociación de imágenes fotográficas bajo las fórmulas de la fotoinvestigación educativa (fotodiálogo, fotoensayo, fotodiscurso, fotografías independientes, series fotográficas, comentarios visuales...) (Marín, Mena, Molinet y Pérez, 2011) que también pueden haber sido recursos empleados por los participantes en el proyecto durante su desarrollo.

El material de vídeo, ya sea el registro de las actividades o algunas entrevistas grabadas a representantes de los diferentes agentes, puede servirte para editar breves documentales que resuman la experiencia. Es cierto que la Ley de protección de datos ha limitado y regulado la captura de imágenes, pero no olvidemos que los propios participantes en las actividades tendrán, probablemente, sus dispositivos plagados de material que pueden compartir contigo.

Lo que aporta este tipo de relato es una mirada más limpia y menos pautada que también te permitirá reflexionar sobre el proceso de trabajo. Está claro que todo mejora si cuestionas tus aciertos, describes lo sucedido y evalúas tanto los resultados obtenidos como el propio programa de educación patrimonial en sí mismo, pero conviene que no confundas calificación con evaluación. Si lo diseñaste para aplicarlo con tus alumnos del colegio y su ejecución va a reflejarse en el boletín de calificaciones de alguna manera, no olvides plantear una evaluación en tres fases: la heteroevaluación te permitirá valorar los materiales presentados de acuerdo a los criterios de calificación que tengas previamente establecidos; la coevaluación te dará pistas acerca de cuál ha sido el grado de desempeño durante el trabajo en grupo y puede servirte para investigar sobre

cómo se han establecido los acuerdos internos a la hora de desarrollar las actividades, pero también te ayudará a asignar porcentajes diferentes sobre el valor numérico arrojado por la heteroevaluación y darle a cada uno lo que le corresponde –en función de lo que piensan los demás miembros del equipo–; y la autoevaluación te proporcionará la información relativa al aprendizaje individual y sus propios entresijos. Una recogida informal de datos en formato de encuesta anónima, entrevista individual o la fórmula de grupos de enfoque (*focus group*) terminará por hacer presentes aquellas percepciones que no se hayan deducido de los otros formatos de evaluación.

DÉCIMO: DALO A CONOCER A LOS CUATRO VIENTOS

Generalmente los proyectos educativos escolares apenas alcanzan proyección más allá del cuaderno de tareas, las paredes del aula o, en el mejor de los casos, los pasillos del colegio. La razón es sencilla, no están pensados para que lleguen más lejos, pero cuando compruebes lo costoso que es el diseño de un proyecto de educación patrimonial y lo interesantes que resultan los materiales que se producen durante el mismo, te verás en la necesidad de amplificarlo. Y es que no habéis trabajado tanto todos para que termine en un cajón o perdido en cualquier subcarpeta del disco duro del ordenador viejo.

El plan debe trazarse desde el inicio, cuando se empieza a definir la estructura del proyecto, y conviene ya orientar la producción de determinados productos definitivos hacia este objetivo de difusión. Hay que aprovechar cualquier ocasión que surja, teniendo en cuenta que cada foro en el que se presente revitalizará el proyecto y que los colaboradores externos, de existir, además de agradecerlo podrían también contar con los medios para proyectar visibilidad.

La dotación de recorrido extraescolar o extrainstitucional a un programa es más interesante aún cuando la realizan algunos de los participantes, pues el punto de vista técnico e institucional se verá complementado por intervenciones cargadas de emotividad y frescura que harán más sencilla la percepción del bien patrimonial como algo de lo que no podemos prescindir. Ya sea en un congreso, un concurso, un festival de cortometrajes, una rueda de prensa o una entrevista en la emisora de radio local o la televisión autonómica, cuando los estudiantes defienden su propio trabajo el profesor tiene la sensación de que su tarea ha trascendido, que ha contribuido a proporcionarles una experiencia intensa que ya no es educativa –poner en liza sus habilidades comunicativas, su capacidad de síntesis o su creatividad al servicio de la defensa pública del proyecto– sino vital. Más allá de constituir una anécdota notable de su adolescencia, la

experiencia contribuirá a reforzar los vínculos con el patrimonio y el propio proyecto mediante procesos de apropiación simbólica.

La comunicación de resultados en foros científicos debe jugar también un papel importante pues, de otro modo, la invisibilidad del programa impedirá que sirva como inspiración para la construcción de otros nuevos o no podrá ser considerado como un conjunto de datos susceptibles de estudio para que la Educación Patrimonial, como disciplina, pueda definirse con mayor claridad. Tiene que haber una gran cantidad de proyectos magníficos que no conocemos y que nos aportarían mucha luz si pudiésemos acceder a ellos pero, desgraciadamente, la presencia del profesorado en los congresos del área es complicada, más que por razones de horario por la falta de iniciativa de divulgación a este nivel a cargo de los docentes o por el escaso valor que le conceden los equipos directivos a estas acciones formativas –que interpretan más desde el engorro que supone buscar sustitutos o retocar el horario–.

Un modo de garantizarle al programa una cierta repercusión pasa por emplear las redes sociales. Además de las publicaciones institucionales vía web, Instagram, Twitter o Facebook –simultáneamente con las acciones educativas o de forma retrospectiva– es muy interesante que el propio proyecto se vaya construyendo en las redes, que los materiales se puedan presentar bajo etiquetas –#hashtags– fáciles de seguir y que visibilicen el proyecto desde el momento inicial y de modo ubicuo. Además, esas publicaciones quedarán almacenadas de manera permanente y sin ocupar recursos propios, resultando accesibles mediante un click de ratón o desde el teléfono móvil que guardamos en nuestro bolsillo.

Para concluir, la suma de todas estas acciones constituye el currículum del proyecto, pero también incrementa o mejora el currículum de los miembros del equipo que lo creó, además de servir como elementos de triangulación o evaluación por agentes externos constituyéndose, en definitiva, en un indicio de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Castro Martín, Pablo (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción* [Tesis doctoral]. Valladolid; Universidad de Valladolid.

Fontal Merillas, Olaia (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo de Internet*. Gijón: Trea.

(2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. Mateos (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-110). Gijón: Trea.

Gómez Redondo, María del Carmen (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identificación* [Tesis doctoral]. Valladolid; Universidad de Valladolid.

Hernández Hernández, Fernando (2008). “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”. En *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

Ibáñez-Etxeberria, Álex, Fontal Merillas, Olaia y Rivero Gracia, Pilar (2018). “Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes”. En *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 194 (788).

Marín Viadel, Ricardo (Ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Marín Viadel, Ricardo, Mena de Torres, Jaime, Molinet Medina, Xabier y Pérez Cuesta, Guadalupe (2011). Estructuras narrativas y argumentales en investigación: fotografías independientes, series fotográficas y fotoensayos. En J. Roldán y R. Marín Viadel (Eds.), *Metodologías artísticas de investigación en educación* (pp. 64-89). Málaga: Ediciones Aljibe.