

Implementar la educación patrimonial y activar estrategias de desarrollo

Roser Calaf Masachs ¹

Sué Gutiérrez Berciano ²

Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, España

Resumen

La conferencia presentada por Roser Calaf en Oporto (2019) se ha reelaborado eligiendo ejemplos del pasado que relacionados anticipan rasgos de la situación actual (2021) conectan con bagaje social y cambio cultural establecido tras pandemia. Las investigaciones presentadas anticipan algunas estrategias del *Patrimonio Expandido*. Este concepto permite entender parte de la metodología sugerida para la educación del siglo XXI (se mueve por mundo real y ultramundo). Se significa porque incorpora al *patrimonio como herramienta para el aprendizaje*. Este concepto *innova la Educación Patrimonial*. La investigación *ECPEME* desvelo buenas prácticas en programas educativos de museos y usó construir una web 2.0 para exponer su desarrollo (en abierto). Se hace necesario volver a pensar el currículo como estructura que active la educación; para dominar las inercias del profesorado y de política educativa (tienden a seguir modelo en uso). Proyectar hacia el futuro es la misión de un currículum y precisa de flexibilidad frente a estructura de materias yuxtapuestas y desplazarse hacia la vida real promoviendo mejora social, digitalización, creatividad.

Palabras clave: Educación; Patrimonio expandido; Observación directa; Digitalización; Currículum.

ABSTRACT

The conference presented by Roser Calaf in Porto (2019) has been reworked by choosing examples from the past that, related, anticipate features of the current situation (2021) and connect with social baggage and cultural change established after the pandemic. The research presented anticipates some *Expanded Heritage* strategies. This concept allows us to understand part of the suggested methodology for 21st century education (it moves through the real world and the other world). It is meant because it incorporates *heritage as a tool for learning*. This concept *innovates Heritage Education*. The *ECPEME* research revealed good practices in museum educational programs and used to build a web 2.0 to expose its development (open). It is necessary to rethink the curriculum as a structure that activates education; to dominate the inertias of the teaching staff and of educational policy (they tend to follow the model in use). Projecting towards the future is the mission of a curriculum and requires flexibility in the face of juxtaposed subject structures and moving towards real life promoting social improvement, digitization, creativity.

Keywords: Education; Expanded heritage; Observation; Digitization; Curriculum.

1. Introducción

En el artículo tratamos de ofrecer respuesta a la oscilante situación cultural y educativa (tras la pandemia) desde ejemplos que permiten inspiración para un nuevo currículo y afrontar retos que precisa la actualidad. La debilidad manifiesta del aislamiento académico (en áreas de conocimiento) y en consecuencia asignaturas escolares en yuxtaposición, puede mejorarse con el uso del patrimonio como noción que permite virar -a

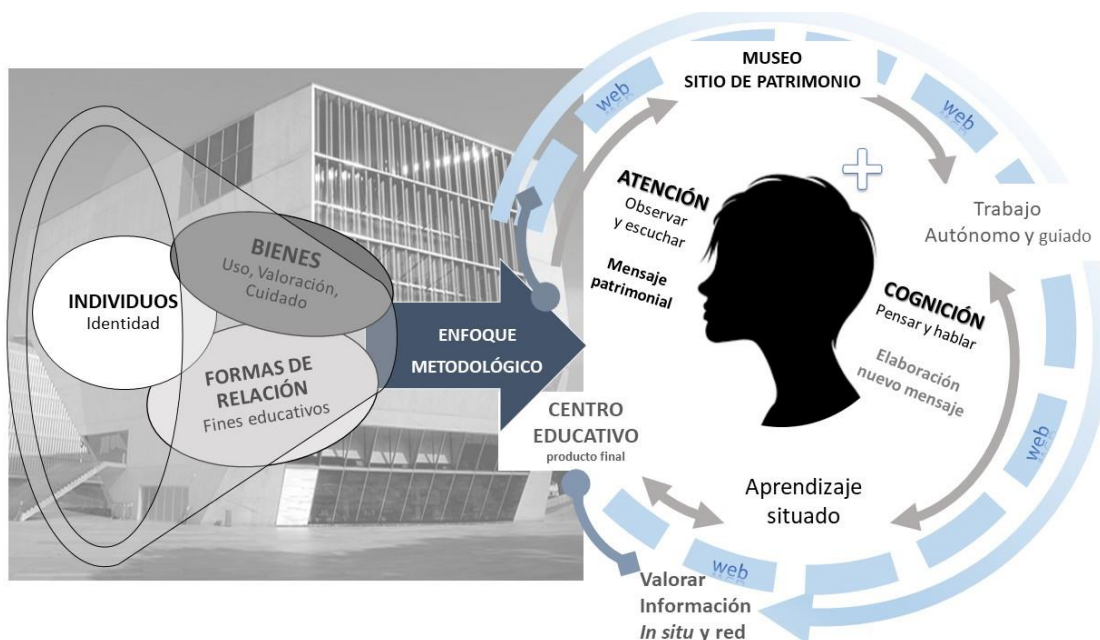
¹ Endereço de contacto: rcalaf@uniovi.es

² Endereço de contacto: gutierrezsue@uniovi.es

modo de eje- enlazando ámbitos diversos en su origen epistemológico. La Didáctica del Patrimonio (Calaf, 2008) lo desarrollaba y afianzaba la innovación conceptual de la Educación Patrimonial (Fontal, 2003) que la promovía en su tesis doctoral para explorar en intervención educativa: ámbito formal (diversos niveles educativos), no formal e informal. El siglo XXI exige arbitrar modelos educativos donde la transversalidad sea una oportunidad para que la formación reciba la influencia de la vida real y la perspectiva del ultramundo. No se trata de borrar el pasado, por ello se recuperan prácticas que han intuido el germen deseado para el futuro. Así, se presenta el proyecto “*Innovación educativa, mejoras de la educación pedagógica en prácticas: una investigación relacionada con la enseñanza de la historia y el aprendizaje cooperativo*” (Código_DF96/507/5, Universidad de Oviedo, 1996-97); en adelante lo llamaremos Recuperar la Historia de la Escuela Dolores Medio de Oviedo. La práctica estratégica *Observación directa: Exposición Almas negras III* de Francisco Velasco en Museo de Bellas Artes de Asturias (2018) fue diseñada para enlazar diferentes escenarios ejemplifica al *patrimonio expandido* por la conexión entre mundo analógico y digital. El concepto de *buenas prácticas* es referencia para conseguir solvencia en cualquier ámbito. La investigación competitiva (recibe financiación estatal) y con el acrónimo ECPEME (Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos de España, 2012-2015) evidenció el perfil de las buenas prácticas en los departamentos de educación y acción cultural de museos. En el texto se eligen los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña para ejemplificar el potencial aprendizaje de la historia al visitar estos museos. ECPEME usó la construcción de una Web 2.0 (en abierto) para exponer su desarrollo, hallazgos y su transferencia. Meditar sobre que decisiones considerar en el diseño de una Web 2.0 y la forma de digitalizar la información permitió avanzar rasgos para implementar el *concepto de patrimonio expandido*. Así, en museos y sitios de patrimonio será: a) archivar el máximo de datos sobre patrimonio en almacenes que puedan soportar más búsqueda; b) compartir espacio real del patrimonio o museo con nuevos espacios donde los procesos de digitalización sean los protagonistas y con diseñadores de webs, etc.; c) tratar de jugar con el visitante (enigmas, breves juegos de simulación), como se ha presentado en Calaf y Gutiérrez (2020). Para la educación formal la estrategia del patrimonio expandido sirve de ejemplo para evidenciar la bondad del método *observación directa*. Ante el bien patrimonial y con una buena mediación se activa el interés, se desvelan enigmas, se plantean explicaciones plausibles etc. (primer gesto). En la 2ª secuencia se busca información en la red; en la 3ª se desarrolla un proceso de selección, análisis y argumentación con datos adquiridos en proceso: observación directa y búsqueda en red; 4ª se regresa al aula para reelaborar y compartir el conocimiento entre iguales

Si en la conferencia del 2019 se hacía una insistencia sobre los enfoques metodológicos para diferenciar divulgación del patrimonio y educación patrimonial, ahora tras pandemia esta argumentación queda debilitada ya que son inadecuados muchos materiales didácticos sobre patrimonio, la *gamificación* y la *interactividad tecnológica* ha ganado prestigio como estrategia adjudicando a ellas la denominación de metodologías. En la concepción de museo también, se hace necesario modificar la ordenación de colección, artefactos y estrategias de comunicación etc. (Santacana, 2021).

Imagen 1. Proceso estratégico y operativo del patrimonio expandido



Nota: Ilustra *patrimonio expandido*, recorrido abierto de interacción entre el mundo real y digital, obteniendo una mayor cobertura gracias al eje de giro que supone el patrimonio. Las flechas no son unidireccionales, indican procesos abiertos de interacciones que no tienen puntos de destino estables, son emergentes (próximas al tránsito boomerang) creando información situada (en la persona, en el sitio de patrimonio y en colectividad). Fuente: elaboración propia de autoras.

El cierre del artículo ofrece una breve reflexión sobre la educación y los cambios deseables para enlazar con características actuales promovidas por la llegada de digitalización y orientar un *Currículum para el siglo XXI*; en el contexto actual sería deseable modificarlo considerando a Zygmunt Bauman (2009) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, que comentaba aspectos de la educación del futuro destacando la ambigüedad e incertidumbre.

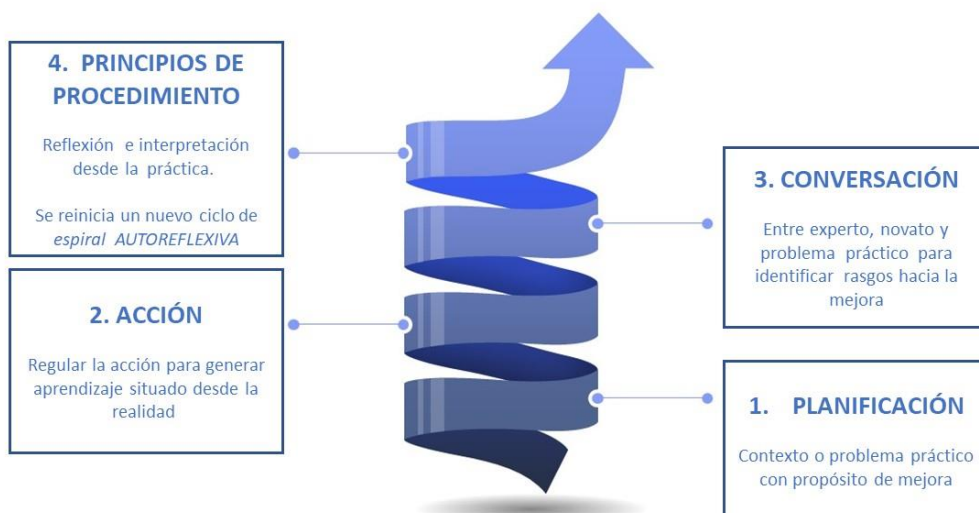
2. Recuperarla Historia de la Escuela Pública Dolores Medio de Oviedo (1996-97)

La investigación entiende la práctica como fuente de conocimiento y eje para la profesionalización docente. Se vincula con el interés por desarrollar: prácticas reflexivas en contexto real de aprendizaje, la cooperación como herramienta (para ayudarse entre sujetos) y la revisión crítica cómo categoría de innovación en los estudiantes universitarios (para diseñar experimentar, reflexionar y elaborar ideas) y en los escolares (construir relato histórico propio desde el uso de fuentes diversas). Fue un acuerdo de aprendizaje cooperativo entre estudiantes universitarios, escolares y profesorado (de escuela y universidad). Y, este tejido de complicidad debe considerarse *innovación* en contexto real no elitista -escuela pública de primaria con un total de 600 alumnos (algunos de inclusión social). La investigación finalizada mostraba diferentes perspectivas (pedagógica, enseñanza de la historia...) que consideramos fortaleza para ser presentada en el congreso "Las didácticas en las áreas curriculares en el siglo XXI" (Granada, 13 de febrero del 2001) bajo el título "Proyección profesional a través del *practicum* y aproximación a la peculiaridad epistemológica de la Didáctica de la Historia". En ella se sintetizaba el proyecto mencionando los referentes: la perspectiva de pensar la profesión como autocrítica de la práctica permitiendo teorizar desde ella "la noción de que la profesión puede ser fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada" (Kemmis, 1988, p. 78); una visión crítica de práctica dialogada entre experto y novato, buscando "comprender mejor la educación por la interacción de ideas o posturas opuestas" (Kemmis, 1988, p. 85). También, la necesidad de la negociación con el profesorado que acoge al estudiante universitario donde su presencia significa la oportunidad de reorientar algunas prácticas docentes en la Escuela Primaria. Y, estaba presente "la incidencia

del pensamiento del profesor” decisiva para comprender el proceso de enseñanza aprendizaje y para que el estudiante universitario pudiera entender la secuencia la *práctica como conversación* con la realidad (Schön, 1992, p.34-35). También, figuraba en el diseño ensayar un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la *investigación en el aula* al tratar variantes que resuelven mejor ciertos problemas y encontrar el poder explicativo de la teoría. Se trataba de ir configurando en los estudiantes universitarios la interpretación de Giroux (1990) “del profesor como un intelectual”.

El Humanities Project (Stenhouse, 1984) fue la inspiración para planificar las diferentes secuencias del desarrollo del proyecto que debían presentar los estudiantes universitarios ya que *Humanities* posee las variables deseables para las prácticas en centros educativos. Así, entender la vida de la escuela, generar complejidad frente a simplificación y comprometer al gestor en la innovación. La intervención en el aula escolar seguía el modelo: sesión previa se planificaba en equipo (incorporar materiales, como intervenir, agrupación de alumnos, escenarios); intervención en aula y enlazaba con discutir pos-intervención para construir crítica compartida (4 estudiantes universitarios con la profesora de facultad). La reflexión final y el diseño para ofrecer propuesta de mejorar se apoyaba en los audios y videos (registrados en diversas sesiones) facilitaban las decisiones finales. También, fue fortaleza -la escuela estaba familiarizada con el *aprendizaje cooperativo* por ser centro de inclusión de escolares en riesgo social. El resultado conseguía demostrar como desde la práctica se construía teoría *surgían los principios de procedimiento propios del Humanities Project en plano pedagógico y se conseguía producir razonamiento histórico como modelo de aprendizaje*. Nos guiaba la idea “*es mejor conocer cómo funciona la estructura del conocimiento histórico que el saber historias*” Shemilt (1984)³ en el aula los estudiantes practican tareas del historiador frente al modelo de reproducir datos sobre acontecimientos históricos.

Imagen 2. La inspiración del “Humanities Project” en proyecto

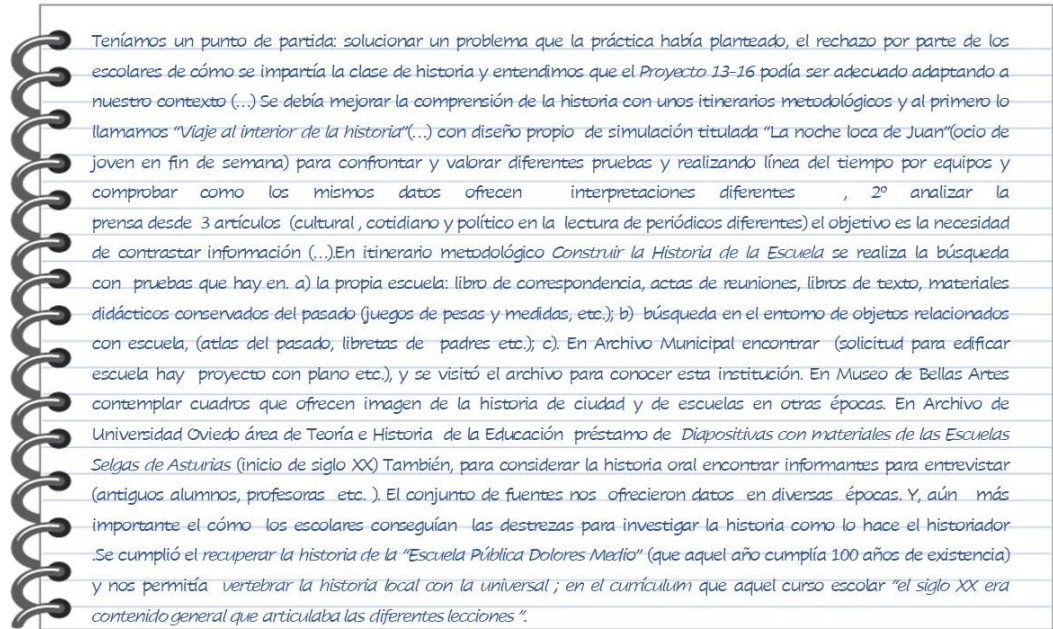


Fuente: Sué Gutiérrez

En la universidad se entendía como un enfoque para introducir *un concepto de metodología nueva y de reflexión crítica*.

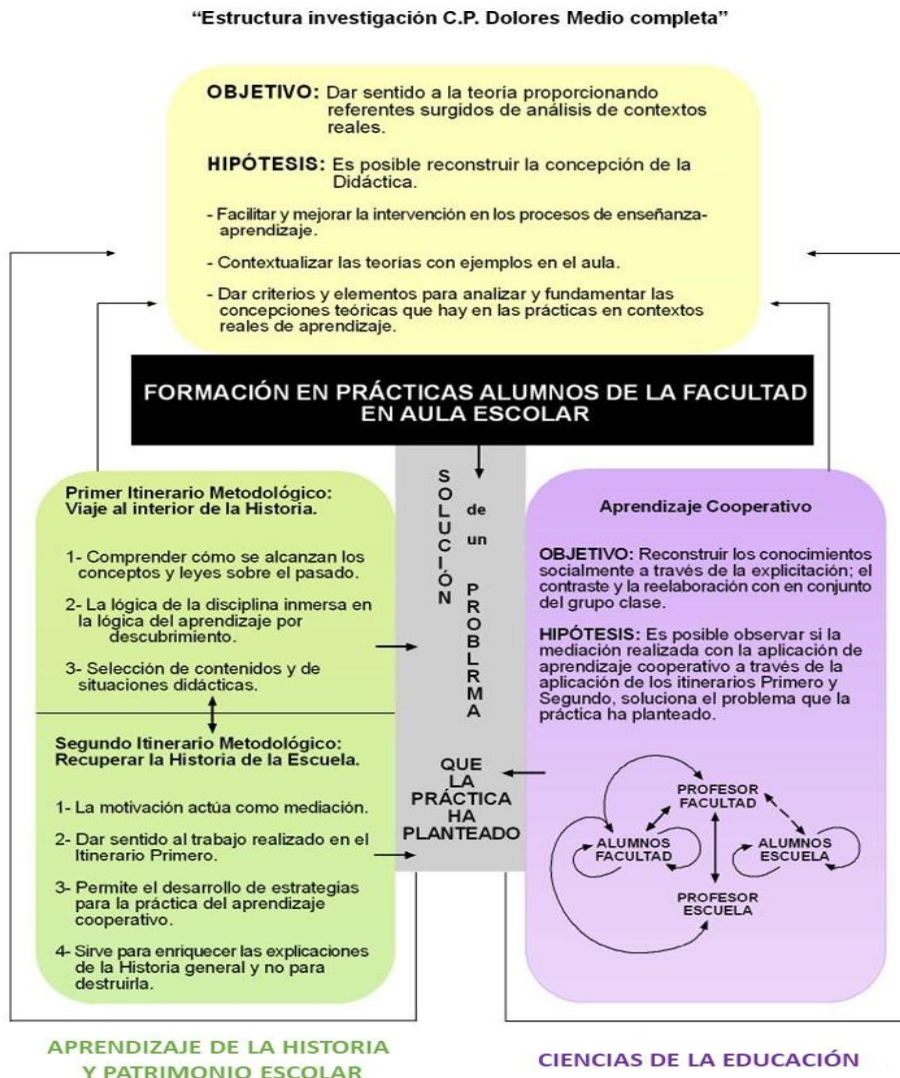
³ Jesús Domínguez introducía en España (1987) las ideas Shemilt desde material fotocopiado para cursos de actualización del profesorado titulado: “*Historia en el Proyecto 13-16* del Schools Council” y Gonzalo Zaragoza (1989) con el capítulo “*La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente* en libro de Carretero et al. (pp. 165-178).

Imagen 3. Reproducción de un fragmento del diario de los estudiantes universitarios



Este proyecto es adaptable al tiempo actual en aprendizaje de la historia en cuanto a *la intencionalidad de entender la estructura de la historia para abordar su enseñanza* como señalaba Prats (2016) para "determinar el valor formativo de la Historia en la escuela"; o bien, sobre el "discurso de intenciones educativas y prácticas escolares" (Valls, 2005); del mismo modo que Estepa (2017) apuntaba a "la reflexión sobre el conocimiento escolar de las Ciencias Sociales en clave de conciliación y entendimiento ante la incertidumbre actual".

Imagen 4. Un modelo sistémico, en proyecto Escuela Hª escuela Dolores Medio



Fuente: Roser Calaf

3. Observación directa en museo, exposición Almas Negras III

El siguiente ejemplo relata una práctica estratégica (se desarrolla secuencialmente y en equipo) cuyo objetivo era mostrar la bondad de la observación directa como metodología educativa, entender el contenido de la exposición y el arte contemporáneo como patrimonio⁴ y cerraba en otros escenarios (entrevistar a migrantes) y búsqueda en la red de situaciones próximas al tema expositivo. Se recoge porque es una práctica suficientemente elaborada como para demostrar que se ha iniciado un pensamiento crítico con los estudiantes. El primer gesto fue la visita a la exposición (funcionó como provocación) por su potencial para reflexionar -el arte explica la sociedad: *Crisis migratoria y debilidades en la cohesión en la Comunidad Europea*.

⁴ Exposición temporal de Francisco Velasco en Museo de Bellas Artes de Asturias Almas Negras III (2019)

Los principios rectores de la Comunidad Europea se apoyan en valores compartidos para todos los países miembros; en la actualidad amenazados, hay desacuerdo en socios, contexto que aprovecha F. Velasco con su obra “Europa-europeos: duelo a garrotazos” inspirada en la de Francisco de Goya, y con título semejante (352 latas con mapa perfil de Europa).

En el escenario de la práctica (2 salas del Museo de Bellas Artes de Asturias y su patio interior); se aprovechó el beneficio de ver la exposición acompañados del artista que realizó las obras, *Francisco Velasco*. Él guio la mirada en el inicio del encuentro y respondió a las diversas preguntas de los estudiantes durante el recorrido. Se combinó la observación directa guiada por el artista en el museo con actividades (en días posteriores) con la profesora universitaria. Esta última fase significaba construir la reflexión considerando la perspectiva de *Annals* (recuperando teoría sobre el pensamiento historiográfico); ofrecer criterios para las consultas en la red sobre los asuntos relacionados con temática. Los estudiantes en sus trabajos demostraban pensamiento crítico bastante elaborado, reflejaban saber y vivencia propia. Cotejaron sus impresiones iniciales con los títulos de cartelas encontrando coincidencia con la preocupación expresada en dialogo con artista. Ellos encontraron un simbolismo en la instalación – “*deseo de volar del migrante*”- cuando emprende su viaje hacia un mundo mejor, en desacuerdo con el título atribuido “*Ventolera*” al artista le inspiraba la estética.

Imagen 5. Secuencia de Observación directa Exposición Almas Negras III



Se consiguió entender la historia como ámbito de conocimiento que cruza interpretaciones; entender el tema de la exposición denunciar - problemática social - y el arte contemporáneo es también patrimonio.

4. Buenas prácticas en museos del proyecto ECPEME⁵

El resultado de la investigación ofreció una respuesta de cambio y de mejora que incentivaba la incorporación de nuevos planteamientos educativos que fueron reconocibles para potenciar el acercamiento entre la escuela y el museo. La evaluación conseguida ofreció datos para comprender distintas realidades presentes en los programas de los museos que inciden en la acción educativa y cultural. Se indicaba la necesidad de superar la *visita al museo como hecho ocasional y sin un vínculo de complicidad*. Hay complicidad al establecer diálogo: antes de ir al museo; se observan *in situ* los bienes patrimoniales (colaboración con educador patrimonial y profesorado); se trabaja posteriormente en el aula escolar. Estos tres gestos, integran el germen de la idea de *patrimonio expandido*. Actualmente será imprescindible *vincular estrechamente la observación directa y la interacción con la red* para encontrar información que permite ampliar y comparar con lo que se observa (primer gesto); regresar al aula sumando saber desde observación directa y conocimiento desde el ultramundo (segundo gesto). El cierre deseable será como los nuevos conocimientos construidos (por no expertos) regresan al museo y sitio de patrimonio creando nuevos patrimonios edificados en este movimiento procesual relacionando conocimiento analógico, digital y personal. Se construye configurando vectores; social y de identidad; pretérito y actual, individual y colectivo; son referencia para idea de patrimonio expandido. Crear webs serán retos deseables para asumir los cambios que se están produciendo en la actualidad. La web fue eslabón significativo del recorrido sobre cómo se desarrolló el proceso de digitalización - “es un sistema en el que el mundo y ultramundo giran uno dentro del otro, produciendo experiencia, en una especie de creación infinita y permanente” (Barrico, 2019, p. 92). ECPEME lo consiguió al facilitar información en abierto y posicionar mejor a los museos participantes.

5. El Museo de la Inmigración⁶, ejemplo de buenas prácticas

Lo consideramos singular por ser avanzadilla en digitalización de su patrimonio y por la acción del educador patrimonial en la observación *in situ* que fomenta el dialogo con visitante para incorporar el testimonio construido por audiencia al visitar el museo “es un proceso que se retroalimenta, ya que la evaluación de esos argumentos permite detectar tanto las fortalezas como las debilidades, aspecto esencial para mejorar la calidad de la enseñanza *con el patrimonio*” (Suarez et al., 2014). Destaca la *gran mesa interactiva*, es un dispositivo que contienen los bienes patrimoniales del museo digitalizados, proporcionando la oportunidad de realizar los recorridos según interés del visitante. Destacamos el ámbito 3, “El Sevillano” auténtico vagón de tren (viajaban los migrantes que llegaban a Barcelona); en su interior hay una museografía que ejemplifica las primeras vivencias: se escuchan relatos de conversación del tren; hay objetos que reproducen las condiciones materiales del viaje, maletas etc. Representan las experiencias migratorias cercanas en el tiempo y espacio (ocurrían en España) y los visitantes incorporan más relatos. En exterior (ámbito 4) el espacio “Migrar”, con varios módulos que enfatizan las emociones inherentes al fenómeno migratorio: 1º informa de las emociones de las despedidas, las dudas, las expectativas de los emigrantes; 2º simboliza las dificultades de los recién llegados, en forma de fronteras físicas, administrativas, culturales y psicológicas; 3º se ocupa de recoger testimonios sobre el primer contacto con la sociedad de acogida. El nuevo espacio (ámbito 2) “Humanos en Movilidad” con módulos interactivos que ejemplifican el desplazamiento humano usando la escala temporal de prehistoria a industrialización y una genérica territorialidad global.

⁵ El proyecto *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles ECPEME (Código EDU2011-27835)*, dentro del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, (2012-2015) <http://ecpeme.com/>. Participaron 12 Museos configurando una muestra intencional caracteriza por la diversidad: patrimonios y en la gestión.

⁶ Web del museo: www.mhic.net/es. En sus instalaciones mantiene discurso expositivo se ha planteado desde una perspectiva evocativa. La información puramente textual pasa a un segundo plano, en favor de la oralidad.

Imagen 6. Composición de fotografías del Museo de historia de la Inmigración en Cataluña (MhIC)

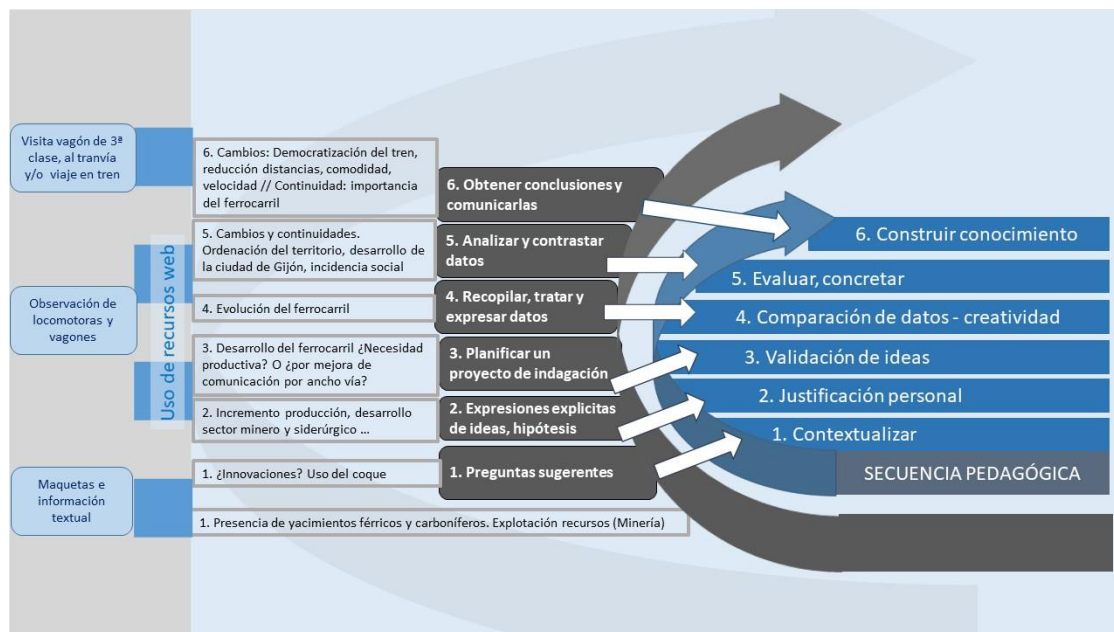


6. Museo del Ferrocarril de Asturias

En el Museo del Ferrocarril destaca, como vemos, en el gráfico que se adjunta la posibilidad de realizar actividades que tengan por objeto la construcción de relaciones causales sencillas. De esta forma, la visita puede convertirse en una oportunidad para estudiar el proceso de industrialización utilizando una metodología muy próxima al trabajo del historiador. Y conocer las causas que motivaron el desarrollo del sector minero y siderúrgico; el importante papel que desempeñó el ferrocarril como eje de desarrollo de este proceso de industrialización. A este respecto, la información textual y gráfica del museo, así como la observación directa de los principales referentes patrimoniales (locomotoras y vagones), hacen estimables las actividades indagatorias que, siguiendo la lógica representada en Imagen 7, facilitan la posibilidad de simular ciertas situaciones del pasado (visita a vagones y situar viajes en trenes antiguos) proporcionando procesos empáticos y respectiva significatividad de aprendizaje.

El primer gráfico (Suarez et al., 2014) ofrecía el modelo conceptual para aprender historia en el museo del Ferrocarril de Asturias mediante un proceso lógico que orientaba las tareas clave a desarrollar en el museo y en el aula para profundizar la comprensión de la historia y promover enlace entre *educación* formal-no formal e informal, exigencia propia del siglo XXI. Recogemos y adaptamos sustancialmente el proceso y finalidad.

Imagen 7. Potencial aprendizaje del Museo del Ferrocarril de Asturias que ilustra el patrimonio expandido hacia digitalización



Fuente: Reinterpretación y adaptación de Suárez et al. (2014).

Los museos presentados son ilustrativos para distinguir los aspectos de difusión y sensibilización del patrimonio con los procesos que permiten implementar una educación histórica *con el patrimonio* "...dentro de lo que entendemos como enseñanza *del* patrimonio, muy vinculada con las funciones divulgativas de los museos" (Suárez et al., 2014). Posteriormente, Suarez (2017) insiste en ello desde su tesis doctoral ⁷-educar *con el patrimonio* que responde al significado cognitivo y lo contrapone a las tesis de *enseñanza del patrimonio* próximas a prácticas atribuidas a la divulgación y ejemplos elementales de Educación Patrimonial.

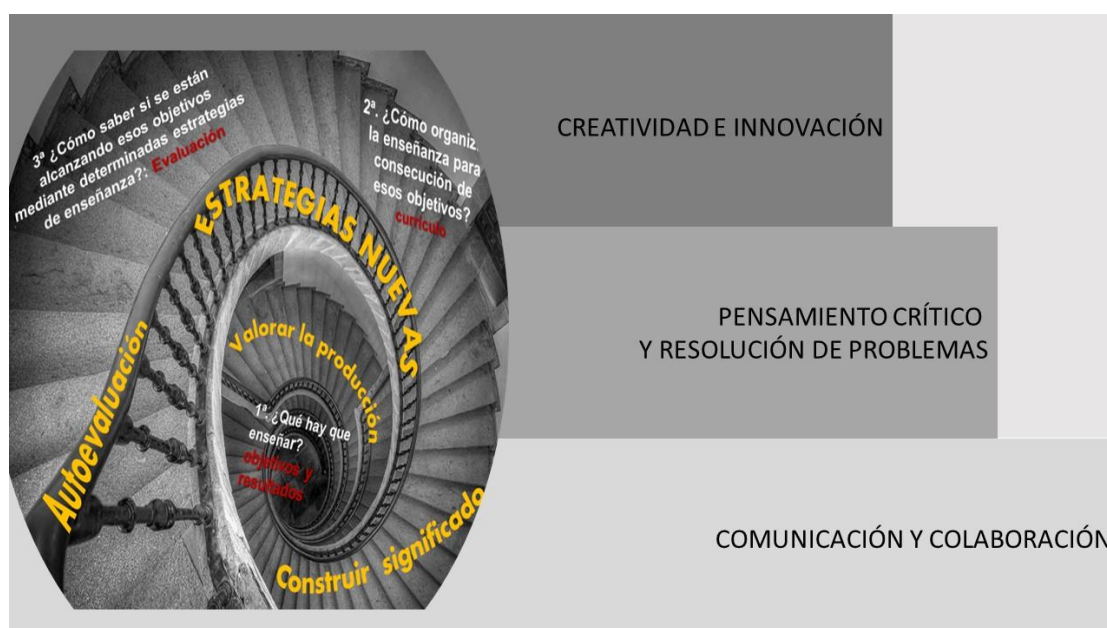
7. Currículum del siglo XXI

Heide Hayes Jacobs (2014) editó un libro cuyo subtítulo era - "Lo esencial de la educación para un mundo en cambio"- resumía gran parte de las problemáticas que aparecen en los diferentes capítulos con la idea de *cambiar para desterrar viejas costumbres*. El título del libro es *-Currículum para el Siglo XXI-*. En lo que concierne al *contenido* nos sugería: avanzar por la línea de la provocación; sustituir viejos tópicos y vigorizar desde temas del contexto. Adelantar nuevas ideas como reinventar y reconciliar estructuras, horarios, agrupamientos, espacios, reorganizar el tiempo de otra forma, con nuevas versiones del espacio físico y del espacio virtual. Otra aportación de este mismo libro refiere *el tránsito que ha sucedido en la comprensión del aprendizaje* nombrado como: "El nuevo zoo del aprendizaje no lineal: de las catedrales a los bazares", capítulo escrito por Stephen Wilmarth reinterpretando la transmisión del conocimiento cuando se produce de una forma nueva - No sólo tendremos que abordar lo que enseñamos a nuestros estudiantes, sino cómo lo aprenden y lo que aprendemos - usando la metáfora de "la catedral" para explicar el conocimiento que llegaba de arriba hacia abajo, elaborado en un espacio tranquilo y, usando "el bazar" para exponer la transformación necesaria que exige este mundo actual lleno de ruidos, "un rumoroso gran bazar que, como por arte de magia, presente un sistema coherente y estable que haga frente a los retos de una época transformadora en nuestra comprensión del aprendizaje y la enseñanza" (Wilmarth, 2014, p. 81). Observando

⁷ Miguel Ángel Suarez Suárez (2017). *Enseñar y aprender Historia con el patrimonio. Evaluación cualitativa en museos de Asturias*. Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.

el futuro de la educación con cierto escepticismo, pero aún en disposición de sugerir algunas dimensiones para valorarla de nuevo se proponen una relación de *tópicos*: a) conocimiento de otras regiones, culturas; b) pensar desde la economía- mundo y los problemas globales; c) fomentar la capacidad de comunicarse en lenguas diferentes para trabajar en equipos transculturales y evaluar información global; d) fomentar valores de respeto por otras culturas y medio ambiente significando la disposición para comprometerse como agente de sostenibilidad medioambiental y social. Un cambio de currículo tiene que ver primero con el cambio del modo de pensar y después con formar algunos hábitos y rutinas nuevas mientras se abandonan las viejas. Se precisa una visión compartida de las *destrezas y disposiciones* (versión genérica de algunas competencias) que los estudiantes necesitarán para tener éxito en el perfil profesional deseado. Y, son: a) *Creatividad e innovación*; b) *Pensamiento crítico*; c) *Resolución de problemas*; d) *Comunicación y colaboración*.

Imagen 8. Replantear el curriculum para siglo XXI



Dentro de este nuevo modo de pensar el currículo tanto para considerar el contenido como el proceso, hay que afrontar tres decisiones: *Primera*, ¿qué hay que enseñar?, debemos de pensar en términos de *objetivos y resultados*. *Segunda*, ¿cómo hay que organizar la enseñanza y enseñar para la consecución de esos objetivos? Reflexionar acerca del propio *currículo* y nuestro rol con él. Y, *tercera*, ¿cómo podemos saber si se están alcanzando esos objetivos? La respuesta es clara, mediante la *evaluación*. Estas decisiones precisan de *estrategias nuevas* para afrontar el conocimiento actual y responder al dilema “de no saber las respuestas correctas a saber cómo actuar cuando las respuestas no aparecen inmediatamente”; significando el cambio “pasar de la *adquisición* de conocimientos a valorar la *producción* de conocimientos (tener información y saber actuar sobre ella). En consecuencia, pasar de transmitir el significado a *construir el significado*; pasar de la evaluación del estudiante (puntuación) a la *autoevaluación* (meditar sobre su trabajo en estudiantes).

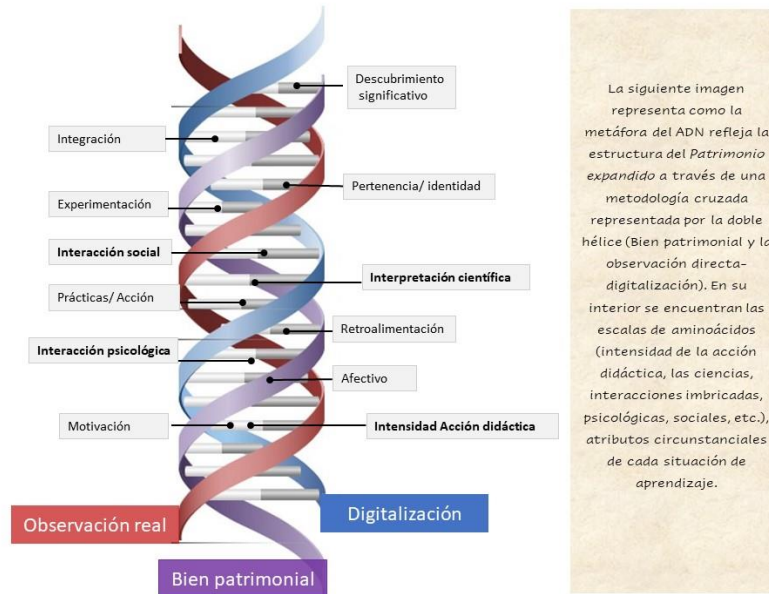
8. Epílogo

Enlazar proyectos del pasado y situar praxis del presente ha sido un interés del artículo presentado. Desde el proyecto “recuperar la Historia de la Escuela Dolores Medio” ofrecemos un modelo de práctica solvente y nos ha surgido argumentación para entender el presente, post-pandemia. Parece que se produce el contrasentido de que la reflexión y las teorías no convencen ahora, lo importante es actuar sobre el modelo existente en el diseño de docencia educativa (seguir con ordenador la clase gravada por el profesor desde modelo magistral-presencial) fue la solución durante la pandemia. Y, al regresar presencialmente en 2021 los centros educativos

recuperan el esquema docente anterior sin incluir posibles hallazgos que ofrecía la conexión digital. Nos hace recordar cómo en el pasado la inconsistencia de una buena formación pedagógica con las prácticas docentes poco elaboradas había generado vías de investigación innovadoras dirigidas a desvelar la naturaleza del trabajo docente. Una de las preocupaciones básicas era mostrar el desacuerdo entre práctica y las teorías del currículum: la distancia entre la *educación como intención* y la *educación como realidad* (Stenhouse, 1984, p. 27). Y, desde esta disyuntiva plantear el tema de la relación entre currículum oficial y currículum real, es decir: ¿cómo es el proceso de traducción de principios generales de la educación en prácticas concretas de enseñanza? Esta problemática puede solventarse considerando el funcionamiento de las organizaciones escolares articulado en *conceptos, principios, teorías fundamentadas*. Y, así construir líneas de intervención educativa que respondan: a) Educación *Comprehensiva*, que abarque todas las manifestaciones de la vida para construir una sociedad inclusiva, con individuos preocupados por el deterioro ambiental y el crecimiento del rechazo social al diferente; b) *conocimiento Profundo* que responda a la complejidad, riqueza e incluso la ambigüedad del universo actual; c) *Realista*, relacionando las necesidades reales de la escuela y las de personas. Conceptos, principios, teorías que tras pandemia están indefinidos. Y, con el afianzamiento de la digitalización quizás sea necesario repensar: ¿cómo llegar a proponer conceptos y principios adecuados para el tiempo actual?; ¿son solventes para la conciliación entre mundo analógico y ultramundo?; ¿es posible articular una vía de construcción de valores para la nueva sociedad y cultura que ha llegado? En cuanto a la cuestión relativa a qué contenidos disciplinares debe presentar el currículum, De Sousa Santos (2021) proporciona la idea *conocimientos prudentes* “...el paradigma emergente no puede ser únicamente un paradigma científico (el paradigma de conocimientos prudentes), sino que también debe ser un paradigma social (el paradigma de una vida decente) (p. 59). E insiste “la revalorización de los estudios humanísticos va acompañada de la revalorización de la racionalidad estética-expresiva de las artes y la literatura, que es, junto con el principio de la comunidad, una representación inacabada de la modernidad occidental” (p. 75).

En relación con las buenas prácticas en los museos del proyecto ECPME la reflexión final nos ha servido para ejemplificar espacios apropiados para desarrollar el patrimonio expandido, se informa de existencia de diversos escenarios, se invita a la colaboración, hay escucha de voces distintas para reconstruir historias como nuevos patrimonios y el atributo más reciente - el uso de la red como oportunidad de inmediatez – Meditando sobre este trabajo y la situación tras-pandemia, donde el orden social actual no es tan ordenado, es un orden entre otros posibles, es inestable y conflictivo, que demuestra que la cultura no es un sistema coherente, que el proceso de socialización es otro al que funcionaba en el pasado (era presencial); ahora está lleno de inconsistencias y contradicciones (llega mucha información a través de la red); en consecuencia, los valores incorporados desde la escuela y familia en el pasado se han modificado desde la interacción social por canal digital influyendo en la interacción en modo presencia actual. Surge un orden arbitrario y si aceptáramos esto, el resultado se estima que será una escuela y una sociedad con objetivos y con agentes nuevos, donde todo cambia porque todo interacciona. Y, esto quizás sea el territorio de la *incertidumbre* que ahora se han convertido en evidencia. Con el ánimo de ofrecer respuestas al tono controvertido del artículo realizamos una propuesta dirigida hacia la necesidad de introducir evaluar al estudiante universitario desde un trabajo personal que incluye conocimiento “sabio” transformado (lo ha hecho suyo) y expresa alguna posibilidad aplicación práctica. Si esto se logrará, nos situaríamos en un “estándar de calidad” de “buenas prácticas”; que indican como el profesorado ha sabido cambiar su concepto de examen y modo de actuar en la docencia. Y, si se consigue éxito en ello se regresa a las competencias *de aprender a aprender* en el estudiante y la respectiva resonancia del *saber y saber hacer en el profesorado*. Este cambio no está tan distante de los enunciados formulados como principios pedagógicos para la educación en décadas pasadas.

Imagen 9. Interpretación de la educación patrimonial en contexto analógico y digital desde la estructura molecular del ADN



Como cierre y aludiendo al título del escrito reiteramos que la *Educación Patrimonial* sirve para implementar la educación de forma multifocal al activar estrategias de nuevos conceptos metodológicos donde el juego capta el interés-*gamificación* (Baricco, 2019). También, se ha puesto de relieve la idea de *patrimonio expandido* como factor para el cambio. La argumentación en todo su conjunto ha conjugado pasado con presente para advertir de la *emergencia de nuevos conceptos en educación a tenor de los cambios que nos proporciona el siglo XXI*. El aislamiento de áreas de conocimiento y de investigación educativa que no contemple un visión transversal del *hacer y conocer* no ayudara para asumir los cambios que nos llegan.

Referencias

- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Calaf, R. (2008) *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea.
- Calaf, R., & Gutiérrez, S. (2020). *De la educación patrimonial al concepto de patrimonio expandido. Reflexiones desde un trayecto biográfico*. Conferencia en *Educação Patrimonial em Ação. Tecendo relações entre museus, escolas e territórios*. Faculdade da Letras do Porto [en prensa].
- Carretero, J., Pozo, I., & Asensio, M. (Comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 241-261). Visor.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Lección Inaugural. Curso Académico 2017-2018. Publicaciones Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós / MEC.
- Hayes Jacobs, H. (2014). *Currículo para el Siglo XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Narcea.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum; más allá de la Teoría de la Reproducción*. Morata.
- Prats, J. (2016). Combates por la Historia en la educación. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación*, 15.

- Santacana, J. (2021). Deconstruir el museo, construir el futuro. *Cuaderno Digital*. <https://elcuadernodigital.com/2021/08/06/deconstruir-el-museo-construir-el-futuro/>
- Shelmit, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. In D. F. Dickinson, P. Lee & P. L. Rogers, *Learning History* (pp. 39-84). Heinmann.
- Shelmit, D. (1987). El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro. In M.E.C., *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículum integrado* (pp. 173-208). MEC.
- Shôn, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós / MEC.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. (Versión libro digital).
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 15, 9-15.
- Suárez, M. Á., Calaf, R., & San Fabián, J. L. (2014). Aprender Historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365, 38-66.
- Suarez, M. Á. (2017). *Enseñar y aprender Historia con el patrimonio. Evaluación cualitativa en museos de Asturias*. Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.
- Valls, R. (2005). La dimension multiculturelle de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le contexte espagnol: un décalage entre intentions éducatives et pratiques scolaires. *Le cartable de Clio*, 5, 150-159.