

Universidad de Huelva

Departamento de Didáctica de la Ciencias y Filosofía



La educación y la comunicación patrimonial : una mirada desde el Museo de Huelva

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Myriam J. Martín Cáceres

Fecha de lectura: 10 de abril de 2012

Bajo la dirección del doctor:

José María Cuenca López

Huelva, 2012

ISBN: 978-84-15633-99-0

D.L.: H 256-2012



TESIS DOCTORAL

***La educación y la Comunicación Patrimonial.
Una mirada desde el Museo de Huelva***

Doctoranda: Myriam J. Martín Cáceres

Director: Dr. José María Cuenca López

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía

Universidad de Huelva

Enero de 2012

ÍNDICE

VOLUMEN I: CUERPO DE LA TESIS

Índice	1.
Índice de cuadros, gráficos e imágenes	7.
Agradecimientos.	17.
Síntesis	21.
0. Introducción	49.

BLOQUE I:

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	59.
1. La Didáctica del Patrimonio: antecedentes	61.
1.1 Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en España: estado de la cuestión	62.
1.2 La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio en el aula.	68.
1.2.1 Docente y patrimonio	69.
1.2.2 Alumnado y patrimonio	71.
1.2.3 Currículo, materiales y patrimonio	73.
1.2.4 Interacción escuela y museo	76.
1.3 La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio en los museos y centros de interpretación patrimonial.	77.
1.3.1 Museos como centros de educación patrimonial.	78.
1.3.2 Museos y TICs	80.
1.3.4 Los yacimientos arqueológicos como centros de educación patrimonial	82.
1.3.5 Museografía didáctica	83.

1.4	Grupos de trabajo e investigación sobre Didáctica del Patrimonio en España	85.
1.5	Los antecedentes directos a esta investigación: el taller <i>Edipatri</i>	94.
2.	Marco teórico de la investigación.	99.
2.1	¿Didáctica del patrimonio o educación patrimonial? Una visión desde la Didáctica de las Ciencias Sociales	100.
2.1.1	Sobre el concepto de Patrimonio y la educación patrimonial	101.
2.1.2	Didáctica, difusión y divulgación	106.
2.2	La comunicación y educación patrimonial. Definición, función y estrategias	109.
2.3	La reflexión y el posicionamiento ético y moral en la investigación	119.
 BLOQUE II:		
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN		123.
3.	En qué se ha basado. Fundamentación metodológica	127.
3.1	Método, metodología y técnicas de investigación	127.
3.2	Fundamentación metodológica	132.
3.2.1	La interrogación metódica en la investigación cualitativa	132.
3.2.1.1	El qué de la investigación cualitativa.	133.
3.2.1.2	El cómo de la investigación cualitativa	135.
3.2.1.3	El por qué de la investigación cualitativa	140.
3.2.2	Enfoque metodológico	142.

4.	Cómo se ha llevado a cabo. Diseño de la investigación.	147.
4.1	Formulación del problema, objetivos e hipótesis de investigación	148.
4.1.1	Formulación de objetivos	149.
4.1.2	Hipótesis de la investigación	150.
4.2	Selección de la muestra..	151.
4.2.1	Descripción del caso: Museo de Huelva	154.
4.3	Fases metodológicas e instrumentos de la investigación	161.
4.3.1	Fase 1: De lo cuantitativo a lo cualitativo: preparación, reflexión y diseño	165.
4.3.2	Fase 2: Protocolo de recogida de datos. El trabajo de campo	170.
4.3.2.1	La observación	170.
	A. La observación sistemática	171.
	A.1. La observación de contextos	172.
	A.2. La observación con sujetos	174.
	B. La observación participante	178.
4.3.2.2	La entrevista	180.
	A. La entrevista en profundidad	181.
	B. La entrevista estandarizada	183.
4.3.2.3	Las encuestas	185.
	A. El cuestionario a docentes	187.
	B. Cuestionario para el público no escolar	191.
4.3.3	Fase 3: Análisis e interpretación de los datos	192.
4.3.4	Fase 4: Realización del informe de investigación y discusión de los resultados	194.

BLOQUE III:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 197.

5.	El museo siendo observado y la observación en el museo	201.
5.1	El personal del museo: el emisor	203.
5.1.1	El personal de gestión	205.
5.1.1.1	Dirección	206.
5.1.1.2	Difusión	209.
5.1.2	El papel del personal de funcionamiento	219.
5.1.3	Otro personal en el museo	238.
5.1.3.1	El Gabinete Pedagógico de Bellas Artes	239.
5.1.3.2	La Sala Siglo XXI	243.
5.1.3.3	La Asociación de Amigos del Museo de Huelva	254.
5.2	Los espacios del museo: el canal	258.
5.2.1	Espacio real	258.
5.2.1.1	Espacios de exposición	259.
5.2.1.2	Espacios de reunión	260.
5.2.1.3	¿Espacios de paso?	261.
5.2.2	Espacio virtual	264.
5.3	El mensaje: las exposiciones y las actividades	269.
5.3.1	Las exposiciones: el mensaje I	270.
5.3.1.1	Exposición permanente	273.
5.3.1.2	Exposiciones temporales de producción propia	276.
5.3.1.3	Exposiciones institucionales e itinerantes	286.
5.3.1.4	Exposiciones Sala Siglo XXI	292.
5.3.1.5	Otras exposiciones	293.
5.3.2	Las actividades: el mensaje II	296.

5.3.2.1	Visitas guiadas	300.
5.3.2.2	Talleres	305.
5.3.2.3	Visita + taller	308.
5.3.2.4	Concursos	313.
5.3.2.5	Museo abierto o participación ciudadana	314.
5.3.2.6	Jornadas/conferencias	317.
5.3.2.7	Otras actividades	319.
5.4	Los usuarios o receptores	321.
5.4.1	Educación formal	323.
5.4.1.1	Docentes de Educación Infantil	333.
5.4.1.2	Docentes de Educación Primaria	343.
5.4.1.3	Docentes de Educación Secundaria, Adultos y Bachillerato	353.
5.4.2	Educación informal	364.
6.	Informe de investigación y discusión de resultados.	379.
6.1	Resultados alcanzados	380.
6.2	Actualidad	387.
6.3	Novedades	388.
6.4	Aportes teóricos	389.
6.5	Aportes prácticos	390.
6.6	Nuevos interrogantes científicos	392.
7.	Conclusioni e linee de lavoro future	395.
7.1	A proposito dell'analisi	398.
7.2	A proposito della metodologia e degli strumenti di ricerca	401.
7.3	A proposito delle linee di ricerca future	403.
	Referencias bibliográficas	405.

VOLUMEN II: ANEXOS

Índice	1.
Anexo 1. Observaciones	7.
Anexo 2. Exposiciones.	36.
Anexo 3. Actividades	66.
Anexo 4. Entrevistas	85.
4.1 1ª Entrevista a directora	86.
4.2 2ª Entrevista a directora	95.
4.3 3ª Entrevista a directora	105.
4.4 4ª Entrevista a directora	118.
4.5 5ª Entrevista a directora	126.
4.6 Entrevista conservadora/difusión	132.
4.7 Entrevista a responsable de Gabinete Pedagógico de Bellas Artes	145.
4.8 Entrevista a Técnico Sala Siglo XXI	157.
4.9 Entrevista a la Asociación de Amigos del Museo de Huelva (AMO)	165.
4.10 Entrevista estandarizada	185.
Anexo 5. Encuestas	207.
5.1 Encuestas a docentes E. Infantil	208.
5.2 Encuestas a docentes E. Primaria	239.
5.3 Encuestas a docentes E. Secundaria	268.
5.a Encuestas de Educación Informal	311.

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS E IMÁGENES

BLOQUE I:

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO 57.

Cap. 1 La Didáctica del Patrimonio: antecedentes

Cuadros

- 1.1 Antecedentes teóricos y metodológicos 97.

Cap. 2 Marco teórico de la investigación.

Cuadros

- 2.1 Usos de la comunicación 111.
- 2.2 Niveles del proceso de comunicación patrimonial 112.
- 2.3 Teoría de la comunicación, su transposición a la comunicación patrimonial y de ésta al museo 115.
- 2.4 Teoría de la comunicación patrimonial en el museo 118.
- 2.5 Proceso en la investigación cualitativa 121.

BLOQUE II:

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 110.

Cap. 3 En qué se ha basado. Fundamentación metodológica

Cuadros

- 3.1 Relación entre paradigmas, objetivos, metodologías, métodos y técnicas de investigación 131.
- 3.2 Principales métodos y técnicas en metodología cualitativa 139.
- 3.3 Estructura de la investigación 145.

3.4	Enfoque metodológico de la investigación	146.

Cap. 4

Cómo se ha llevado a cabo. Diseño de la investigación.

Cuadros

4.1	Fases de la investigación cualitativa	163.
4.2	Fases de la presente investigación	164.
4.3	Sistema de categorías para el análisis de la información.	166.
4.4	Sistema de categorías definitivo	168.
4.5	Fichas de observación de las salas	173.
4.6	Diario de observación	176.
4.7	Ficha de análisis de actividades	179.
4.8	Características de la entrevista en profundidad	182.
4.9	Ejemplo de entrevista realizado a la conservadora	184.
4.10	Entrevista estandarizada para los vigilantes del museo	186.
4.11	Cuestionario a docentes (parte 1)	190.
4.12	Cuestionario a docentes (parte 2)	191.
4.13	Encuesta de público general	193.
4.14	Parrilla de contrastación de datos	195.

Imágenes

4.1	Ubicación del museo de Huelva en el plano de la ciudad	155.
4.2	Planta baja del museo de Huelva	159.
4.3	Planta primera del museo de Huelva	160.

BLOQUE III:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	110.

Cap. 5

El museo siendo observado y la observación en el museo

Cuadros

5.1	Exposiciones de la Sala Siglo XXI	294.
5.2	Exposiciones de Latitudes expuestas en el museo	295.

Imágenes

5.1	Texto inicial en exposición temporal	217.
5.2	Perspectiva de la entrada de la Sala Siglo XXI	246.
5.3	Ejemplos de las características de las cartelas en la Sala Siglo XXI	249.
5.4	Espacio de exposiciones del museo. Planta baja	259.
5.5	Espacio de exposiciones del museo. Planta primera	260.
5.6	Grupo de escolares esperando a iniciar la visita	262.
5.7	Mesas para talleres en el pasillo de la planta baja	263.
5.8	Página web del museo	265.
5.9	Imagen de juego interactivo colgado en la web (1)	266.
5.10	Imagen de juego interactivo colgado en la web (2)	266.
5.11	Vista general de la sala de arqueología	274.
5.12	Vitrina en la que aparecen 15 piezas y sólo tres cartelas, sin ninguna otra información ni contextualización	274.
5.13	Vitrina del Carro de la Joya	276.
5.14	Vista general de la exposición de Manuel Cruz	279.
5.15	Acceso a la exposición de Vázquez Días	280.
5.16	Momento de la inauguración con los/as alumnos/as expositores y su profesorado	284.
5.17	Vista general de la exposición y cartel	284.
5.18	Vista general e imagen de un panel de la exposición de restauraciones	287.

5.19	Dos vistas de la exposición del Archivo Histórico Provincial	288.
5.20	Vista general de la exposición de J.R. Jiménez	289.
5.21	Vista parcial de la sala Siglo XXI con la exposición de Zitman	290.
5.22	Eugenio Chicano explicando una de sus obras a un grupo de personas el día de la inauguración de la exposición	291.
5.23	Almacén de fondos preparado para el Museo Oculto	301.
5.24	Carro de actividades	303.
5.25	Collage del Taller de Juan Ramón Jiménez	306.
5.26	Instantáneas de dos momentos durante el taller de verano	307.
5.27	Visita teatralizada	310.
5.28	Algunos de los dibujos propuestos a los alumnos en la actividad	311.
5.29	Actividad ¡El Museo Patas arriba!	312.
5.30	Carteles de las dos ediciones del concurso de pintura	314.
5.31	Dos momentos de la actividad el Museo con las obras a cuesta	316.
5.32	Momento de la presentación de un conferenciante en <i>Mirar y entender el Arte Contemporáneo</i>	318.

Gráficos

Personal de funcionamiento

5.1	Tiempo trabajado	225.
5.2	Definición de patrimonio	227.
5.3	Patrimonio en el museo	229.
5.4	Forma en la que se dirige al público	230.
5.5	Motivo por el que creen que los visitantes no entienden el museo	231.
5.6	Procedencia de los visitantes	232.

5.7	Actitud turistas	233.
5.8	Actitud estudiante	234.
5.9	Actitud población de Huelva	235.
Docentes en general		
5.10	Grupos escolares según estudios	325.
5.11	Edad docentes de Educación Infantil	327.
5.12	Edad docentes de Educación Primaria	327.
5.13	Edad docentes de Educación Secundaria	327.
5.14	Estructura de los docentes por edad y nivel educativo	327.
5.15	Iniciativa para la realización de la visita	330.
5.16	Preparación de la visita	331.
5.17	Cómo se prepara la visita	332.
Docentes de Educación Infantil		
5.18	Objeto de la visita	337.
5.19	Realización de otras visitas	338.
5.20	Comprensibilidad de los contenidos del museo	338.
5.21	Comprensión del alumnado	338.
5.22	Relación de contenidos con trabajo de aula	339.
5.23	Relación de contenidos con trabajo en el aula	339.
5.24	Visión didáctica del museo	339.
5.25	Desarrollo de aprendizajes en el museo	340.
5.26	Interacción del alumnado con el museo	340.
5.27	Contenidos trabajados en el museo	340.
5.28	Relación de los contenidos trabajados en la actividad	341.
5.29	Adaptación de la metodología de la actividad al nivel del alumnado	341.
5.30	Posibilidad de continuar la actividad en el aula	341.
5.31	Papel del alumnado en la actividad	342.

5.32	Desarrollo de aprendizajes durante la actividad	342.
5.33	Contenidos trabajados en la actividad	342.
Docentes de Educación Primaria		
5.34	Objeto de la visita	348.
5.35	Realización de otras visitas	348.
5.36	Comprensibilidad de los contenidos del museo	348.
5.37	Comprensión del alumnado	349.
5.38	Adaptación de las exposiciones al nivel del alumnado	349.
5.39	Relación de contenidos con trabajo en el aula	349.
5.40	Visión didáctica del museo	350.
5.41	Interacción del alumnado con el museo	350.
5.42	Desarrollo de aprendizajes en el museo	350.
5.43	Contenidos trabajados en el museo	351.
5.44	Relación de los contenidos trabajados en la actividad	351.
5.45	Adaptación de la metodología de la actividad al nivel del alumnado	351.
5.46	Posibilidad de continuar la actividad en el aula	352.
5.47	Papel del alumnado en la actividad	352.
5.48	Desarrollo de aprendizajes durante la actividad	352.
5.49	Contenidos trabajados en la actividad	353.
Docentes de Educación Secundaria		
5.50	Objeto de la visita	538.
5.51	Realización de otras visitas	539.
5.52	Comprensibilidad de los contenidos del museo	539.
5.53	Comprensión del alumnado	539.
5.54	Adaptación de las exposiciones al nivel del	

	alumnado	360.
5.55	Relación de contenidos con trabajo en el aula	360.
5.56	Visión didáctica del museo	360.
5.57	Interacción del alumnado con el museo	361.
5.58	Desarrollo de aprendizajes en el museo	361.
5.59	Contenidos trabajados en el museo	361.
5.60	Relación de los contenidos trabajados en la actividad	362.
5.61	Adaptación de la metodología de la actividad al nivel del alumnado	362.
5.62	Posibilidad de continuar la actividad en el aula	362.
5.63	Papel del alumnado en la actividad	363.
5.64	Desarrollo de aprendizajes durante la actividad	363.
5.65	Contenidos trabajados en la actividad	363.
	Educación informal	
5.66	Distribución de la muestra por sexo	371.
5.67	Distribución de la muestra por edades	372.
5.68	Distribución de la muestra por procedencia	372.
5.69	Conocimiento previo del museo	372.
5.70	Motivación de la visita al museo	373.
5.71	Objeto de la visita	373.
5.72	Realización de otras visitas	373.
5.73	Comprensividad de los contenidos en el museo	374.
5.74	Características de la exposición	374.
5.75	Características de la cartelería	374.
5.76	Tiempo de dedicación para la visita	375.
5.77	Instalaciones del museo	375.
5.78	Interacción del público con el museo	375.
5.79	Desarrollo de aprendizajes en el museo	376.

5.80	Contenidos trabajados en el museo	376.

Cap. 6 Informe de investigación y discusión de resultados

- 6.1 Contrastación de los resultados de los emisores
- 6.2 Constatación de los resultados para el canal
- 6.3 Constatación de los resultados para el mensaje
- 6.4 Constatación de los resultados de los receptores
- 6.5 DAFO del Museo para una Educación Patrimonial

Las personas dependientes necesitan de los otros para conseguir lo que quieren. Las personas independientes consiguen lo que quieren gracias a su propio esfuerzo. Las personas interdependientes combinan sus esfuerzos con los esfuerzos de otros para lograr un éxito mayor.

Stephen Covey (*The Seven Habits of Highly Effective People*, 1989)

Agradecimientos:

En primer lugar, como no podía ser de otra manera, quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Museo de Huelva y a todo su personal, sin cuya colaboración, este trabajo no se podría haber llevado a cabo, y muy especialmente a Juana por haber sido capaz de aguantar con agrado mis muchas horas en el museo y sobre todo, mis muchas preguntas. Muchas gracias por haber actuado de directora, de colega y de amiga.

También agradezco al grupo DESYM sus impagables aportaciones para que este trabajo sea hoy la realidad que aquí se presenta, pues sus apreciaciones han contribuido de forma muy positiva a su mejora, al tiempo que me ha ayudado a crecer como investigadora.

A los investigadores y compañeros de la Universidad de Barcelona, la Universidad de Sevilla y la Universit  degli Studi Aldo Moro de Bari, donde he realizado estancias de investigación al tiempo que esta tesis se hacía realidad, gracias a sus aportaciones que me han ayudado a

mejorar como investigadora y como persona, al tiempo que han contribuido a abrirme puertas en este complicado mundo de la Universidad.

A mi madre que tantos esfuerzos ha hecho en su vida siempre con una sonrisa, a Inma por su inestimable ayuda con las cansinas y eternas transcripciones y a Jesús, cuya opinión tanto valoro, por ser ese experto, entre otros, que tantos instrumentos me ha ayudado a validar, a Ana, a Nuria y Mariángeles que tanto ánimo me han dado cuando realmente me hacía tanta falta y a todos mis compañeros que, estoy segura, que se alegran de que haya llegado este momento

Finalmente a los míos, a Chema, Javier y Rocío por haber sabido asumir (y sufrir) mis ausencias, mis cansancios, mis euforias y mis desmayos, gracias a los tres por haber comprendido este trabajo que tanto tiempo os ha restado. A Rocío, fruto de una habilitación, que desde que ha nacido no me ha conocido de otra manera más que haciendo la tesis, y que hace poco más de un mes me dijo “Pero mamá, ¿una tesis qué es?”, a lo que no supe si reír o llorar. A Javier, que se ha hecho grande en este tiempo y que todavía no sabe “si de mayor va a ser director de museo o profesor de universidad”, que ha mostrando una comprensión hacia este trabajo impropia de su edad.

Mi gratitud infinita a Chema ya que no siempre ha sido fácil ser colegas, director-tesinanda y pareja, pues en este tiempo las líneas divisorias entre estos papeles han sido muy difusas. Por saber estar siempre ahí, jugando a la perfección todos los papeles en cada momento.

Muchas gracias

Sintesi:

La tesi di dottorato di seguito presentata, dal titolo *L'Educazione e la Comunicazione del Patrimonio. Uno sguardo attraverso il Museo di Huelva* è il risultato di oltre quattro anni di ricerca, di cui diciotto mesi trascorsi effettuando una ricerca sul campo all'interno del suddetto museo.

Questo studio è suddiviso in tre parti precedute da un'introduzione, e si conclude con una sezione nella quale vengono espone prospettive future di lavoro. La prima parte è dedicata all'analisi di studi anteriori e alla base teorica, risultato di anni di lavoro nel campo della Didattica del Patrimonio; nella seconda viene analizzato il metodo di ricerca, stabilendo basi metodologiche e progettando una serie di strumenti per la raccolta e l'analisi d'informazione specifici dello studio qui presentato; infine, l'ultima parte è dedicata all'analisi dei dati ottenuti e all'elaborazione di un rapporto di ricerca.

L'ambito dell'educazione del patrimonio e gli studi che si stanno conducendo in questo campo all'interno dell'Area Didattica delle Scienze Sociali dell'Università di Huelva, più precisamente all'interno del Gruppo DESYM, fungono da ombrello per questo studio che vuol essere uno sguardo al museo secondo la prospettiva del patrimonio e attraverso un'ottica educativa.

Il metodo impiegato rappresenta una novità poiché il museo è analizzato in un duplice senso, sia come caso di studio in qualità di istituzione educativa, sia attraverso un'analisi SWOT (*Strenghts, Weaknesses, Opportunitites, Threats*, ovvero forza, debolezza, opportunità e minacce) da un punto di vista aziendale. Tutto ciò ha portato alla progettazione di una serie di strumenti per la raccolta e analisi dell'informazione raccolta secondo angolature distinte di una stessa realtà, fornendoci così una visione multilaterale di ciò che il museo rappresenta in tutti i suoi aspetti.

Una volta descritta la struttura dello studio, procediamo alla formulazione dell'ipotesi, o meglio delle ipotesi, e degli obiettivi della ricerca:

***Ipotesi 1:** Il museo è un luogo aperto alla società in cui l'educazione, per sua propria definizione, è una delle funzioni principali da prendere in considerazione. Tuttavia, nonostante i dirigenti siano coscienti dell'importanza che l'educazione riveste, questa passa in secondo piano rispetto alle funzioni di conservazione e ricerca poiché l'esposizione tradizionale rappresenta la strategia didattica fondamentale, con l'aggiunta da attività complementari.*

***Ipotesi 2:** Da questo punto di vista il personale del museo è poco coinvolto nel processo educativo e comunicativo, le strategie impiegate sono poco innovatrici e di interattività limitata. Lo stesso può dirsi dei mezzi impiegati per cui, agli occhi dell'utente, il museo rimane un'istituzione insufficientemente relazionata con la società in generale e con le strutture educative, formali e non, in particolare.*

Riguardo agli obiettivi, si stabilisce un proposito generale di ricerca che a sua volta si suddivide in sette obiettivi concreti:

Obiettivo generale: *Riconoscere la funzione didattica che il museo espleta attraverso le persone che vi intervengono, le mostre, le attività realizzate e le percezioni degli utenti rispetto ai processi di educazione/comunicazione che hanno luogo all'interno del museo.*

Gli obiettivi specifici derivano da ciascuno dei concetti espressi nell'obiettivo generale e, a loro volta, rappresentano i vari oggetti di studio analizzati in questo lavoro:

1. Capire la prospettiva che gli amministratori del patrimonio mantengono rispetto allo stesso e comprendere di che livello di considerazione godono i diversi tipi di beni.
2. Capire che ruolo rivestono le persone implicate nel funzionamento del museo rispetto a educazione e comunicazione del patrimonio.

3. Conoscere le impressioni dei docenti e del pubblico rispetto al processo di educazione/comunicazione che si svolge nel museo.
4. Comprendere la finalità sociale dell'insegnamento/comunicazione del patrimonio che si porta avanti all'interno del museo.
5. Distinguere le varie mostre e attività, comprendere l'orientazione didattica che le caratterizza.
6. Individuare gli ostacoli esistenti alla ora di ampliare proposte di educazione patrimoniale del museo.
7. Progettare e applicare tecniche di raccolta e analisi dei dati.

PRECEDENTI E BASE TEORICA

Questa prima sezione è suddivisa in due capitoli, il primo dedicato agli studi anteriori e il secondo alla determinazione di un quadro teorico nel quale poter inserire questo studio. Il primo capitolo parte da una contestualizzazione basilare dell'Area Didattica delle Scienze Sociali (Prats, 1997 y 2001; Pagès, 1997 y 2000; Travé, 1998 y 2001; Hernández, 2000; Armas, 2001; García Pérez, 2002; Cuesta, 2004; Estepa, 2009; Cuenca, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Prats y Valls, 2011), collocandosi in linea con quelle posture che evidenziano la Didattica del Patrimonio come linea di ricerca ormai consolidata nell'ambito di lavoro della Didattica delle Scienze Sociali (Prats, 1997 y 2000; Cuenca, 2009). Nonostante il lavoro e gli studi portati avanti negli ultimi trent'anni nell'ambito della didattica e dello studio del patrimonio, il primo decennio del secolo attuale viene generalmente considerato come il momento in cui l'interesse

verso questo campo di studi si consolida. Ne sono testimonianza la quantità di tesi di dottorato presentate, così come le ricerche e i progetti di ricerca che si stanno conducendo nell'attualità con interessanti prospettive di lavoro future (Estepa, 2009). In questo capitolo vengono inoltre ripercorsi gli studi di didattica del patrimonio condotti negli ultimi decenni, sia da un punto di vista di educazione formale, sia secondo un'ottica più informale, tanto a livello nazionale come internazionale (De Troyer, 2005; Brusa, 2011; Mattozzi, 2009; Semedo, 2004; Copeland, 2003; Borghi, 2009).

Una delle colonne portanti di questo studio sono le ricerche sulla didattica del patrimonio condotte all'interno del Gruppo di Ricerca DESYM dell'Università di Huelva, ricerche che si sono svolte durante gli ultimi dieci anni e che hanno influenzato direttamente l'impostazione di questa tesi di dottorato. Sono tre i progetti R&S portati avanti da questo gruppo secondo una prospettiva interdisciplinare in cui si mettono in relazione aspetti di carattere naturale o scientifico-tecnologico del patrimonio con i referenti storico-artistici ed etnologici, il tutto legato ad una concezione del patrimonio di carattere olistico e simbolico-identitario.¹

Le proposte didattiche in questo senso si sviluppano su di un sistema partecipativo, interattivo, complesso e socio-critico, basandosi sul concetto di patrimonio olistico formulato da Llorens Prats (1997); il concetto di sistema di Bertalanffy (1968) e la visione sistemica del Patrimonio di Mattozzi (2001); d'altronde tiene conto delle diverse

¹ A) *Insegnamento e diffusione del patrimonio attraverso istituzioni educative e centri di interpretazione. Concetti sul patrimonio attraverso una prospettiva olistica*. Codice di riferimento BSO2003-07573

B) *Identità e immagine andalusa trasmessa attraverso i musei dell'Andalusia occidentale. Analisi concettuale e didattica*. Codice di riferimento CULB1 05/30

C) *Il Patrimonio e il suo insegnamento: analisi di mezzi e materiali per una proposta integrata di Educazione del Patrimonio*. Codice di riferimento EDU 2008-01968

prospettive del patrimonio: antropologica (Moreno, 1999), temporale (Lowenthal, 1985) e socio-critica (Sibony, 1998; Focroulle, 1995; Ashworth & Howard, 1999); la creazione di un'ipotesi di Progressione per mano di Porlán e Rivero (1998), applicata al Patrimonio da Avila (1998); e infine, la pianificazione della ricerca e analisi dei risultati in funzione di un sistema di categorie basato su ipotesi di progressione e ideato da Cuenca (2002).

Nel secondo capitolo di questa sezione partiamo dal concetto di patrimonio per fare una distinzione fra le nozioni di divulgazione, diffusione e comunicazione senza perdere di vista il concetto di educazione e, così facendo, creare un quadro generale di ciò che significa la didattica del patrimonio. Una volta definito il concetto di didattica del patrimonio ci soffermeremo sul processo di comunicazione e su come questo si applichi al patrimonio in ciò che viene definita comunicazione patrimoniale, e come questo concetto è interpretato dall'istituzione museale. In questo punto analizziamo la funzione educativa del museo e il ruolo che essa ricopre all'interno dello stesso, esaminando ambiti di attuazione formali ed informali e i fattori decisivi che essi rappresentano. In questa sezione vengono inoltre analizzate le strategie didattiche necessarie, e quelle consigliabili, per far sì che il processo di comunicazione e didattica all'interno del museo possa avere luogo. In questo senso, pianificazione e progettazione di una metodologia di carattere didattico risultano imprescindibili per far sì che il processo comunicativo si verifichi.

La seconda colonna portante di questo studio è la formula impiegata nella lavorazione del patrimonio, in senso generale ma nel caso del museo in particolare, secondo una prospettiva di teoria della comunicazione. Si parte dal concetto di Paul Watzlawick (1971), ideato ben quarant'anni fa ma tutt'oggi fortemente attuale, in cui si enuncia come primo assioma che è impossibile non comunicare. Quindi, il patrimonio in sé

incarna una strategia di comunicazione poiché l'impostazione teorica che si difende in questo studio è che senza comunicazione il patrimonio non esisterebbe, almeno non secondo la prospettiva che qui si vuole difendere, in quanto qualsiasi comunicazione deve possedere un certo livello di contenuto, che in questo caso sarebbe il bene patrimoniale in sé, e un livello relazionale, in cui il bene patrimoniale viene messo in relazione con i soggetti dai quali proviene e quelli a cui si dirige. Al di sopra di tutto ciò si situa lo stesso processo di comunicazione, che si produce quando, oltre a quanto detto anteriormente, si tiene conto del contesto (Tavola 1).



Tavola 1: Distinti livelli fino a giungere alla comunicazione

La teoria classica della comunicazione viene sostanzialmente stravolta in questo studio poiché si sviluppa in relazione al museo. In questo senso, il mittente (o mittenti) sono le persone che lavorano nel museo e che generano un discorso, solitamente dirigenti e tecnici; il canale corrisponderebbe in questo caso agli spazi del museo, tanto il fisico come il virtuale, relativo ai distinti ambienti relazionati con internet; il messaggio sarebbe simboleggiato da due elementi di grande importanza all'interno del museo come le mostre e le attività; infine, il destinatario sarebbe rappresentato da tutti gli utenti del museo. In quest'ottica sarebbe

importante tener conto di eventuali associazioni relazionate con il museo che possano interagire a livello di feedback e, ovviamente, del contesto, in quanto è impossibile comprendere un museo del XXI secolo senza prima prendere in considerazione la società in cui un'istituzione del genere, nota o meno nota ai più come può essere un museo, è fondata.

METODOLOGIA DELLA RICERCA

Come nel caso precedente, anche la parte dedicata alla metodologia è suddivisa in due capitoli, il primo dedicato alla base metodologica e il secondo centrato sullo schema metodologico seguito in questa tesi di dottorato.

Per quanto riguarda la base, si parte da una prospettiva metodologica etnografica, metodo di ricerca che studia lo stile di vita di un nucleo sociale concreto da un punto di vista fenomenologico (Deutscher, 1973), in quanto cerca di comprendere i fenomeni sociali osservando con particolare attenzione coloro che ne sono parte. Rispetto al paradigma, la presente ricerca si situa in concordanza con il paradigma interpretativo e, all'interno di questo, in linea con la corrente denominata interazionismo simbolico, il cui principio si basa sulla comprensione della società attraverso la comunicazione e si propone spiegare l'interazione individuale e di gruppo secondo una prospettiva evolutiva storica.

In risposta a questa prospettiva viene utilizzato un approccio qualitativo che genera principalmente dati descrittivi, il tutto secondo una posizione naturalista, tenendo presente che l'oggetto della ricerca viene analizzato nella sua situazione naturale, senza interferenze né modifiche, poiché questa prospettiva si centra nella situazione stessa come un processo unico e irripetibile nonostante la pratica abituale non contempli

l'analisi di ipotesi relazionali previe (Ruiz, 1996). In questo caso ci troviamo di fronte ad un insieme di categorie precedentemente stabilito e validato (Cuenca, 2010; Martin y Cuenca, 2011), che ci fornisce la chiave per l'interpretazione e la raccolta dei dati e ci guida nella ricerca nonostante sia concepito come strumento aperto e aggiornabile nel corso dell'analisi, così da includere le problematiche che potrebbero insorgere nel corso della stessa.

La ricerca qualitativa non tende a generalizzare, poiché s'intende che le scienze sociali non potranno mai essere obiettive per il semplice fatto che il fine del loro studio è l'essere umano, con le proprie interpretazioni e soggettività (Álvarez-Gayou, 2003).

Più precisamente, in questa tesi presentiamo uno studio di microetnografia focalizzato sull'analisi di un caso poiché il nucleo sociale investigato in questo studio, il museo, è un nucleo concreto che viene analizzato in ogni suo aspetto così da fornire una rappresentazione dell'oggetto di studio in chiave sociale, attraverso la struttura analitica e interpretativa dello stesso.

Tutto ciò è realizzato nell'ottica della teoria della comunicazione, evidenziando le sfumature che l'interazionismo simbolico (Bulmer, 1982) apporta nel considerare la comunicazione come il prodotto di significati creativi e interrelazioni condivise in un determinato contesto.

Il caso sul quale è basata la ricerca è il Museo di Huelva, poiché soddisfa una serie di requisiti che lo rendono l'oggetto di studio ideale. Queste caratteristiche sono riassunte nei sei punti elencati qui di seguito:

- Partecipazione al progetto iniziale con l'approvazione degli strumenti.

- Aver formato parte di studio quantitativo previo.
- Interesse reale per il progetto fin dal suo inizio
- Fiducia tra ricercatore e istituzione.
- Prossimità geografica.
- Prototipo di vecchio museo provinciale (questo tipo di museo è il più diffuso sul territorio spagnolo).

In relazione al progetto di ricerca, questo è suddiviso in quattro fasi (Tavola 2). La prima fase, *Dalla quantità alla qualità: preparazione, valutazione e progetto*, andrebbe inserita nella sezione riguardante la pianificazione. È qui che vengono integrate modifiche teoriche e metodologiche che relazionano questa tesi di dottorato con il progetto sviluppato anteriormente; la seconda fase, *Protocollo di raccolta dati: il lavoro sul campo*, è quella che andrebbe inserita nella sezione relativa all'esecuzione, poiché corrisponde al lavoro portato avanti all'interno del museo; la terza fase, *Analisi e interpretazione dei dati*, altro non è che la parte in cui i dati ottenuti, grazie ad elementi descrittivi e statistici, vengono trasformati in informazione; infine, la quarta fase, *Redazione del rapporto di ricerca* è la parte in cui viene redatto il rapporto. Queste due ultime fasi andrebbero inserite nella sezione relativa all'organizzazione dei dati.



Tavola 2: Progetto di ricerca

Come indicato in precedenza, per l'analisi e l'organizzazione dei dati raccolti viene impiegato un sistema diviso in due categorie, formato da una serie di variabili e dotato di alcuni indicatori a mo' di ipotesi di progressione (Tavola 3). La prima categoria, *Tipologia del patrimonio e identità*, è formata da tre variabili: Prospettiva del patrimonio, Tipologia del patrimonio e Identità, dotate di una serie di indicatori, da tre a cinque, che a loro volta si strutturano in vari livelli, dai più elementari, semplici e concreti fino a quelli che si considerano auspicabili, complessi e astratti. La seconda categoria, *Modello di didattica e divulgazione del patrimonio*, è composta da quattro variabili: Patrimonio nei programmi didattici, Ruolo di mittenti e destinatari nella didattica/divulgazione del patrimonio, Integrazione dei contenuti e Obiettivo di didattica e divulgazione, anch'esse formate da indicatori strutturati come nel caso della prima categoria.

Sistema di Categorie						
Categoria I: Tipologia del patrimonio e identità			Categoria II: Modello di didattica e divulgazione del Patrimonio			
Variable 1 Prospettiva del patrimonio	Variable 2 Tipologia del patrimonio	Variable 3 Identità	Variable 4 Patrimonio nei programmi didattici	Variable 5 Ruolo di mittenti e destinatari nella didattica/ divulgazione del patrimonio	Variable 6 Integrazione dei contenuti	Variable 7 Obiettivo di didattica e divulgazione
1 Feticista 2 Monumentale 3 Estetica 4 Storica 5 Simbolico - identitaria	1 Naturale-Storico- artistica 2 Etnologica 3 Scientifico – tecnologica 4 Olistica	1 Etnografica 2 Storico- artistica 3 Olistica	1 Senza interesse socioeducativo 2 Utilizzo aneddotico 3 Risorsa didattica 4 Integrazione piena	1 Comunicazione unidirezionale 2 Comunicazione reciproca 3 Comunicazione multidirezionale	1 Nessuna integrazione 2 Integrazione semplice 3 Integrazione complessa	1 Propagandistico 2 Accademico 3 Pratico- conservazionista 4 Critico

Tavola 3: Sistema di Categorie

Il sistema di categorie si presta come modello per la progettazione del resto degli strumenti di raccolta dati poiché è concepito come elemento che favorisce, e allo stesso tempo circoscrive, un'analisi strutturata dell'enorme quantità d'informazione accumulata, facilitando il raggiungimento degli obiettivi che questa tesi di dottorato si propone, fungendo da ponte con studi anteriori e allo stesso tempo aprendo nuove linee di studio future.

Come è già stato indicato in varie occasioni, l'analisi multiangolare del museo ha fatto sì che la raccolta dati abbia acquistato in difficoltà e, soprattutto, in quantità. Per la raccolta dati sono stati creati diversi strumenti (diario, osservazione sistematica, tre sondaggi, colloqui standardizzati, analisi delle mostre e degli spazi reali, analisi dello spazio virtuale, analisi delle attività), a cui bisogna aggiungere dieci diversi modelli di colloquio. In questa sintesi sono presenti solo alcuni degli strumenti, che vengono però ampiamente discussi nella loro totalità all'interno del quarto capitolo di questa tesi di dottorato, dandoci un'idea di ciò che questo studio e la sua struttura vogliano significare.

Gli strumenti di prim'ordine, o di raccolta dati, sono stati progettati, come già indicato, in linea con un sistema a categorie, ma secondo i diversi elementi che formano la teoria della comunicazione. Per l'informazione apportata dal *mittente* (personale dirigente, di gestione e tecnico) vengono utilizzati, oltre all'osservazione, colloqui semi-strutturati e standardizzati, in funzione del caso. L'osservazione è stata sistematica nella maggior parte dei casi, anche se nel caso del mittente ci sono stati momenti in cui quest'osservazione è stata partecipativa.

Per quanto riguarda i *destinatari* (beneficiari dell'educazione, sia formale che informale) viene utilizzato il metodo del sondaggio, con la

parte relativa all'educazione formale riservata ai docenti (Tavola 4) mentre nel caso del pubblico di turisti, famiglie, adulti etc., la parte dell'educazione informale. Anche in questo caso abbiamo utilizzato l'osservazione sistematica come strumento di raccolta dati, così come le espressioni spontanee dei propri mittenti.

SONDAGGIO RISERVATO AI DOCENTI	
P A R T E I	Età: 20-25___ 26-30___ 31-35___ 36-40___ 41-45___ 46-50___ 51-55___ 56-60___ 61+___ Sesso: M___ F___ Livello di insegnamento: Infantile___ S. Elementare___ S. Media___ S. Superiore___ Provenienza della scuola: Locale___ Provinciale___ Di un'altra provincia andalusa___ Di un'altra provincia spagnola___
P A R T E II	1. La visita è stata realizzata perché: Il museo ha contattato la scuola:_____ Il dipartimento pedagogico ha contattato la scuola:_____ Per iniziativa della scuola:_____ Per iniziativa propria: _____ 2. Previamente: Ho preparato la visita: Sì___ No___ Come: _____ _____ Non ho preparato la visita: _____ Perché: _____ 3. Conosceva il museo: Sì___ No___ 4. Sono stato: A visitare la mostra permanente: _____ A visitare una mostra temporanea: _____ A realizzare una attività: _____ A visitare tutte le mostre: _____ A visitare mostre e realizzare attività: _____ 5. Realizzerà altre visite di carattere socioculturale _____ Quali _____ _____
P A R T E III	Rispetto ai contenuti 6. Il museo è di facile comprensione _____ È difficile da comprendere _____ È incomprensibile _____ 7. I miei alunni comprendono ciò che gli viene spiegato _____ Non comprendono _____ Comprendono solamente alcuni aspetti _____ 8. Le spiegazioni (nel caso in cui siano presenti) sono adatte al loro livello educativo _____ Non sono adatte al loro livello _____ 9. I contenuti dell'esposizione: Sono relazionati con ciò che stiamo studiando in classe _____ Ci sono aspetti su cui poter lavorare in classe mentre altri no _____ Non sono relazionati _____ 10. Realizzo la visita perché: La utilizzo come risorsa _____ L'ho scelta per far conoscere il museo agli alunni _____ Perché in classe stiamo lavorando su contenuti complementari alla visita _____
P A R T E IV	Ruolo dell'alunno/a: 11. È mero spettatore _____ Può interagire attraverso domande _____ Può interagire grazie alla tecnologia _____ Può apportare punti di vista distinti al museo attraverso la visita _____ Rispetto al suo apprendimento 12. Ha appreso attraverso la visita al museo _____ Non ha appreso attraverso la visita al museo _____ 13. In caso affermativo, l'apprendimento è stato: Solo a livello di concetti _____ È servito per sensibilizzarla rispetto al patrimonio e alla sua protezione _____ Ha capito cos'è il patrimonio e potrà in futuro assumere un atteggiamento più riflessivo verso di esso _____

Tavola 4: Sondaggio riservato ai docenti

Rispetto al *canale* (il museo) vengono impiegati strumenti di analisi dei propri spazi del museo, sia fisici sia virtuali. Anche in questo caso si fa uso dell'osservazione.

Come si può intuire, l'osservazione è di fondamentale importanza in questo processo poiché viene applicata nell'analisi a posteriori di mittenti, destinatari e canali ed è di gran lunga il mezzo più utilizzato in tutta la fase di lavoro sul campo (Tavola 5).

Osservazione sistematica: Diario				Data:	
PERSONALE TECNICO. DIREZIONE	Chi è presente	Cosa sta/stanno facendo	Ci sono visite	Che atmosfera c'è	
NOTE					
PERSONALE FUNZIONAMENTO	Comportamento	Relazione con il pubblico	Relazione fra i membri	Come svolgono il proprio lavoro	
NOTE					
PUBBLICO	Scolare	Gruppo	Generale individuale	Generale famiglia	
	Descrizione				
NOTE					
ATTIVITÀ	Titolo				
	A chi è rivolta				
	Descrizione				
	Ruolo della guida		Ruolo dei partecipanti		

Tavola 5: : Strumento di osservazione sistematica

Per quanto riguarda il *messaggio* (mostre e attività) l'informazione viene raccolta attraverso l'osservazione sistematica e più altri due mezzi specifici, uno per le mostre e l'altro per le attività (Tavola 6). L'impostazione museologica adottata funge da linguaggio, o meglio da *codice*. Il messaggio è uno degli elementi di maggior importanza all'interno di questa tesi di dottorato poiché il processo di comunicazione patrimoniale si basa, in larga misura, su come quest'ultimo è articolato.

Titolo		Data:	Durata:
Descrizione			
Tipo di Attività		Prospettiva del patrimonio	
Tipologia del patrimonio		Valorizzazione dell'identità	
Integrazione in programmi didattici e divulgativi		Tipo di comunicazione	
Integrazione dei contenuti		Obiettivo	
Persona/ azienda responsabile			
Programmazione didattica			
Tipo di pubblico			

Tavola 6: Scheda di analisi delle attività

Rispetto al *contesto*, elemento di grande importanza all'interno della teoria della comunicazione patrimoniale che si vede rappresentato durante l'intero processo di ricerca, la sua analisi finale si realizza grazie al comparazione dei risultati raggruppati all'interno di uno strumento che raccoglie tutte le prospettive analizzate durante l'analisi (Tavola 7).

SOGGETTO DELL'ANALISI	FONTE D'INFORMAZIONE	1ª CATEGORIA	2ª CATEGORIA
	Conoscimento osservato	1ª variabile:	1ª variabile.:
		2ª variabile.:	2ª variabile.:
		3ª variabile.:	3ª variabile.:
	Conoscimento manifestato	1ª variabile.:	1ª variabile.:
		2ª variabile.:	2ª variabile.:
		3ª variabile.:	3ª variabile.:
	Conoscimento percepito	1ª variabile.:	1ª variabile.:
		2ª variabile.:	2ª variabile.:
		3ª variabile.:	3ª variabile.:
	Prospettiva esterna	1ª variabile.:	1ª variabile.:
		2ª variabile.:	2ª variabile.:
		3ª variabile.:	3ª variabile.:
	Comparativa dei risultati	1ª variabile.:	1ª variabile.:
		2ª variabile.:	2ª variabile.:
		3ª variabile.:	3ª variabile.:
			4ª variabile.:

Tavola 7: Comparativa dei risultati

In questo caso il contesto è inteso come l'insieme di tutti gli elementi e la loro interrelazione anche se, ad un livello superiore, questo è rappresentato dalla società nella quale si svolge l'intero processo nonostante le caratteristiche proprie di questa ricerca, in un contesto concreto come il museo, fanno sì che quella società si veda riflessa nei destinatari, ovvero il pubblico.

Tutti gli strumenti fatta eccezione per quest'ultimo vengono utilizzati nel quinto capitolo, dedicato all'analisi dell'informazione ricavata, mentre questo è incluso nel sesto capitolo ovvero nel rapporto di ricerca poiché, come indicato in precedenza, in esso si raggruppano i vari

elementi studiati durante il processo di analisi per essere confrontati e realizzare così un'analisi comparativa generale dei risultati parziali.

ANALISI E RISULTATI

La terza parte così come le precedenti è suddivisa in due capitoli, il quinto, dedicato all'analisi dei risultati, e il sesto, costituito dal rapporto di ricerca. Una volta finalizzati i diciotto mesi di lavoro sul campo si procede all'analisi dei dati effettuata, come già indicato nella sezione relativa alla metodologia, in linea con la teoria della comunicazione patrimoniale applicata al museo.

Durante il processo di analisi l'uso di strumenti qualitativi è stato combinato all'uso di strumenti di carattere quantitativo secondo la doppia prospettiva di conoscenza osservato e conoscenza manifestato, a cui si unisce il conoscenza percepito, ovvero ciò che giunge agli utenti il tutto, come indicato in precedenza, riunito sotto all'ombrello della teoria della comunicazione. Come segnalato nelle pagine anteriori, in questa analisi entrano in gioco una serie di strumenti per la raccolta di informazione come colloqui semi-strutturati, colloqui standardizzati, questionari, analisi degli spazi (reali e virtuali), analisi delle esposizioni, analisi delle attività e osservazione dei comportamenti (tanto del personale come degli utenti).

Questo capitolo si suddivide in quattro sezioni, ciascuna corrispondente ai vari elementi della teoria della comunicazione: mittente (personale del museo), canale (spazi), messaggio (esposizioni e attività) e destinatari (utenti). È importante segnalare che nonostante l'analisi si basi su questa suddivisione, non mancheranno allusioni tra una sezione e l'altra, poiché nutrendosi l'una con l'altra contribuiscono a proiettare la

realtà generale, ovvero il contesto del museo. Per questa ragione nel corso dell'analisi i dati verranno incrociati ripetutamente.

A questo punto è importante indicare che l'ordine seguito in quest'analisi non è aleatorio in quanto seguendo la teoria della comunicazione patrimoniale, che abbiamo già spiegato nel quadro teorico, partiamo dalle persone per terminare nuovamente con le persone, poiché per comprendere ciò che il museo vuol dirci dobbiamo ascoltare il messaggio trasmesso dal mittente e come questo viene percepito dal destinatario.

L'obiettivo fondamentale di questa tesi è capire come il messaggio di educazione e divulgazione del patrimonio viene trasmesso all'interno del museo. A questo scopo ci poniamo sei domande in linea con la struttura dell'analisi, partendo dal chi, ovvero da chi sono quelle persone incaricate di lanciare il messaggio, in questo caso il personale di gestione, i tecnici, il Dipartimento Pedagogico, la "Sala Siglo XXI" e l'Associazione Amici del Museo di Huelva.

In seguito dovremmo domandarci dove, in questo caso all'interno del Museo di Huelva, concretamente negli spazi che questo possiede, sia reali sia virtuali. Successivamente dovremmo chiederci cosa e come, quesiti che vengono affrontati in due epigrafi del presente capitolo: le mostre e le attività. Rispondendo a queste tre domande staremmo realizzando una descrizione del canale, del contesto e del codice in linea con la struttura che stiamo seguendo in questo studio.

Infine dovremmo chiederci per chi, riferendoci ai destinatari del messaggio, agli utenti che per questo studio sono stati classificati in funzione del loro contesto educativo, ovvero secondo un'educazione formale o informale.

L'analisi presenta una struttura principalmente descrittiva, costantemente supportata da materiale grafico, tabelle, schemi e fotografie che danno forma e visibilità a ciò che si sta precisando attraverso le descrizioni. Sono inoltre presenti frammenti di testo tratti dai colloqui svolti con i diversi soggetti. Laddove si reputi necessario, come nel caso dei colloqui standardizzati e dei sondaggi al pubblico, vengono inclusi grafici statistici che aiutano a comprendere il testo che gli accompagna.

I risultati ottenuti per ognuno degli elementi di analisi possono riassumersi, in linea generale, come di seguito:

- Mittente: in questo caso si apprezza una maggior consapevolezza del patrimonio e della sua identità. In molti casi il linguaggio utilizzato per trasmettere il messaggio rappresenta un ostacolo per la comunicazione patrimoniale. La formazione epistemologica pesa oltremodo, poiché manifesta l'importanza del processo di comunicazione, uno degli obiettivi principali delle azioni intraprese. Il meccanismo però viene meno al momento di trasmettere il messaggio attraverso le esposizioni mentre in minor misura nel caso delle attività.
- Canale: il canale condiziona il messaggio trasmesso all'interno del museo poiché si mostra palesemente insufficiente per via di una limitata disponibilità di spazi dove poter presentare i contenuti. Questa carenza di spazio, poi, non viene compensata attraverso lo spazio

virtuale, posto che questo funge da semplice tabellone di annunci, con scarse possibilità di interazione con il pubblico.

- Messaggio: il messaggio presenta un codice distinto a seconda di che si tratti di mostre o attività. Mentre per le prime predomina un forte carattere concettuale assieme ad una comunicazione unidirezionale, le seconde presentano una maggior integrazione di contenuti e una comunicazione più multidirezionale. Tuttavia è interessante notare che quando ha luogo un'unione tra esposizione e attività il messaggio risulta più scorrevole e comprensibile, arrivando ad ottenere un certo feedback da parte degli utenti del museo. È importante sottolineare che quando esiste un vero e proprio piano di partecipazione cittadina, il messaggio non solo risulta amplificato, ma viene assorbito dalla società facendo sì che i destinatari si convertano in pubblico abituale del museo, come successe nel caso dell'attività intitolata *Con le opere in spalla*.
- Destinatario: a questo punto bisogna distinguere pubblico scolastico e pubblico non scolastico. Il primo suole essere destinatario del messaggio nelle sue due forme (mostra e attività) riuscendo in questa maniera, secondo quanto espresso dai docenti, a comprendere il messaggio e assimilarne i contenuti, anche se in maniera alquanto superficiale per via della mancanza di

contestualizzazione, poiché il museo viene utilizzato come mezzo. Il pubblico non scolare suole essere destinatario delle esposizioni per cui un pubblico non iniziato può perdere parte del messaggio, sebbene esista un pubblico abituale che partecipa regolarmente alle attività proposte.

- Contesto: in linea generale, potremmo dire che questo punto è stato in certa misura descritto attraverso i punti precedenti. Da sottolineare il potenziale del personale, non per dimensioni ma per idee, che fanno desiderare che il museo sia un ente sociale che trasmetta e che comunichi alla società il patrimonio che rappresenta. Ciononostante è il canale che viene a mancare, in parte per i mezzi di cui dispone, in parte per non saper trarre il massimo vantaggio dagli stessi. Il messaggio è dunque ben incamminato, anche se ci sono molti aspetti su cui dover lavorare, problema del quale i destinatari sanno prendere atto.

Dopo aver indicato a grandi linee i risultati muoviamo la nostra attenzione sul sesto capitolo, ovvero sul rapporto di ricerca, dove vengono analizzati uno ad uno tutti i componenti della teoria della comunicazione patrimoniale secondo ciascuno dei punti di vista esposti in questo studio, così da poter finalmente applicare la tecnica SWOT al museo nel suo insieme.

La presentazione scelta per il capitolo dedicato al rapporto di ricerca mira ad esporre i risultati in maniera concisa e pratica attraverso uno strumento che sintetizza in maniera consapevole sia la metodologia seguita sia l'analisi che è stata condotta, presentando i risultati a livello globale e allo stesso tempo sincretico così come in maniera sistematica e rigorosa, aiutandoci in questo modo a trarre le conclusioni di questo studio.

Come accennato in precedenza, una volta analizzati tutti gli elementi servendoci dello strumento presentato nella Tavola 8 applichiamo una matrice SWOT ai risultati ottenuti per prendere in considerazione debolezza, minacce, forza e opportunità che il museo, come istituzione sociale ed educativa, presenta. I dati accumulati per ognuna delle quattro categorie sono molteplici, soprattutto per quanto riguarda debolezza e forza, e si è dunque estratto un piccolo campione per questa sintesi poiché vengono ampiamente discussi nel capitolo corrispondente della tesi di dottorato (Tavola 8).

Nonostante il sistema SWOT sia utilizzato abitualmente a livello di analisi aziendale non conosciamo nessun altro caso, tanto in Spagna come in altri paesi, dove questo sistema sia stato applicato ad una istituzione come un museo.

Debolezze	Minacce	Forza	Opportunità
• Budget per le attività educative limitato • Scarsa partecipazione del personale • Formazione dei responsabili inadeguata • Strumentazioni deficitarie • Risorse e materiale didattico antiquati e decontestualizzati • Obiettivo di carattere accademico • Si dà priorità al patrimonio straordinario rispetto a quello sociale e identitario	• Personalizzazione dell'interesse per i programmi didattici • Variazioni nell'organigramma del museo a livello amministrativo • Riduzione del budget attuale • La mancata inclusione delle attività dei programmi scolastici potrebbero ridurre le stesse a semplici aneddoti	• Consapevolezza generale della necessità di scrivere sia l'educazione formale sia l'informale • Interesse e coinvolgimento del personale per far sì che il contesto educativo sia considerato prioritario all'interno del museo • Potenziamiento della partecipazione degli utenti ai seminari • Immaginazione e partecipazione nel creare attività interessanti e motivanti nonostante il budget limitato	• La popolazione e i visitatori cercano e reclamano attività educative e culturali • Importanza del patrimonio custodito e non esposto che potrebbe convertirsi in attrazione per i visitatori • Località con patrimonio rilevante sia in quantità che in qualità

Tavola 8: Alcuni dei risultati ottenuti applicando il sistema SWOT

CONCLUSIONI

Le conclusioni di questa tesi di dottorato rispondono a diversi aspetti dell'intero processo. In primo luogo ci si assicura che le ipotesi siano state corroborate e che si sia dato risposta agli obiettivi e ai quesiti della ricerca; un altro elemento sul quale traiamo conclusioni è il quadro teorico e metodologico utilizzato in questo studio, così come la sua viabilità e la possibile applicazione a studi simili; vengono messi in evidenza quegli elementi, ostacoli, punti di forza etc., che sono sorti nel corso dell'analisi, con l'obiettivo di dar spazio a prospettive future di studio. In questa sintesi vengono evidenziati i primi due punti, relativi alle ipotesi e agli obiettivi della ricerca.

Per quanto riguarda le ipotesi di ricerca queste sono state corroborate in parte, ma non nella loro interezza. In relazione alla prima ipotesi, abbiamo potuto comprovare che il processo comunicativo ed educativo non viene lasciato in secondo piano, almeno in questo caso, ma è una delle priorità dei dirigenti. Ciò che viene meno è il meccanismo necessario a renderlo efficace. Così facendo sfociamo nella seconda parte di questa ipotesi concernente le strategie messe in atto, parte che si è vista pienamente confermata.

La seconda ipotesi suggerita faceva cenno al coinvolgimento del personale del museo e a come questo viene percepito dagli utenti. In questo caso possiamo affermare che sono senz'altro presenti motivazione e buone idee su cui poter lavorare, anche se le proposte mancano di interattività e nella maggior parte dei casi si produce una comunicazione unidirezionale; ciononostante, il pubblico crede che il museo risponda efficacemente alle sue necessità anche se, attenendoci alle osservazioni, questo fatto non rispecchia interamente la realtà.

Per quanto riguarda gli obiettivi ricordiamo che si partiva da un proposito generale che si snodava poi in sette obiettivi concreti, tenendo conto di ciascuna delle sfumature implicite nello stesso. In questo senso possiamo confermare che tutti gli obiettivi sono stati affrontati durante il processo e che gli strumenti di raccolta e analisi dei dati sono risultati assolutamente adeguati ai fini che ci eravamo proposti.

Introducción:

La tesis doctoral que aquí se presenta es el resultado de algo más de cuatro años de investigación, de los que dieciocho meses se han correspondido con el trabajo de campo realizado en el Museo de Huelva. Después de pensar mucho en el título que le pondría, decidí decantarme por la denominación *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada a través del Museo de Huelva*, a pesar de que no sea un título al uso de tesis doctoral donde se refleje, a través del mismo, en qué consiste el trabajo que se ha llevado a cabo. La decisión se toma porque para mí el título era evocador y cada una de sus pocas palabras tenía un significado concreto y de peso que acaba siendo la foto fija de este trabajo. *Educación* porque es el sentido de mi trabajo y el fin último del mismo; *comunicación patrimonial* como pilar desde el cual se produce el posicionamiento teórico y se desarrolla una teoría que espero sea útil a muchas personas; *mirada* porque es un término sugerente que implica observación pero no inclusión, ya

que la mirada es un modo determinado de ver, que puede llevarse a cabo desde diferentes perspectivas, y referido a las personas significa cauta y reflexiva; y, por último, *Museo de Huelva* porque es el dónde, a la vez que el sujeto por y para el que se ha desarrollado este trabajo.

Cuando en julio de 2007 defendía mi trabajo final de máster, donde trabajaba de manera cuantitativa las concepciones que manifestaban los gestores patrimoniales sobre el patrimonio y su enseñanza y difusión, en sus conclusiones señalaba, para líneas de trabajo futuras, como ese trabajo me había planteado la necesidad de estudiar un caso a fondo para ver el museo en todas sus vertientes como un ente con “vida” propia. La decisión, en principio no fue fácil pues yo no creía mucho en los estudios cualitativos, pero me llamaba poderosamente la atención que un estudio cuantitativo me llevara, casi me empujaba, a este otro de manera natural, y unos meses después ya era una realidad el proyecto, que ha sufrido tantos cambios en este tiempo hasta lo que es hoy esta tesis doctoral.

Esta motivación no hubiera sido posible sin la estimulación que ha supuesto participar como una investigadora más, antes incluso de ser profesora en esta Universidad, en los proyectos I+D+i que sobre didáctica del patrimonio se estaban llevando a cabo en el Grupo de Investigación DESYM por las Áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Huelva, que me acogieron y enseñaron casi todo lo que hoy se, y bajo cuyo paraguas parten la mayoría de mis investigaciones, con especial referencia a la que aquí se presenta.

Una vez definidos la motivación que me lleva a la realización de esta tesis doctoral, y el contexto en el que se enmarca, paso a describir la estructura que se sigue en este trabajo.

A pesar de que la investigación ha generado gran cantidad de datos, se optó por ser selectiva y no atosigar al futuro lector de la misma con un número de páginas interminables, por lo que se decide organizar el trabajo en dos volúmenes uno primero (que es al que vamos a hacer referencia a continuación) con la estructura del trabajo, el análisis y resultados tratados de forma concisa y breve y un segundo volumen dedicado exclusivamente a los anexos, donde se incorporan las transcripciones de las entrevistas, las fichas de observación, las de actividades, las de exposiciones y todas las encuestas que se presentan en formato digital, adjuntas al trabajo propiamente dicho.

De esta forma, la tesis se articula en tres bloques, precedidos de esta introducción y completado por unas conclusiones en las que se plantean perspectivas futuras de trabajo. El primero de los bloques va destinado a la realización de unos antecedentes y una fundamentación teórica, resultado de años de trabajos en la didáctica del patrimonio en el que se relacionan las diferentes líneas y planteamientos teóricos de la investigación desarrolladas en general en este campo con las abordadas en el grupo de investigación DESYM, en el que me incluyo, y mi propio posicionamiento personal sobre la temática.

El segundo es el destinado a la metodología de investigación donde se realiza una fundamentación metodológica al tiempo que se presenta el diseño de una serie de instrumentos de recogida y de análisis de la

información específicos para el trabajo que aquí se desarrolla. Al igual que en el bloque anterior se parte de la metodología e instrumentos desarrollados en diversas investigaciones previas, tanto del grupo DESYM como de otros grupos y colectivos, para realizar una síntesis metodológica que permita desarrollar un diseño de investigación y elaborar unos instrumentos propios y adecuados para la investigación en concreto que aquí se presenta.

Finalmente, en el último bloque es donde se procede al análisis de los datos obtenidos junto al desarrollo del informe de investigación. El tratamiento de los datos responde a una estructura de investigación de tipo cualitativo, aunque como se puede comprobar, algunos de los resultados se establecen de manera más cuantitativa, en función a los intereses e instrumentos empleados en cada caso. De cualquier manera, se ha pretendido siempre que la presentación sea lo más clara posible, para lo cual se incluye un aparato gráfico, acompañado de tablas y cuadros que sintetizan la información y permiten una lectura más ágil de los resultados y de su discusión, así como de la presentación del informe final, en el que se relacionan todos los aspectos estudiados a lo largo de la tesis a modo de triangulación.

Esta tesis pretende ser una herramienta de futuro para ulteriores investigadores de nuestro campo de estudio, ya que si los datos de análisis concretos, resultados de un estudio de caso, no son extrapolables a otras investigaciones, sí lo son los marcos teóricos y metodológicos de la misma, así como los instrumentos de recogida de información y de análisis de la misma, y por supuesto la ejemplificación de la experiencia como paralelo para otros estudios.

Cada uno de los bloques de la tesis se estructura en dos capítulos constituyendo un total de seis, precedidos por un resumen general de la tesis y la presente introducción y finaliza con unas conclusiones. En el primer bloque se dedica un capítulo a los antecedentes y otro al marco teórico. En el capítulo primero se realiza un recorrido por los trabajos que se han realizado donde se ponen de manifiesto las relaciones entre patrimonio y escuela, centrándonos principalmente en la simbiosis museo/escuela; también se atiende la postura que desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales se tiene con respecto al patrimonio como línea de trabajo, para finalizar con los investigadores del patrimonio que están desarrollando su labor en España y concretando en los antecedentes directos desarrollados en el Grupo de Investigación Desym. En el segundo capítulo se determina lo que nosotros entendemos por patrimonio y por educación patrimonial, diferenciando entre los conceptos de didáctica, difusión y divulgación, para centrarnos en el proceso de comunicación. En este punto se crea una teoría de la comunicación patrimonial, a partir de la teoría de la comunicación desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, concretándose en lo que sería la comunicación patrimonial en el museo.

El segundo bloque es el que dedicamos a la metodología, con un primer capítulo donde centramos la fundamentación metodológica y los paradigmas que seguimos, y un segundo capítulo en el que, a partir de las preguntas de investigación, se plantean hipótesis y objetivos, para proceder a continuación a plantear las fases de investigación, donde se van describiendo en cada una de ellas los instrumentos de primer y segundo orden diseñados ex profeso para esta tesis doctoral. El

planteamiento metodológico, en el que se lleva a cabo un estudio de caso de una institución como es el museo, resulta novedoso por lo que se han diseñado un importante número de instrumentos de recogida de datos y procesamiento de la información, junto a un instrumento de segundo orden marco para todos los demás instrumentos elaborados.

El tercer bloque de esta tesis es el dedicado al análisis de investigación en su primer capítulo y al informe y discusión de los resultados en el segundo. El análisis se realiza en función a cada uno de los elementos que hemos definido en la teoría de la comunicación patrimonial, para los que se usan medios descriptivos y estadísticos, según el tipo de la información aportada por uno u otro instrumento. Por último, el capítulo dedicado al informe de investigación, se analizan a través de fichas de confrontación de resultados donde se pone de manifiesto el conocimiento observado, el conocimiento manifestado, el conocimiento recibido y la perspectiva externa, para finalizar determinado las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que presenta el museo y la acción comunicativa y educativa, a través de una plantilla DAFO, de nuevo una adaptación de una herramienta utilizada por la empresa para ver su potencial, que en este caso se adapta al museo.

Finalmente, en las conclusiones, en la que se presenta una síntesis general de la tesis en toda su complejidad, se realizan una serie de consideraciones finales en tres aspectos: acerca de los resultados del propio análisis, sobre la metodología y los instrumentos de investigación, al tiempo que se hace referencia a las líneas de investigación futuras.

Espero que la lectura de esta tesis doctoral les resulte amena e interesante y que puedan aprender de ella, al menos una pequeña parte de

lo que yo he aprendido de todas y cada una de las personas que están hoy valorando este trabajo.

Parte primera: **Antecedentes y Marco Teórico**

Capítulo 1.

La didáctica del patrimonio:
antecedentes

Capítulo 2.

Marco Teórico de la
investigación

CAPÍTULO 1:

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO: ANTECEDENTES

En el presente capítulo se pretende realizar un recorrido por la situación en la que se encuentra el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España, destacando sus líneas de investigación y haciendo especial hincapié en la didáctica del patrimonio, como campo de estudio ya consolidado en nuestro ámbito de trabajo. Por otra parte se realiza un recorrido por los grupos e investigadores que trabajan en la educación patrimonial desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales o desde otras áreas afines que desarrollan su labor de estudio en la misma línea en la que se plantea la presente investigación.

Aunque el patrimonio es un tema recurrente desde hace varias décadas en el ámbito educativo, no es hasta los años 90 cuando se desarrollan de forma más general proyectos y trabajos de investigación de una manera sistemática en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Particularmente, es en la primera década del presente siglo cuando se produce una consolidación de esta línea de investigación que se pone de manifiesto en función al número de tesis doctorales leídas en este campo en nuestra área, así como las investigaciones y proyectos de I+D+i que se están desarrollando en la actualidad o se han llevado a cabo recientemente (Estepa, 2009a y b). Por ello, en este capítulo, se atiende a las diferentes investigaciones que han venido realizándose en didáctica del patrimonio hasta llegar a la situación actual, en un doble sentido: desde las instituciones educativas y desde los centros patrimoniales, en función a su tratamiento desde una perspectiva educativa de carácter formal o no formal-informal.

Por último, este capítulo se completa con un apartado que hace referencia a los antecedentes directos que han influido en la configuración de esta tesis doctoral. Éstos consisten fundamentalmente en los trabajos sobre educación patrimonial que desde el Grupo de Investigación DESYM de la Universidad de Huelva, dentro del taller EDIPATRI (Educación e Interpretación del Patrimonio), se vienen desarrollando en los últimos años, en el que se han realizado varios proyectos y contratos de investigación presentados en diferentes publicaciones, que han ayudado a fundamentar el marco teórico y metodológico desde el que se parte en este trabajo.

1.1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

El primer aspecto que hay que destacar en este punto es que no existe un consenso en las nomenclaturas y tipos de clasificación que se le otorgan a las líneas de investigación relacionadas con nuestro campo de estudio, en un área que aunque de constitución reciente se encuentra ya plenamente consolidada en el campo científico español, con una amplia producción de gran calidad (González Gallego, 2002 a y b y 2010; Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Prats y Valls, 2011). Podríamos afirmar que, los planteamientos más aceptados y generalizados, se centran en el alumnado, el profesorado, el currículum, los materiales didácticos, la práctica educativa y las relaciones entre los ámbitos educativos formales y no formales. A estas líneas, veremos cómo en los diferentes estudios y revisiones teórico-metodológicas, se les suman además otras que podrían considerarse emergentes como son la didáctica del patrimonio, la

educación para la ciudadanía y el uso de las TICs para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. Tampoco existe unanimidad entre los diferentes autores a la hora de definir las líneas de investigación propias de la Didáctica de las Ciencias Sociales, quedando de manifiesto cómo la discusión sobre si la didáctica del patrimonio, dentro de nuestra área de conocimiento, es un objeto de estudio propio e independiente de la didáctica de la historia y su papel en los procesos de educación no formal e informal (Pagès, 1997).

Los trabajos de Joaquim Prats (1997 y 2001a) ponen de relieve las diferentes líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales representadas por unas líneas tradicionales, que para este autor son: el desarrollo y diseño curricular; la construcción de conceptos y elementos que centrasen el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales; el comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales; las concepciones de la Historia y la Geografía u otras ciencias sociales entre el alumnado; y la evaluación de los aprendizajes. A éstas líneas ya clásicas le acompaña otra más novedosa en estos años como es la didáctica del patrimonio ya que, según Prats (1997), existe una necesidad de abrir líneas de trabajo relacionadas con los efectos educativos del turismo cultural, que pueden ligarse de forma directa con el uso del patrimonio como recurso educativo.

De igual manera, incluye otra novedosa línea de trabajo, la investigación interdisciplinar, ya que señala el campo de la didáctica del patrimonio desde la perspectiva cultural y medioambiental, criterios que se siguen desde la universidad onubense en el seno del Grupo de investigación DESYM. La inclusión de este línea de trabajo y desde la perspectiva que este autor la presenta lleva implícita la intervención del

área de Didáctica de las Ciencias Sociales en los procesos educativos no formales, ampliándose de este modo el ámbito de actuación de las aulas a otros espacios educativos.

La incorporación de la didáctica del patrimonio como línea de investigación específica, propia e independiente no es compartida en otros trabajos. En el mismo año 1997, Joan Pagès señala que las líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se centran en dos campos de actuación, uno con el profesorado como referente y otro con el alumnado. Dentro de cada uno de estos grupos encontramos el análisis de concepciones para ambos, las programaciones y la práctica docente en el caso de los profesores y los problemas de aprendizaje y las representaciones sociales en el caso de los alumnos (Pagès, 1997). Esta distinción que realiza de la investigación centrada en el sujeto, profesorado o alumnado, se corresponde con una línea de investigación educativa extendida en los primeros años de la última década del siglo pasado (Armento, 1991; Thornton, 1991) y que aún siguen siendo ampliamente consideradas como referentes básicos de los estudios en nuestra área (Levstic y Tyson, 2008; Adler, 2008; Sánchez Agustí, 2010). Así lo pone de manifiesto Prats (2009) en la revisión que realiza sobre el estado de la investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales en España, donde indica que el 35 % de la producción científica se desarrolla sobre el currículum educativo, el 22'5 % sobre el profesorado y el 24'5 % sobre el alumnado, constatando el importante incremento de investigaciones, encontrándose el 18% restante centradas en la didáctica del patrimonio.

Pagès (2000a), en una publicación posterior, define aún más las líneas de trabajo en el primero de los campos que señalaba como objeto de investigación, el del profesorado, centrándose en el ámbito de la formación inicial de los mismos. Establece en este sentido tres campos de

estudio: investigaciones y trabajos sobre planes concretos de formación del profesorado de Ciencias Sociales; investigaciones de las perspectivas de los estudiantes de profesor sobre las Ciencias sociales y sobre su formación; e investigaciones sobre las perspectivas del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Otra propuesta es la que realiza Armas (2004) en la que propone cuatro líneas de investigación: el profesorado, el alumnado, las disciplinas y los materiales. Para el caso del profesorado se centra en las concepciones y en su práctica docente; en el caso del alumnado son las concepciones, nuevamente, y el cómo aprende, su proceso de aprendizaje; otro de los aspectos que destaca es el conocimiento escolar en relación con la disciplina; y, finalmente, el caso de los materiales se concreta en los textos escolares, así cómo en los materiales alternativos para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Por otra parte Travé (2001) realiza una estructuración de las investigaciones que se desarrollan desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en cuatro grupos: currículo, profesor, alumnos e investigaciones ecológicas. En los trabajos referidos a los elementos curriculares señala como objetos de estudio la fundamentación, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación; en cuanto a los profesores se centra tanto en la formación inicial como en la permanente, junto a las reflexiones y los obstáculos para la mejora de su práctica docente; por su parte, las investigaciones centradas en el alumnado hacen hincapié en las dificultades y obstáculos que posee éste para la construcción de su propio conocimiento; finalmente en las investigaciones que este autor considera de carácter ecológico se presentan como una reflexión integrada de los procesos de enseñanza/aprendizaje, teniendo en cuenta la actuación de

profesores y de alumnos así como de los materiales y el propio contexto educativo, concibiéndose el aula desde una perspectiva sistémica.

En una línea similar, pero innovadora en cuanto a sus planteamientos, García Pérez (2010) propone también cuatro grandes líneas de investigación estableciéndolas como cuestiones que pueden ser de gran relevancia para nuestra área y en las que deberíamos centrar nuestros esfuerzos, especialmente en el campo de la formación del profesorado: ¿cuáles son las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales?, ¿cuál es la naturaleza del conocimiento escolar?, ¿qué tipos de contenidos hay en los libros de texto?, ¿qué dificultades presenta el aprendizaje de las Ciencias Sociales?, ¿cómo se desarrolla la enseñanza en el aula?, ¿cómo se planifica y desarrolla un proyecto curricular innovador? y ¿cómo se puede ir construyendo el conocimiento profesional docente?

En los trabajos de Cuesta (2001), por otro lado, se plantean la existencia de una didáctica como instrumento de transformación que debe desarrollarse en función a seis líneas de trabajo: proyectos y materiales de enseñanza; problemas sociales y problemáticas socioambientales; conocimiento escolar y disciplinas escolares; ideas del alumnado; innovación y transformación de la escuela; y fundamentos de una didáctica crítica.

Desde nuestro punto de vista, estas clasificaciones vuelven a dejar atrás aquellos aspectos que tienen que ver con los procesos educativos fuera del aula, perdiéndose el gran potencial que supone la educación no formal y en la que, desde nuestra perspectiva, la Didáctica de las Ciencias Sociales debe y tiene mucho que aportar.

Otra perspectiva es la que emplea Hernández Cardona (2000), señalando dos campos o ámbitos de trabajo en Didáctica de las Ciencias Sociales, en función a su carácter como investigación básica o

investigación aplicada. La investigación básica sería la que se centra en los objetos de estudio históricos, geográficos o sociales, con la intención de crear imágenes virtuales (modelos) sobre ellos. Por otra parte, con la denominación de investigación aplicada se pretende recoger el análisis de las múltiples variables que entran en juego cuando se desarrolla el tratamiento didáctico del objeto de estudio. En este caso, el autor no hace distinción entre el ámbito educativo formal y no formal, ya que entiende que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales es competente para el desarrollo de trabajos de investigación en ambos campos.

Las líneas de investigación que en los últimos trabajos se han planteado como básicas para el futuro próximo de la Didáctica de las Ciencias sociales (Levstic y Tyson, 2008; Estepa, 2009a), parecen dirigirse en el mismo sentido que algunos de los campos abiertos en los programas de máster y doctorado actuales revisados por Cuenca (2010a): educación para la ciudadanía, Tics y educación patrimonial, que se conjugan con los evidentes ámbitos de nuestra competencia disciplinar (aprendizaje del alumnado, diseño y desarrollo del currículo y desarrollo profesional de profesorado) y que por otro lado no deben alejarse de su aplicación en la práctica educativa, en la línea de lo que Sánchez Agustí (2010) denomina investigación estratégica. Sin embargo, no podemos olvidar un campo que en los últimos años parece que está perdiendo protagonismo dentro de las investigaciones en nuestra área, la referida a la formación del profesorado, aspecto que en gran parte da sentido a nuestra docencia y perfil universitario (Adler, 2008; Estepa y Cuenca, 2009).

En ese mismo sentido, Prats (2002) planteaba que el camino futuro del área en el ámbito de la investigación debía pasar por una serie de referentes básicos: analizar las relaciones entre las ciencias psicopedagógicas, las Ciencias Sociales de referencia y su didáctica;

rigurosidad en el diseño y aplicación del método de investigación y sus instrumentos analíticos; definición de la finalidad, intencionalidad y líneas de investigación en relación con los agentes que intervienen en el proceso didáctico; y el diseño, experimentación y evaluación de estrategias y materiales didácticos. La situación que actualmente presenta la investigación en el área, según las líneas de investigación actualmente abiertas desarrolla todos estos aspectos en mayor o menor medida, tal como se ha podido comprobar en los trabajos de Cuenca (2010a) y Estepa (2009a).

1.2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO EN EL AULA.

La investigación en didáctica del patrimonio desde la óptica de la educación formal es la más desarrollada en nuestra área de conocimiento por sus propias características epistemológicas de configuración de nuestra disciplina, en la que la inmensa mayoría de la producción, de los profesionales y de los investigadores proviene o se orientan hacia la enseñanza reglada.

Aunque no sea este el ámbito central del trabajo que aquí se presenta, parece interesante hacer una rápida síntesis, para contextualizar brevemente la temática. Así, desde esta perspectiva se han abordado diferentes ámbitos de estudio, partiendo básicamente de las líneas que se establecieron en los apartados anteriores, de manera que podamos obtener una visión general respecto a los análisis realizados sobre el docente, tanto en formación inicial como en ejercicio, el discente, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el currículo o los materiales didácticos. En

función a las características específicas de este trabajo parece fundamental dedicar un apartado a la interacción museo-escuela, dentro de esta perspectiva educativa formal.

1.2.1. Docente y patrimonio

En nuestra área de conocimiento destacan las investigaciones cuyo objeto de estudio es el docente y el proceso de enseñanza/aprendizaje dirigido por él, tanto en lo que se refiere a los procesos relacionados con las ciencias sociales en general, como particularmente en el campo de la didáctica del patrimonio.

En los diferentes estudios existentes sobre las concepciones que poseen los docentes, caben destacar los trabajos de Cuenca y Domínguez (2002), Cuenca (2003), Cuenca y Estepa (2007), Estepa y Cuenca (2006) y Estepa y Cuenca (2009), en la formación inicial del profesorado tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, trabajos en los que se planteaba una hipótesis de progresión sobre el desarrollo profesional del profesorado respecto a la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, con diferentes estadios evolutivos dentro de la misma. En el grupo de investigación DESYM y proyecto EDIPATRI se ha considerado el análisis de las concepciones del profesorado como el punto clave para entender el sentido y desarrollo de los procesos educativos respecto a la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, al entenderse el docente como el protagonista y regulador por excelencia de ellos. A partir del análisis del pensamiento y las creencias del profesorado podemos acercarnos a la comprensión de gran parte de los obstáculos y éxitos, en el caso que nos ocupa, de las propuestas de educación patrimonial.

Otros importantes trabajos relacionados con el pensamiento del profesorado en formación inicial referidos a la Historia del Arte, los encontramos en Ávila (2005), Domínguez (2001), Gavaldá y Santisteban (2010), Llobet (2000) u Ortega (2002 y 2003), que suponen unos referentes interesantes a nivel de análisis de propuestas metodológicas y del desarrollo de recursos y materiales para la enseñanza del patrimonio.

De igual modo son interesantes los trabajos de la tesis de Fuentes (1998) donde se realiza un análisis sobre las concepciones de la enseñanza de la historia en el profesorado en formación inicial. Entre las investigaciones que inciden en la formación inicial de los docentes se encuadra el trabajo realizado por Gutiérrez (2004) donde se considera la importancia del patrimonio como fuente primaria y como recurso didáctico dentro del aula, así como otros trabajos donde se pone de manifiesto la carencia de un tratamiento didáctico en la enseñanza/aprendizaje de la arqueología en profesores de formación inicial así como la escasez de estructuración pedagógica a la hora de programar actividades (Quirós, Bengoetxea e Ibáñez, 2008).

Sobre el docente en activo, trabajos como el de Alonso Gutiérrez (1998), Ávila (1998 y 2001), González Monfort (2007 y 2008) y Lleida (2008 y 2010) ponen de relieve cómo existe un predominio evidente de las tendencias culturales en la enseñanza, como también se apreciaba en el trabajo de Cuenca y Estepa (2007) y en contra de los resultados obtenidos por Cuenca (2002) en su tesis doctoral en la que los docentes en formación inicial otorgaban, como hemos señalado, una finalidad crítica a la enseñanza del patrimonio. Otros trabajos se desarrollan dentro del estudio de las concepciones de profesores y maestros acerca del patrimonio y de su papel en los procesos educativos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (Cuenca y Estepa, 2005; Estepa, Cuenca y Ávila, 2006).

Siguiendo la misma perspectiva teórica y metodológica el mismo grupo de investigadores han elaborado y publicado varios estudios referidos al análisis de las concepciones sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje en el profesorado en ejercicio desde una perspectiva interdisciplinar, mediante la participación de profesorado de educación primaria, y secundaria (en las especialidades de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Biología y Geología y Física y Química). Estos trabajos aportan interesantes datos sobre las diferentes visiones de los docentes respecto al uso educativo del patrimonio, en función a su especialidad y formación (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010).

En el marco europeo adquiere especial relevancia la asociación HEREDUC (Heritage Education) que desarrolla nuevos métodos, estrategias educativas y material de estudio, para acercar el patrimonio a los niños y jóvenes desde la escuela. Esta asociación está formada por docentes de cinco países europeos Italia, Alemania, Francia, Holanda y Bélgica a los que se les unen diversos organismos¹ y todo ello bajo el paraguas del programa Sócrates de la Unión Europea. Su trabajo se basa en la premisa de que la educación patrimonial necesita un lugar en el aula y el aula necesita un lugar en la educación del patrimonio, desarrollando interesantes propuestas didácticas a partir de la investigación e innovación educativa en el ámbito patrimonial (De Troyer, 2005).

1.2.2. Alumnado y patrimonio

Con respecto al análisis del papel que se le otorga al alumnado dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio,

¹ Landesmedienzentrum Westfalen-Lippe (Alemania), Zuidoost Identiteitsfabriek (Holanda), Servicios educativos del Ministero per i Beni e le Attività Culturali, en Roma (Italia) y la Européenne Centre de Cultura de St-Jean d'Angely (Francia).

encontramos diferentes trabajos en los que se ponen de manifiesto los obstáculos que presentan a la hora de vincular el patrimonio al aprendizaje de los discentes (Estepa, 2001; Loison, 2008a y b), al tiempo que destacan los estudios que consideran el patrimonio como un recurso educativo de gran potencial para su empleo por el alumnado en los procesos de aprendizaje de la historia (Astoul, 2003; Gutiérrez, 2004).

Por otro lado, existen varios estudios, centrados en análisis de concepciones, que manifiestan las necesidades a aprendizaje por parte del alumnado en relación a los obstáculos que presentan. Así, destacan los trabajos de Ávila (2000) o Fernández, Fontal y Calaf (2003) sobre las concepciones del alumnado en relación con la historia y la obra del arte.

En este punto es importante señalar la escasez de trabajos referidos a los discentes con respecto al patrimonio, ya que nos encontramos muy pocas investigaciones referidas a sus concepciones o a los procesos de aprendizaje desarrollados por ellos.

Sin embargo, podemos citar como interesantes las experiencias realizadas en diferentes espacios patrimoniales, centradas en el análisis y evaluación de los aprendizajes desarrollados por el alumnado. Así, encontramos el trabajo de Correa, Ibáñez y Jiménez (2006), en el que a través del uso de la tecnología tanto para el proceso de enseñanza y aprendizaje como para su evaluación, valoran el proceso didáctico desde la perspectiva del alumnado. En una línea similar se presentan los estudios centrados en el aprovechamiento que el alumnado hace de los campos de trabajo realizados en diferentes ámbitos, por ejemplo en el caso de La Noguera (Bardavio y González, 2008; González Marcén y otros, 1998).

También se han hecho evaluaciones sobre los aprendizajes desarrollados por el alumnado con el empleo de las nuevas tecnologías en

la enseñanza del patrimonio. En ellos se pone de manifiesto el interés de estas herramientas, aunque nunca debe perderse el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el fin no es la tecnología en sí, sino la consecución de las finalidades y objetivos educativos establecidos, que pueden conseguirse a través del patrimonio y del empleo de las TICs (Roussou, 2006).

1.2.3. Currículo, materiales y Patrimonio

Las dificultades para integrar el patrimonio en el propio currículo y su desarrollo en el aula también han sido objetos de diferentes estudios (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999; Domínguez, 2003), así como el análisis de los currículos de Ciencias Sociales e Historia (González y Pagés, 2003), Historia del Arte (Ávila, 2003a; Hernández Martínez, 1998) y de los libros de texto y otros materiales didácticos (Cuenca y Estepa, 2003; Estepa y otros, 2011; Rico, 2009) para analizar a través de éstos cuál es el papel que juega el patrimonio y en qué medida está presente en los mismos para el desarrollo de los procesos educativos. Dentro de los obstáculos que encontramos para el desarrollo del patrimonio dentro del aula destaca los trabajos de Rico y Ávila (2003) donde se pone de manifiesto como la educación formal referida al patrimonio no ha sido capaz de crear un proceso identitario al igual que no ha conseguido fomentar valores para la conservación y protección del patrimonio.

Dentro del currículo se dedica un espacio al patrimonio dentro de la nueva asignatura Educación para la Ciudadanía reconsiderándose la importancia del patrimonio para la educación en valores y a su vez ésta para ayudar a conservar y proteger el patrimonio y para el desarrollo de procesos identitarios, cobrando mayor relevancia estudios que ya venían realizándose en esta línea como los de Estepa, Domínguez y Cuenca

(1998), Prats y Hernández (1999), Sybony (1998), junto a otros más recientes (Ávila y Mattozzi, 2009; Brusa, 2009; Correa, 2003; Domínguez y Cuenca, 2005; Estepa, 2009b; Fontal, 2003; Soares, 2003).

A pesar de esto, en los trabajos realizados por Cuenca, 2010b, Fontal (2011) y González Monfort (2011) se realiza un análisis de la presencia del patrimonio en los currículos oficiales español y andaluz. Respecto al caso del decreto de enseñanzas mínimas, de carácter estatal, se concluye indicando que los referentes patrimoniales se tratan desde una perspectiva disciplinar, donde la interacción no entra en juego, diferenciándose los referentes naturales, históricos, artísticos o culturales, siendo los criterios estéticos los predominantes. No obstante en lo referido al conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio, se observa un desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales y unas finalidades de tipo cultural y/o práctica de la enseñanza del patrimonio en el sentido de crear una actitud conservacionista pero sin ahondar en las mismas sin que se desarrollen actitudes críticas. En el segundo caso, referido a los decretos normativos andaluces, encontramos una situación bien diferente otorgándosele un papel predominante a la educación patrimonial hecho que se constata también en un tratamiento planteado desde una perspectiva interdisciplinar e integradora, aunque poniendo más énfasis en el patrimonio social y cultural y con ausencia de alusiones al patrimonio científico-tecnológico.

Estudios en otros ámbitos plantean resultados similares, en los que el patrimonio tiene una consideración reduccionista, como recurso para el apoyo a la enseñanza de otros contenidos que se consideran de mayor relevancia, perdiéndose su potencialidad como elementos que puedan emplearse también como objetivo y contenido del proceso educativo a

manera de nexo de conexión entre diversas materias y disciplinas para su inclusión en la formación del alumnado (Moraes, 2005).

En cuanto al empleo de los libros de texto, como materiales de uso hegemónico en el aula, en los últimos años se ha desarrollado un proyecto investigación , dentro del grupo DESYM de la Universidad de Huelva, en el que se ha analizado, desde una perspectiva interdisciplinar, el papel del patrimonio en diversas editoriales de varias comunidades autónomas españolas, tanto en educación primaria como en secundaria, con resultados que ponen de manifiesto una visión muy reduccionista de la educación patrimonial, de carácter academicista, como recurso e ilustración y escasamente relacionada con las finalidades educativas de las Ciencias Sociales (Estepa y otros, 2011; Ferreras y Estepa, 2011; Lopez Cruz y Cuenca, 2011).

No podemos olvidar, con respecto a los materiales de uso educativo, los trabajos e investigaciones centradas en el empleo de la tecnología para la enseñanza del patrimonio en el ámbito de la educación reglada, que en los últimos años se han multiplicado de forma exponencial. Estos estudios abordan temáticas muy variadas, con el nexo de unión del empleo de las TICs en el desarrollo de las investigaciones y/o innovaciones (Delacôte, 1998). Así, encontramos ejemplos que van desde el uso en el aula de la arqueología virtual (Rivero, 2011) hasta la implicación de los videojuegos como recurso para trabajar el patrimonio con el alumnado a modo de laboratorio de simulación (Cuenca, 2006).

En la línea de las reconstrucciones virtuales de elementos patrimoniales para su trabajo con el alumnado en el aula, destacan los trabajos de Neil Silberman (2006) o Eloy Biosca (Biosca y otros, 2002) y particularmente su tesis doctoral, en los que mediante la tecnología, un recurso patrimonial que requiere gran capacidad de abstracción para ser

comprensible por el alumnado, se reconstruye en 3D y puede manipularse. De esta forma, el elemento patrimonial destruido o desaparecido se hace mucho más concreto e incluso tangible, simplificando enormemente la complejidad de su trabajo, permitiendo la interacción del patrimonio virtualizado con los estudiantes (Biosca, 2010).

1.2.4. Interacción escuela y museo.

La escuela y el museo son espacios diferentes, pero se puede decir que se complementan y se necesitan, aunque su sentido y organización educativa no responden a un mismo fin, en principio. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que cuando el museo se articula como un recurso y su visita como una actividad estructurada dentro de una programación didáctica de aula, esta institución se convierte en un elemento más de los procesos educativos de carácter formal (Mattozi, 2008).

La percepción de que existe una necesidad en la que escuela y museo interactúen la encontramos en múltiples trabajos, algunos analizados desde la perspectiva de cómo acercar el museo al aula para la realización de diferentes propuestas didácticas formales (Rabitti y Santini, 2008), tanto desde el punto de vista de las Ciencias Sociales (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999; Estepa, Domínguez y Cuenca, 2001; Gesché-Konihg, 1998), como desde las Ciencias Experimentales (Guisasola y Morentín, 2007; Fernández Cervantes, 1997 y 2003; Morentín, 2010) y la Educación Artística (Calaf, Fontal y Valle, 2007; Huerta, 2010). Así encontramos trabajos referidos a maletas didácticas (Armengol, 2000), a proyectos que acercan al alumnado a conocer un patrimonio concreto y cercano donde el sentido de pertenencia a una comunidad se ponga de manifiesto como a través de los itinerarios didácticos (Ávila, 2003b), siendo significativos aquellos relacionados con el patrimonio local

(Gabardón, 2005) o urbano (Prats, Tatjer, y Vilarrasa, 2000; García, Choya y López, 2009), donde el museo juega un papel de agente estructurador de las propuestas educativas (Cuenca y Martín, 2009a).

En este aspecto, se han llegado a realizar propuestas incluso de ciudades musealizadas, fundamentalmente dentro del programa RECE de la Red de Ciudades Educadoras donde se pretende que en la educación también este presente el patrimonio urbano así como las instituciones y entidades encargadas de gestionarlo, planteándose una red que impulse actividades siguiendo esta línea. El fin y el sentido de esta red entronca con el concepto de ciudadanía (Prats y Santacana, 2009) y de activación de valores patrimoniales a través de la educación (Hernández, Barandita y Quintela, 2009; Durana, 2010; Coma y Santacana, 2010).

Las experiencias y análisis de propuestas de integración de los museos o de los espacios musealizados en el ámbito educativo formal son muy numerosas. Podemos citar, por ejemplo, actividades de carácter muy activo y participativo, por parte del alumnado en el caso de los museos de arte (Calaf y Fontal, 2010; Fontal, 2009), en los yacimientos arqueológicos (Feliu, 2009) o en los monumentos de mayor renombre universal, como la Alhambra (Chamorro y Díaz, 2011).

1.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL PATRIMONIO EN LOS MUSEOS Y CENTROS DE INTERPRETACIÓN PATRIMONIAL.

En esta cuarta parte vamos a realizar un recorrido por diferentes trabajos donde se trata el patrimonio desde la perspectiva de su enseñanza/aprendizaje pero en este caso a través de experiencias y

organismos de difusión e interpretación del Patrimonio. El recorrido que se realiza en este epígrafe con numerosos trabajos tanto nacionales como del ámbito internacional, desde la óptica de la Didáctica de las Ciencias Sociales, pone de manifiesto la importancia de la Educación no formal e informal y su relieve como línea de investigación de esta área, como se ha defendido en el epígrafe primero de este capítulo.

1.3.1. Museos como centros de educación patrimonial

Dentro de las instituciones encargadas de difundir el patrimonio, podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que los museos son los centros patrimoniales por excelencia, también cuando nos referimos a la difusión patrimonial en los ámbitos educativos no formales desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales y es por ello que la mayoría de los trabajos en este campo se centran en esta institución, aunque también veremos estudios referidos a yacimientos y campos arqueológicos y su puesta en valor y difusión.

Dentro de los estudios que investigan el museo como institución educativa destacan los trabajos de Asensio y Pol (1999, 2002, 2003 y 2005) y Pérez Santos (2000) donde se realizan evaluaciones de museos, así como propuestas educativas en los mismos, y estudios de público, en la línea planteada por Teboul y Champarnaud (1999). En el ámbito de investigación del museo como institución educativa existe una mayor diversificación de trabajos, donde se pone de relieve la importancia y el potencial de la institución museística para la enseñanza/aprendizaje dentro de la misma (Antoranz, 2001; Asensio, 2001; Asensio y Pol, 2003; Bertuglia, Infusino y Stanghellini, 2004; Serrat, 2005a) y como un espacio experimental y procedimental destacándose diversas experiencias que se llevan a cabo con docentes, con el alumnado y con los materiales

didácticos (Antinucci, 2004; Rico, 2009; Pastor, 2004; Serrat, 2005b). Por otro lado, no se puede olvidar la importancia que tiene el museo para desarrollar en el público actitudes relacionadas con aspectos potenciadores de la ciudadanía tales como la identidad social o la democracia (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999; Semedo, 2011 y Semedo y Ferreira, 2011).

La gran potencialidad que posee el museo como instrumento para la educación y difusión hace que gran parte de las investigaciones didácticas que se realizan en el mismo no vayan, en su mayoría, orientadas hacia la escuela sino a la sociedad en general desde el plano no formal (Martín Cáceres, 2004). Uno de los aspectos más estudiados en esta línea son los procesos de comunicación que se establecen entre el museo y el público, bien sea escolar o general, que han desarrollado una serie de importantes trabajos tanto nacionales (Fontal, 2004a; García Blanco, 1994; González Marcén, 2002a; Montañés, 2001; Pastor, 1992; Valdés, 1999) como internacionales (Allard y Lefebvre, 2001; Antinucci, 2004; Clemente, 2004; Shmilchuck, 1987).

Otra línea de investigación abierta es el análisis de las actividades y materiales que los museos e instituciones patrimoniales ofrecen al público escolar así encontramos los trabajos de Andreassi (1998), Cuenca y Martín (2005) y Martín y Cuenca (2011). En el primero se realiza un análisis de los materiales que se emplean en cuarenta y cinco museos histórico-artísticos italianos, al tiempo que se realiza una propuesta de trabajo con talleres; en el segundo caso se analizan las actividades que proponen los diferentes museos de las provincias de Huelva, Cádiz y Sevilla así como el proceso educativo que se produce en los mismos. Otro trabajo importante en este sentido es el de Serrat (2005a) en su Tesis doctoral donde se realiza un amplio análisis de las acciones didácticas de los museos teniendo en

cuenta actividades y proyectos y los materiales didácticos realizando un mayor hincapié en el tratamiento de los contenidos procedimentales. Finalmente, dentro del análisis de materiales didácticos que producen los museos podemos señalar el trabajo de Parcerisa (2006) y los que se están llevando a cabo dentro del proyecto EDIPATRI donde se analizan materiales, actividades y webs de los museos y espacios naturales más visitados de España (Cuenca y Estepa, 2004; Cuenca y Ruiz, 2005; Cuenca, Estepa y Martín, 2006; Estepa y otros, 2011).

1.3.2. Museos y TICs

Recientemente contamos con una nueva línea de investigación dentro del campo museístico que está adquiriendo fuerza de forma exponencial, de igual manera que en otros ámbitos sociales, la relación del museo y las nuevas tecnologías y del potencial educativo y de difusión que tiene el primero a través de éstas (Ferrerías, 2005). Ya encontramos trabajos en este sentido en los últimos años del siglo pasado (Andreassi, 1998), donde ya se intuye el potencial que internet puede representar para la difusión de los museos y centros de ciencia (Cuesta y otros, 1999). En estos primeros años los recursos virtuales cumplen un papel más de tablón de anuncios, eso sí globales pero meros anunciadores finalmente, que de elementos interactivos donde participar e interactuar. Así comienzan a surgir estudios que desarrollan análisis más o menos rigurosos, apuntando las potencialidades y obstáculos que las TICs pueden representar para el museo (Libedisky, 1999).

Pero es en realidad en esta primera década del siglo XXI cuando los trabajos en este campo adquieren mayor importancia, en número y contenido, así encontramos investigaciones como las de Rivero (2001 y 2010), Ibáñez, Correa y Jiménez (2003), Fontal (2003), Cuenca y Estepa

(2004), Carreras (2005 y 2006), Rico (2004) y Sospedra (2006), en los que, en general, se analiza la imagen que se da del patrimonio a través de Internet. Otros estudios analizan páginas webs patrimoniales y de museos y ponen de relieve tanto el potencial como las deficiencias (Cuenca y Ruiz, 2005; Cuenca, Martín y Estepa, 2006; Fontal, 2006; Prat, 2004; Ruiz, Wamba y Jiménez, 2004; Serrat, 2000; Solanilla, 2002; Vidal, 1998), completándose esta línea de investigación con los trabajos que analizan el impacto y uso de las nuevas tecnologías en el patrimonio y en los museos (Fontal, 2004b; Ibáñez y Correa, 2004), su evolución desde las webs de tecnología 0.0 hasta las 2.0, en función a su capacidad de propiciar la interactividad virtual en el público (Ibáñez, 2011) y el potencial que las mismas tienen en la presentación del patrimonio y como estrategias para la nueva museología (Sospedra, 2004) y como herramientas al servicio del proceso educativo (Serrat, 2000).

En esta línea es de destacar el proyecto de investigación Lazos de Luz Azul. Dirigido por Mikel Asensio, en el que pone de manifiesto el panorama general del uso de las nuevas tecnologías en los museos, ya no sólo en lo que se refiere a webs, sino incluyendo todo aporte de las TICs al proceso de comunicación patrimonial. A través de este estudio, que se desarrolla en todo el territorio español, podemos extraer conclusiones interesantes, a través de las cuales comprender la situación general de escasa implicación de las tecnologías en estos procesos, aunque hay algunas experiencias de gran interés, destacables por sus propuestas de interacción museo-patrimonio-público (Asensio y Asenjo, 2011).

1.3.4. Los yacimientos arqueológicos como centros de educación patrimonial

En el principio de este apartado señalábamos que aunque la mayoría de los trabajos de didáctica del patrimonio fuera del ámbito formal estaban orientados al museo, señalábamos como también existen importantes estudios y propuestas educativas o de comunicación dentro del área de la arqueología y difusión de yacimientos arqueológicos (Ballart, 1997; Ibáñez, 2006) y de arqueología/patrimonio industrial-tecnológico donde los trabajos de Fernández Cervantes y Costas (2000), Gutiérrez (2002), Holgado (1997) y Jiménez y Wamba (2000) ponen de relieve la importancia de este patrimonio como recurso didáctico, de ahí su potencial educativo.

Dentro de la línea de la didáctica de la arqueología los trabajos más destacables son los realizados por Santacana (2008) y Santacana y Hernández (1999) donde ponen de manifiesto, a través de la reconstrucción y puesta en valor de yacimientos arqueológicos, el tratamiento didáctico que se puede realizar de este tipo de patrimonio. Siguiendo esta línea de difusión de yacimientos arqueológicos se encuentra también los trabajos de Besolí (2004), Copeland (2009), Cuenca y Martín (1999) y Masriera (2008), donde se pone de relieve la importancia de interpretar los yacimientos para que sean entendidos por todo el público. También desde el punto de vista de la didáctica de la arqueología destacan las tesis doctorales de Ibáñez (2006) más centrado en los campos de trabajo y de Masriera (2004 y 2007) donde se realiza un análisis de los espacios de presentación arqueológica y musealización de yacimientos de la Edad de los Metales. En este trabajo se analiza la importancia de las reconstrucciones de estos yacimientos como herramienta didáctica para un mejor entendimiento de los mismos y por tanto mejorar la comunicación

entre yacimiento, patrimonio y usuarios. En los últimos años la didáctica de la arqueología viene de la mano, en muchos casos de lo que se ha venido a denominar como arqueología experimental (Santacana, 2008) donde la recreación de procesos y la reproducción de técnicas nos ayuda, desde el presente, a conocer mejor el pasado y, por ende el potencial didáctico adquiere un especial protagonismo, sobre todo si ésta se acompaña de una propuesta educativa estructurada y adaptada a los diferentes niveles de enseñanza (Bardavio y González, 2008). En España es Santacana, a partir de los trabajos realizados en su tesis doctoral, el que revitaliza esta corriente siguiendo las definiciones que habían dado de la misma autores como Renfrew y Bahn (1995). En esta línea existen algunos ejemplos clave en el desarrollo de propuestas didácticas para la comunicación del patrimonio a través de yacimientos arqueológicos, entre los que podemos destacar los casos de Calafell (Santacana, 1994, 1997 y 1998) en Tarragona o de Mértola (Torres y Gómez, 2007) en el sur de Portugal, en los que se desarrollan programa integrados de fomento de la participación y dinamización cultural a través del patrimonio.

1.3.5. Museografía didáctica

La necesidad y la importancia del aspecto educativo en el museo no es algo nuevo, ya en Estados Unidos empiezan a darle soluciones casi un siglo antes que en el caso español y casi cincuenta años con respecto a las primeras experiencias europeas. En el primero de los casos, estas experiencias comienzan con la creación de un museo para niños en 1899 y en el viejo continente, los primeros países en intentar dar solución a este tema son Holanda y Francia, donde, a mediados del siglo XX, se plantean crear actividades y programaciones en los museos en función a la edad, la formación e, incluso, la clase social. En otros países como Italia o la misma

España, no es hasta los años setenta del siglo XX cuando se empiezan a crear talleres y actividades específicas para el público escolar, aunque bien es verdad que desde los años cincuenta se contaban con diferentes propuestas pero realizadas por museos de forma aislada. Estas actividades, en la mayoría de los casos, son realizadas por personal técnico de los museos sin ninguna preparación didáctica y escasa, o nula, relación con los currículos educativos.

Desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el uso del museo y el patrimonio tratados como recurso se viene trabajando desde hace años en la Universidad de Barcelona como refleja tanto los trabajos antes señalados de la profesora Fernández Cervantes (1997 y 2000) como los realizados por Hernández (2003) y Santacana (2006).

Últimamente muchos estudios dentro del campo de la didáctica del patrimonio y el museo se están centrando en lo que unos denominan pedagogía museística (Peña, 2003; Pastor, 2004) y otros museología didáctica (Santacana y Serrat, 2005; Hernández, 2004a y 2005) donde se pone de relieve la necesidad de incorporar la didáctica al tratamiento que se da al patrimonio dentro de estas instituciones museísticas. Desde esta perspectiva se posibilita un mayor conocimiento e interpretación de los contenidos que comunican los museos y, a través de una metodología didáctica de intervención en los mismos, se podrán dar respuestas a la demanda educacional popular y de las instituciones educativas que se reivindican a las instituciones patrimoniales.

Finalmente es importante señalar los trabajos que enlazan los dos aspectos estudiados en este capítulo tanto en el epígrafe anterior como en el actual como los trabajos de Domínguez, Estepa y Cuenca (1999) que destacan la poca articulación que existe entre la escuela y los centros de

difusión del patrimonio, lo que supone uno de los principales obstáculos para su investigación.

1.4. GRUPOS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN SOBRE DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN ESPAÑA.

Las revisiones que se han llevado a cabo en el campo de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales consideran, tal como hemos comprobado en el apartado anterior, que la línea de trabajo en educación patrimonial está tomando un protagonismo importante dentro de la producción de nuestra área de conocimiento en las últimas décadas. En este sentido, como hemos visto, los trabajos de Cuenca (2010a), Estepa (2009a), Prats (2009) y Sánchez Agustí (2010) ponen de manifiesto las líneas de investigación que se están desarrollando en los últimos años desde el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, estableciendo la didáctica del patrimonio como un campo de producción emergente y significativo en el área, manteniendo un crecimiento en su estudio de carácter exponencial durante el primer decenio del siglo XXI.

Prats (1997) considera que la correcta interpretación de los bienes patrimoniales, tanto por el alumnado como por la sociedad en general, es decir, dirigido tanto al ámbito formal como al no formal e incluso informal, debe ser también uno de los objetos de estudio del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, tesis que también defienden Hernández, Pibernat y Santacana (1998), Estepa, Domínguez y Cuenca (2001) y Calaf (2009a).

De esta forma, el acercamiento al patrimonio desde una perspectiva didáctica se realiza, de forma habitual, a partir de una doble visión.

Podríamos decir que se estudia el patrimonio y los espacios de presentación y comunicación patrimonial como componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito de la educación formal y por otra parte como elemento divulgativo de las propias instituciones, es decir desde un sentido general y abierto de los procesos educativos, a través del ámbito de la educación no formal o informal (Martín y Cuenca, 2011).

Desde esta doble perspectiva parten los proyecto I+D+i en los que se enmarca la investigación que aquí se presenta ya que se analiza la enseñanza y difusión del patrimonio tanto desde las instituciones educativas como de los centros de difusión (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005), siendo en estos últimos el objeto de estudio del presente trabajo, aunque sin olvidar el sentido educativo formal que los espacios museísticos pueden desarrollar para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales.

Así, a pesar de que, la didáctica del patrimonio, como ya hemos comentado, es una línea de investigación ya consolidada según nuestro criterio por su nivel de producción, se puede considerar que mantiene un perfil de trabajo aún hoy relativamente nuevo, por lo que no existen muchos grupos de investigación y universidades donde se trabaje de forma prioritaria y sistemática, mediante la realización de tesis doctorales y/o proyectos de investigación, este campo de estudio, aunque sí se puede constatar que cada vez hay más investigadores que realizan sus trabajos en esta dirección, aunque no de forma continuada ni como línea prioritaria de investigación.

Esta situación se hace palpable si revisamos la producción incluida en las actas de los veintitrés congresos de Didáctica de las Ciencias Sociales, principal foro de movilización y divulgación de los trabajos e

investigaciones que se desarrollan en nuestra área en el Estado español, organizados por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. En la edición correspondiente a 2003, el tema monográfico del congreso particularmente se centró en la didáctica de patrimonio (Ballesteros y otros, 2003). También es de resaltar el número de publicaciones y monográficos sobre la temática de educación patrimonial en diversas revistas y líneas editoriales de carácter nacional como *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa, Her&Mus*, entre otras y la importante serie de producción de la editorial Trea.

En este sentido podríamos hablar de nueve universidades en España, con grupos de investigación consolidados, donde se investiga de forma sistemática la didáctica del patrimonio, aunque no en todas ellas aparece como línea prioritaria de trabajo: Universidad de Barcelona, Universidad de Oviedo, Universidad de Sevilla, Universidad del País Vasco, Universidad de Valladolid, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Jaén, junto a la Universidad de Huelva, institución en la que se enmarca esta tesis.

En la **Universitat de Barcelona** y en concreto el Departament de Didàctica de las Ciències Socials, se concentra un importante núcleo de las investigaciones en este campo, ya que se puede afirmar, sin temor a equivocarnos, que son los pioneros en desarrollar una línea de trabajo en didáctica del patrimonio y es donde más investigaciones se trabajan en la actualidad en este tema, existiendo un grupo de investigación dedicado plenamente a esta temática *DIDPATRI. Didàctica del Patrimoni, Museografia comprensiva i Noves tecnologies*² donde se trabaja museografía comprensiva, didáctica del patrimonio, nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio,

² <http://www.didpatri.info/>

turismo cultural, musealización de campos de batalla, comunicación y patrimonio, literatura y patrimonio, documentación y patrimonio, arquitectura de la información y museografía, con actividades, investigaciones y desarrollo práctico de propuestas muy centradas en el ámbito educativo no formal e informal. El hecho de que este grupo cuente con tantas líneas abiertas se debe a que cuenta con un número importante de investigadores entre los que destacan por su trayectoria Xavier Hernàndez, Joan Santacana, y Magda Fernández, así como nuevas incorporaciones en las que se puede citar a Nayra Llonch, Carolina Martín y Laia Comas que trabajan desde el *Taller de projectes. Patrimoni i Museologia*³. El objetivo de este taller, tal como indican en su web es “aplicar la investigación universitaria avanzada a las actividades económicas y sociales en el entorno del patrimonio histórico, artístico y medioambiente, todo facilitando un proceso de transferencia tecnológica entre la universidad y la sociedad”. Gran parte de los planteamientos teórico-prácticos de este grupo se encuentran recogidos en los trabajos de Santacana y Serrat (2005) y de Santacana y Hernàndez (2006).

Dentro también de la Universidad de Barcelona y en el mismo departamento, se encuentra otro grupo de investigación, denominado DHIGECS (Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials)⁴, comandado por los profesores Joaquim Prats y Cristofot Trepà, en el que también se integra la profesora Pilar Rivero, de la Universidad de Zaragoza. Este grupo aborda la didáctica del patrimonio entre sus líneas prioritarias de trabajo, aunque en esta ocasión con más dedicación al ámbito educativo formal, a través de diversos proyectos de investigación y tesis doctorales (Biosca, 2010; Lleida, 2008; Prats y Hernàndez, 1999).

³ <http://www.pcb.ub.es/ubprojects/taller.html>

⁴ <http://sites.google.com/site/aavaavb/home>

En la **Universidad de Oviedo** se formó un importante tándem de investigación en educación patrimonial formado por Roser Calaf y Olaia Fontal, aunque la segunda en la actualidad se encuentra en la Universidad de Valladolid y en el área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica, sigue trabajando en la línea emprendida en la ovetense con una considerable producción en este campo. Desde el *Grupo MIRAR: proyectos para la investigación y difusión del Patrimonio Cultural y Natural*⁵ cuya investigadora principal es la profesora Calaf se aborda la línea de trabajo "Puesta en valor educativo y comunicativo del Patrimonio Cultural". Esta línea, configurada desde una perspectiva interdisciplinar y combinando los ámbitos educativos formales y no formales, está desarrollando un importante número de publicaciones referentes a la didáctica del patrimonio, en el que además de las investigadoras señaladas destacan Julia Barroso, Teresa Álvarez y Jesús García, entre otros. Este grupo ha encontrado una importante plataforma de divulgación de los resultados de sus investigaciones a través de la editorial Trea, que además de la relevancia para este grupo ha significado una importante herramienta de difusión para muchos de los trabajos que se realizan en nuestro país sobre didáctica del patrimonio y comunicación patrimonial. En este sentido han sido y son importante referentes de este grupo los trabajos de Fontal (2003) y Calaf (2009b y 2010). Es de destacar la concesión por parte del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2011 de un proyecto I+D+i, dirigido por Roser Calaf⁶, en el que se plantea la realización de un estudio de carácter cualitativo de diversos museos en el territorio español, en una línea similar al que se desarrolla en esta tesis.

⁵ <http://www.uniovi.es/Mirar/grupo/>

⁶ *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles*. Proyecto I+D+i, financiado por el Plan Nacional de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, con referencia EDU2011-27835.

Dentro de la **Universidad de Sevilla** se han venido desarrollando investigaciones desde la didáctica de la historia del arte y del patrimonio en función a los trabajos que ha desarrollado Rosa Ávila a partir de su tesis doctoral que fue pionera en España en el uso de la hipótesis de progresión como instrumento de investigación sobre la enseñanza del patrimonio y el desarrollo profesional del profesorado dentro de este campo de trabajo (Ávila, 1998), desarrollando propuestas e instrumentos de análisis que han servido de base para trabajos posteriores, entre ellos los elaborados en la Universidad de Huelva, colaborando habitualmente con el grupo EDIPATRI de la onubense, tanto en proyectos de investigación como en docencia de máster y doctorado. También es de destacar, fruto de esta línea de investigación, la tesis doctoral de Lidia Rico, dirigida por Ávila, donde aborda el papel de los gabinetes pedagógicos de bellas artes andaluces a través de los diferentes materiales elaborados por estos servicios educativos en sus más de 25 años de historia (Rico, 2009).

En la **Universidad del País Vasco**, en el ámbito de la didáctica del patrimonio destacan los trabajos del profesor Alex Ibáñez, particularmente las aportaciones que realiza con respecto a la relevancia e impacto de la educación informal en la educación patrimonial a partir de su tesis doctoral (Ibáñez, 2006), centrada en los campos de trabajo arqueológicos. Sus investigaciones se han centrado posteriormente en el análisis del uso de la tecnología para la comunicación del patrimonio en museos y espacios de presentación del patrimonio (Ibáñez, 2010; Ibáñez y otros, 2012), así como su participación en el proyecto de investigación Lazos de Luz Azul, dirigido por Mikel Asensio.

No podemos olvidar tampoco en esta universidad, aunque desde el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, los trabajos en el análisis

de los procesos didácticos dentro de los museos de la ciencia y del patrimonio científico-tecnológico, de la mano de Genaro Guisasola y Maite Morentín (Guisasola y Motrentín, 2007; Morentín, 2010).

La **Universitat Autònoma de Barcelona**, en su Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials, trabaja la didáctica del patrimonio específicamente como un contenido y recurso dentro de la didáctica de la historia, a través de la construcción de la memoria e identidades en el GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Los investigadores más destacados en este campo son Joan Pagès y Neus González, siendo esta última la que ha introducido la línea de trabajo de investigación en didáctica del patrimonio cultural en esta universidad, particularmente a partir de su tesis doctoral (González Monfort, 2007), centrada en el ámbito educativo formal.

Paloma González, perteneciente al Departament de Prehistòria, y Antoni Bardavio, también han desarrollado diversas propuestas y trabajos centrados en la didáctica de la arqueología, particularmente diseñando diversas unidades didácticas en este sentido (Bardavio y González, 1997 y 2008), dirigidas a la educación reglada y mediante la realización de campos de trabajo para atender también a propuestas educativas de carácter no reglado. Es interesante citar la organización bianual por parte de estos profesores del Seminari d'Arqueologia i Ensenyament⁷ del que ya se llevan siete ediciones, publicándose sus actas en la revista Treballs de Arqueologia (González Marcén, 1996; 1998; 2000; 2002b; 2004 y 2009; González Marcén y Pujol, 2006).

La **Universidad de Valladolid** cuenta también con una línea de investigación en educación patrimonial bastante consolidada, en un doble sentido. Por un lado, las aproximaciones que a la enseñanza del

⁷ http://cepap.uab.cat/seminaris/seminaris_ae.htm

patrimonio han realizado desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales Isidoro González Gallego (2011) o María Sánchez Agustí (2006 y 2011). Sin embargo, en esta universidad, dentro de la educación patrimonial destaca especialmente la actividad de Olaia Fontal, que tras su paso por la Universidad de Oviedo, desarrolla esta línea plenamente en Valladolid con una gran producción bibliográfica (Calaf y Fontal, 2006 y 2010; Fontal, 2008), desde el área de Didáctica de la Expresión Plástica. En la actualidad dirige el Observatorio de Educación Patrimonial en España, que permite analizar la situación de este campo de investigación en nuestro país y desarrollar las líneas prioritarias de actuación en este sentido.

En la **Universidad Autónoma de Madrid** los trabajos que se han venido desarrollando en esta temática no se han realizado tampoco desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales sino a través del campo de la Psicología y del Arte, de la mano de Mikel Asensio y Elena Pol. Estos investigadores han desarrollado una importante producción en el campo de la educación artística, diseño y desarrollo de programas públicos, estudios de público y evaluación de exposiciones. A través de su empresa InterpretArt⁸ se desarrolla un Laboratorio de Interpretación del Patrimonio consistente en una unidad de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, que se dedica al diseño y desarrollo de proyectos museológicos y patrimoniales con una perspectiva interdisciplinar entre lo cultural y lo natural. Las aportaciones que realizan en el ámbito de la evaluación de los programas educativos de carácter patrimonial desde la perspectiva educativa no formal e informal han supuesto un cambio cualitativo en el desarrollo de este tipo de análisis (Asensio y Pol, 2002), aspecto que se ha puesto de manifiesto con los resultados obtenidos en el

⁸ http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/asensio/

proyecto Lazos de Luz Azul que ha dirigido Asensio⁹ (Asensio y Asenjo, 2011).

En la **Universidad de Jaén** existe una línea emergente sobre educación patrimonial, aunque en este caso no se trabaja como una línea de investigación sino a través de diversos proyectos de innovación didáctica para acercar al alumnado al patrimonio cultural, proyectos que vienen de la mano de Alcázar Cruz y Consuelo Díez (Abril y otros, 2006; Cruz y otros, 2005).

Por otro lado, hay que destacar la coordinación que esta universidad realiza en el Proyecto Campus de Excelencia Internacional de Patrimonio Cultural y Natural, integrada por las diez universidades públicas de Andalucía¹⁰. Aunque el objeto de estudio de este proyecto no es particularmente el de la educación patrimonial, sino el de la investigación del patrimonio en general, desde múltiples perspectivas, entre ellas la didáctica del patrimonio, sí es cierto que en el congreso celebrado en esta universidad en enero de 2011, esta línea tuvo una importante representación con abundantes aportaciones, muchas de ellas procedentes de la Universidad de Huelva.

Finalmente, dentro de la **Universidad de Huelva** una de las posturas que se defienden, y en ella se viene trabajando desde hace ya bastantes años, es la visión integradora e integrada del patrimonio, analizándose de forma conjunta desde el punto de vista de las didácticas de las ciencias sociales y experimentales y de la educación formal, no formal e informal. A través del grupo de investigación *DESYM*, en el taller EDIPATRI, se han desarrollado diversas investigaciones sobre las concepciones que poseen

⁹ *Lazos de Luz Azul: Estándares de calidad en la utilización de la tecnología para el aprendizaje en museos y espacios de presentación del patrimonio*. Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, con referencia BSO2003-07573.

¹⁰ <http://www.ceipatrimonio.es/presentacion>

por una parte los docentes, tanto en formación inicial como en ejercicio, sobre el patrimonio y su enseñanza/aprendizaje y por otra parte los gestores patrimoniales, llevándose a cabo en este sentido varios proyectos de investigación competitivos que se explican con más detalle en el siguiente apartado, cuando desarrollemos los antecedentes inmediatos de esta tesis doctoral. Los principales investigadores en la actualidad son Jesús Estepa, José María Cuenca y Myriam Martín por el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y Roque Jiménez y Ana María Wamba por la de Didáctica de las Ciencias Experimentales. A ellos hay que sumar una serie de colaboradores que vienen trabajando en estos proyectos como Mario Ferreras, Inmaculada López y María del Carmen Morón en el área de Ciencias Sociales y Hortensia Morón y Teresa Ponce de León en la de Ciencias Experimentales.

La línea de investigación desarrollada en este grupo de trabajo (EDIPATRI) se sintetizó en la tesis de Cuenca (2002), a partir de la cual se han desarrollado y precisado las bases teóricas y metodológicas de este equipo (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005; Estepa y Cuenca, 2006), publicándose los resultados de estos estudios en revistas de reconocido prestigio, impacto y divulgación internacional (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Martín y Cuenca, 2011; Estepa y otros, 2011).

1.4. ANTECEDENTES DIRECTOS A ESTA INVESTIGACIÓN: EL TALLER *EDIPATRI*.

Como se ha podido apreciar a lo largo de los epígrafes anteriores, son muchas las investigaciones y experiencias que se han llevado a cabo

en el campo de la didáctica del patrimonio, de las que ha bebido la tesis que aquí se defiende. Sin embargo, esta investigación parte fundamentalmente de los trabajos que se vienen desarrollando en el taller EDIPATRI, dentro del Grupo DESYM (Hum. 168, de la Dirección General de Investigación de la Junta de Andalucía) y más concretamente a partir de la tesis de Cuenca (2002) y de los proyectos competitivos que se han desarrollado a posteriori en el marco de este grupo. Así, estos referentes son los proyectos I+D *La enseñanza y difusión del patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística*¹¹, *El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial*¹² y *La imagen de Andalucía transmitida a través de los museos andaluces (Sevilla, Cádiz, Córdoba, Huelva). Análisis conceptual y didáctico*¹³; que confluyen en el trabajo de investigación *Estudio sobre las concepciones que poseen los gestores patrimoniales de Huelva, Cádiz y Sevilla acerca del patrimonio y del papel que juegan en su enseñanza y difusión* (Martín, 2007), que se defendió en el marco del *Master Oficial Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas*¹⁴.

Estos proyectos tienen varios denominadores comunes que fundamentan y consolidan la línea de investigación seguida por este grupo. Por un lado, la temática, la didáctica del patrimonio y la comunicación y educación patrimonial; y, por otro, el desarrollo metodológico, basado en una hipótesis de progresión sobre la educación patrimonial, como marco de referencia teórico-metodológico, asociado a

¹¹ Proyecto I+D+i de Investigación Científica y Desarrollo tecnológico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Convocatoria 2003.

¹² Proyecto I+D+i de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Educación y Ciencia. Convocatoria de 2008.

¹³ Proyecto competitivo de la Fundación Centro de Estudios andaluces. Consejería de la Presidencia (Junta de Andalucía). Convocatoria de 2006.

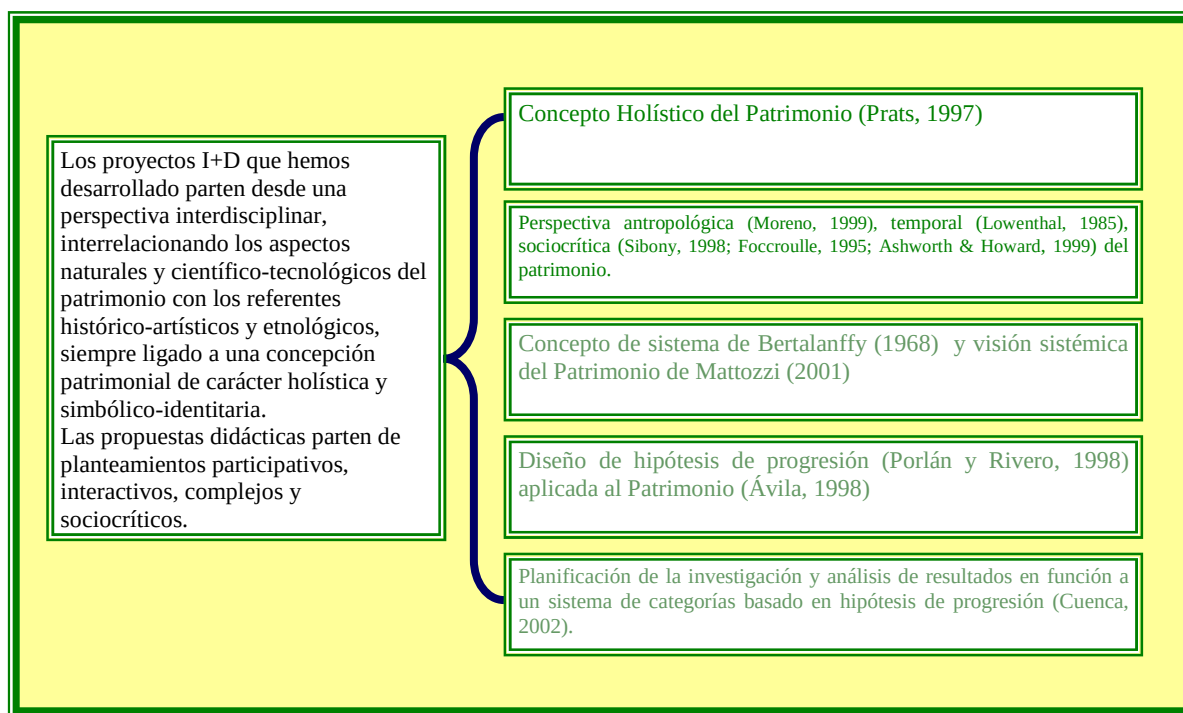
¹⁴ Máster oficial de carácter interuniversitario, coordinado por la Universidad de Huelva, en el que participan también la Universidad Internacional de Andalucía y la Universidad de Extremadura, con mención de calidad otorgada por el MEC.

un sistema de categorías que organiza toda la estructura analítica de las investigaciones.

Por todo ello, ya que este trabajo se enmarca en este grupo y es deudor en parte de los proyectos e investigaciones referidas, es necesario y justo hacer un epígrafe en el que se resalten estos antecedentes, ya que son éstos los que fundamentan esta tesis al tiempo que consolida y ratifica una línea de investigación que se viene desarrollando en EDIPATRI hace ya casi dos décadas

De esta manera, los proyectos de investigación en los que se enmarca este trabajo parten de una concepción del patrimonio desde una perspectiva interdisciplinar, interrelacionando los aspectos naturales y científico-tecnológicos del patrimonio con los referentes histórico-artísticos y etnológicos, siempre ligado a una concepción patrimonial de carácter holístico y simbólico-identitario (L. Prats, 1997). De igual manera se toman como referentes la visión antropológica (Moreno, 1999), temporal (Lowenthal, 1985), sociocrítica (Sibony, 1998; Focroulle, 1995; Ashworth y Howard, 1999) del patrimonio. Toda la propuesta didáctica se fundamenta en la visión sistémica de Bertalanffy (1968), aplicada al caso patrimonial por Mattozi (2001), el diseño de hipótesis de progresión (Porlán y Rivero, 1998) aplicada a la didáctica del patrimonio por Ávila (1998) y la planificación de la investigación y análisis de resultados en función a un sistema de categorías basado en una hipótesis de progresión respecto a la educación patrimonial (Cuenca, 2002) (Cuadro 1.1).

Desde esta perspectiva, los trabajos se han centrado en un análisis interdisciplinar de propuestas de educación patrimonial dentro de los ámbitos formales, no formales e informales. Así, a lo largo de los tres proyectos competitivos a los que ya se han hecho referencia los estudios



Cuadro 1.1: Antecedentes teóricos y metodológicos

contando para ello, como informantes, con los docentes responsables de las materias *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, en Educación Primaria, y de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Biología y Geología y Física y Química*, en Educación Secundaria. Igualmente se contó con los gestores patrimoniales (directores, conservadores, técnicos culturales...) responsables de la propuestas de comunicación del patrimonio en museos, archivos, centros de interpretación de la naturaleza y espacios naturales.

En los primeros proyectos el ámbito de estudio abarcó la comunidad autónoma andaluza, y en el último, todo el territorio del estado español. En este caso, la investigación se ha centrado no tanto en el análisis de las concepciones sino en el estudio de la visión del patrimonio y de su enseñanza a través de los materiales educativos con los que cuentan docentes y gestores para la educación patrimonial. Para ello, la muestra empleada consiste en los libros de texto publicados por la editoriales de mayor repercusión en Educación Primaria y Secundaria (Santillana, Anaya y SM) y en los mas visitados de España en sus diferentes tipologías (Cosmocaixa, Museo Nacional de El Prado,

Guggenheim de Bilbao, Museo Picasso de Barcelona y Málaga, P.N. de Timanfaya y Doñana) (Martín, Cuenca y Estepa, 2010).

Los resultados de estos estudios han puesto de manifiesto los obstáculos epistemológicos, metodológicos y teleológicos existentes para el desarrollo de propuestas de educación patrimonial que se consideraban como deseables, por múltiples causas. Éstas pueden sintetizarse en las deficiencias específicas de la formación tanto del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria como de los gestores patrimoniales, en materia de didáctica del patrimonio y el predominio de perspectivas excepcionalistas, unidisciplinarias, aidentitarias, academicistas y poco participativas por parte de la sociedad en general y de los responsables de la comunicación y elaboración de materiales específicos para la educación patrimonial (Cuenca, Estepa y Martín, 2006; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Martín y Cuenca, 2011; Estepa y otros, 2011).

CAPÍTULO 2:

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El capítulo que nos ocupa representa el marco teórico en el que nos movemos para la realización de este trabajo, expresando nuestro posicionamiento en lo que respecta a la didáctica del patrimonio y la comunicación patrimonial. En el capítulo anterior se han expuesto los trabajos que se han llevado y se están desarrollando en este campo, muchos de los cuales son fuentes y referentes directos del marco teórico que con motivo de esta tesis doctoral se elabora.

Son tres los pilares en los que se va a basar el presente trabajo, la didáctica del patrimonio, propiamente dicha; el proceso de comunicación y su transposición a lo patrimonial y al museo; y la reflexión, este último elemento imprescindible para los trabajos cualitativos como el que aquí se presenta. Una vez definidos estos tres apoyos y planteado el posicionamiento teórico en cada uno de ellos se plantea lo que sería deseable para una fluida comunicación patrimonial, pasando de una museología institucional a una museología comprensiva y didáctica.

Dentro la Didáctica de las Ciencias Sociales encontramos una línea consolidada que es la *didáctica del patrimonio*, línea que emerge con fuerza en el grupo de investigación DESYM de la Universidad de Huelva a partir de los trabajos de Cuenca (2002), aunque ya antes se habían desarrollado estudios en este sentido, como se ha puesto de manifiesto en los antecedentes presentados en esta tesis, pero es a partir de aquí cuando cobra especial relevancia dentro de nuestra área de conocimiento. En este ámbito de investigación se desarrolla el primer apartado de este capítulo, planteándose cuestiones terminológicas y conceptuales, así como referentes

a las relaciones que se establecen con otras nociones que pueden entrar en interrelación con ésta.

Posteriormente, una vez definido lo que entendemos por didáctica del patrimonio, nos centramos en el proceso de comunicación y cómo éste se lleva al ámbito del patrimonio en lo que se ha venido a llamar comunicación patrimonial, y de aquí cómo se interpreta desde la institución museística. En este punto se analiza la función educativa del museo y el peso que ésta tiene en el mismo, analizándose desde los ámbitos de actuación formales, no formales e informales y a partir de los condicionantes que ello representa. También en este apartado se analizan las estrategias didácticas necesarias y que se consideran deseables para que se produzca el proceso de comunicación y de educación patrimonial a través del museo, para lo cual es imprescindible la planificación y un diseño metodológico de carácter didáctico para que se pueda llevar a cabo el proceso comunicativo.

Por último dedicamos un apartado a la reflexión, entendida ésta no como una pauta metodológica sino como un pilar teórico que fundamenta un trabajo de las características del que aquí se defiende.

2.1. ¿DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO O EDUCACIÓN PATRIMONIAL? UNA VISIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La didáctica del patrimonio es el marco de referencia del que parten estudios como el que aquí se presenta, ya que son los que le proporcionan su contextualización conceptual. Para ello es necesario definir, en primer lugar, qué entendemos por patrimonio y qué queremos decir con didáctica del patrimonio, concretando el término, frente a los de difusión y divulgación.

En la última década se han realizado diversas tesis que, desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales, realizan un recorrido conceptual sobre el significado del patrimonio en diferentes periodos histórico (Cuenca, 2002; González Monfort, 2007; Ibáñez, 2006; Rico, 2009). Por ello, en esta investigación no se va a desarrollar la trayectoria que este concepto ha tenido en diferentes momentos de la historia sino que se pretende crear una definición acorde con los tiempos en que vivimos, a la vez que vemos como este concepto se va construyendo y deconstruyendo, ya que no siempre es lineal ni representa una evolución, sino que se encuentra en continua modificación en función a los marcos de referencia culturales de cada momento (Ballart, 1997). En este mismo sentido encontramos trabajos como el de Hernández Cardona (2003) donde se define el patrimonio bajo los conceptos de cambiante y polisémico.

Bajo la perspectiva que aquí se defiende, pretendemos crear una definición que no sea restrictiva sino que posea un carácter abierto e integrador, interdisciplinar y polivalente.

Un aspecto importante que debemos tener en cuenta a la hora de plantear el concepto de patrimonio, es el sesgo disciplinar que tradicionalmente ha acompañado este conocimiento y, por otra parte, atenderemos a dos cuestiones que consideramos relevantes: por una parte el carácter sumativo y por otra, la no linealidad del concepto.

2.1.1 Sobre el concepto de Patrimonio y la educación patrimonial

En este punto tomamos como referencia la definición realizada en el marco de investigación del grupo DESYM (realizado por Jesús Estepa, Roque Jiménez, José M^a Cuenca, Ana Wamba y por mí misma) y que hemos llevado como cabecera en nuestros proyectos ya que supone un

trabajo conjunto, consensuado y basado en una amplia reflexión y análisis. Partimos de la idea de que durante mucho tiempo el concepto de patrimonio se vinculaba casi exclusivamente a la evidencia material y en la actualidad 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, a la que desde un enfoque educativo se están realizando interesantes aportaciones en la Universidad de Barcelona (Hernández Cardona, 2003; Prats, 2001b), Universidad de Sevilla (Ávila, 2005; Sancho y Sousa, 2003), Universidad de Oviedo y Valladolid (Calaf, 2010; Fontal, 2003;), Universidad del País Vasco (Guisasola y Morentín, 2007), Universidad de Castilla la Mancha (Aguirre y Vázquez, 2004), Universidad de La Laguna (Varela y Stengler, 2004) y Universidad Autónoma de Barcelona (González y Pagés, 2003) y Universidad de Girona (Juanola y Fábregas, 2011), citando a los principales investigadores en España; o Ivo Matozzi (2009) de la Universidad de Bolonia y Brusa (2011) de la Universidad Aldo Moro de Bari en Italia, Tutiaux-Guillon (2003) del IUFM de Lyon en Francia, Teixeira (2006) y Semedo (2007), en los ámbitos brasileño y portugués respectivamente y Copeland (2006) en el marco anglófono.

Desde nuestra perspectiva (Cuenca, 2003 y 2010b; Estepa, 2001; Estepa, Wamba y Jiménez, 2005, Martín Cáceres y Cuenca 2011), esta ampliación del concepto que 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, este aspecto es el que explica el carácter sumativo al que hacíamos referencia, se ha planteado con una nítida separación entre

naturaleza y cultura, que ha dado lugar a dos enfoques diferenciados en el tratamiento didáctico del patrimonio: el de las ciencias naturales y experimentales para el denominado patrimonio natural y científico-tecnológico, y el de las ciencias sociales, para el denominado patrimonio cultural, constituido por los elementos tangibles o intangibles de carácter histórico, histórico-artístico y etnológico, principalmente.

No obstante, esta escisión entre naturaleza y cultura en el ámbito patrimonial ha sido superada por la Interpretación del Patrimonio, que comenzó a constituirse como disciplina a partir de la obra del norteamericano Tilden (1957), dando lugar a asociaciones profesionales para el intercambio de investigación y experiencias con implantación en diversos países de habla inglesa e hispana, si bien se plantea como un proceso de comunicación estratégica dirigida a los visitantes de un elemento patrimonial concreto, en un contexto de enseñanza-aprendizaje exclusivamente no formal. El bagaje de conocimientos generado desde la interpretación puede ser especialmente útil por sus posibilidades de reaplicación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales, pero existen distancias y diferencias con las didácticas específicas que hacen necesario generar investigación específica desde las mismas que la hagan refundirse en un mismo marco.

Lo que sí queda claro, ya por su propia definición es que el patrimonio un espacio multidisciplinar ya que se aplica a disciplinas tales como Historia del Arte, Geografía, Biología, Geología, Historia, Física y Química, Antropología, etc., aunque nuestro planteamiento es que pase de multi a interdisciplinar, en el que se interrelacionen los más diversos conceptos de, que se conforma como un marco educativo privilegiado para plantear la unicidad de la realidad (Bennet, Sandore y Pianfetti, 2002; Tani, 2004) y la importancia de los conocimientos integrados para

conocerla, se nos presenta en el contexto escolar desde una perspectiva disciplinar muy marcada.

El sesgo disciplinar que le atribuyen cada una de las disciplinas, está presente en factores como: la formación de los profesionales que se dedican a la docencia y a la gestión del patrimonio; la propia estructuración del currículo escolar oficial distribuido por áreas de conocimiento (a pesar de que en la Educación Primaria se pretende que lo social y cultural se integre con lo natural en el Área de Conocimiento del Medio); la fuerte especialización de los museos y centros de interpretación, con tipologías claramente diferenciadas en centros de interpretación de la naturaleza, museos de arte, arqueológicos, paleontológicos, etnográficos, de ciencias (entre las que no se incluyen las de carácter social); y por supuesto, la propia especificidad del análisis científico y didáctico de un legado con un origen diferenciado: las formaciones geológicas y físico-químicas y la propia acción humana. Lógicamente, esta perspectiva disciplinar ha marcado tanto la investigación sobre el patrimonio como sobre su enseñanza y difusión.

Sin embargo, nuestro enfoque en relación con la enseñanza y difusión del patrimonio parte de la necesidad de superar estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal educativo a la formación de la ciudadanía (Creese y otros, 2006). Por ello desde hace una década, y con experiencia previa en un Departamento interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y Filosofía), hemos constituido un grupo de trabajo que, partiendo del patrimonio como concepto clave, abordamos la didáctica del patrimonio desde estas las Áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales, para alcanzar con mayor facilidad la visión holística que postulamos, tratándolo de una

forma global, sistémica e integrada, como ya describimos en el último apartado del capítulo dedicado a los antecedentes.

Desde este nivel de referencia en la formación, los elementos patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental (Heyd, 2005; Scazzosi, 2004; Tunney, 2004), 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 (Cuenca, 2003 y 2010b) que permitan desarrollar visiones interculturales en la sociedad (Brusa, 2000). Estos bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio una dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio (Mattozi, 2001).

Desde nuestra perspectiva, la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo (Wilson, 2007), dentro de las grandes metas establecidas para la educación reglada, por su relevancia para el desarrollo de programas de educación ambiental, de alfabetización científica y de educación para la ciudadanía (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo y crítico del medio sacionatural, 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 nunca han de confundirse

con el fin último de este proceso educativo. Por todo ello consideramos que el uso de educación patrimonial se adecua más a la concepción que hemos defendido cercana al modelo que Fontal (2008) define como ecológico, integral, aunque va más allá porque no se considera al patrimonio como un elemento en relación a otro sino como elemento de estudio en sí mismo.

2.1.2 Didáctica, difusión y divulgación.

Hace unos años si queríamos establecer diferencias entre didáctica, difusión y divulgación, nos encontrábamos que en mucha de la literatura científica no estaban bien definidos estos conceptos ya que se usaban de manera indistinta en lo que al patrimonio se refiere, aunque tras los trabajos de Cuenca (2010b) quedan bien diferenciados estos conceptos. Desde nuestro punto de vista, existe una diferenciación relevante entre estos términos, como expresa Mattozzi (2001) al considerar que los términos, aunque no son sinónimos, deben ir de la mano, estableciéndose amplias relaciones entre ellos para otorgar sentido a un tratamiento del patrimonio de carácter social. Asensio y Pol (1999) afirman que el aula y los centros de interpretación patrimonial son dos espacios de aprendizaje e instrucción diferentes, uno formal y otro informal, de modo que mientras en el primer ámbito las estrategias de aprendizaje emplea un marco constructivista, en el segundo caso se utiliza un marco más amplio, no necesaria y exclusivamente constructivista.

Desde nuestro punto de vista, la *difusión* o *divulgación* hace referencia, en este caso concreto, a los procesos a través de los cuales se comunican y se ponen en conocimiento los elementos patrimoniales a un conjunto de personas. Por otro lado, la didáctica consistiría en la fundamentación teórico-práctica que posibilitaría llevar a cabo *proyectos de difusión patrimonial*, de

forma que se permitiera una interpretación/compreensión significativa de estos referentes patrimoniales a toda la sociedad (Cuenca y Martín, 2009b).

Sin embargo, habitualmente se ha denominado *difusión del patrimonio* a aquellos procesos desarrollados en ámbitos educativos informales, desde perspectiva turísticas o de ocio en general, que en todo caso persiguen una finalidad cultural por parte de los visitantes a los centros de interpretación del patrimonio. La didáctica del patrimonio, por otra parte, se ha visto reducida casi exclusivamente a la aplicación del patrimonio dentro de unos procesos de enseñanza reglados y habitualmente centrados en la visita a elementos patrimoniales como complemento de los contenidos trabajados en el aula.

Como expone Pagès (2000b), en la Didáctica de las Ciencias Sociales domina el carácter heterogéneo y plural con respecto a su definición y conceptualización, muy probablemente a causa de la evolución sufrida por la enseñanza de las Ciencias Sociales, por la situación de la investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y por la propia institucionalización académica de este Área de Conocimiento. Hernández Cardona (2000) entiende, desde lo que él denomina paradigma autónomo, que la Didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina autónoma capaz de jugar un papel importante en la construcción de las sociedades del conocimiento y postindustriales, analizando, diseñando e investigando los procesos de comprensión-conocimiento con respecto a la historia, la geografía y la sociedad y con respecto a los saberes que las ciencias históricas, geográficas y sociales aportan a su conocimiento. En la misma línea, Prats Cuevas (2000) expone que la Didáctica de las Ciencias Sociales implica introducirse en un tipo de análisis de la realidad educativa de características peculiares, suponiendo la interrelación de un conjunto de variables, hipótesis, modelos y teorías procedentes de diversas disciplinas

académicas, lo que supone un considerable esfuerzo de construcción teórica, teniendo en cuenta la evidente proyección práctica del saber, aplicable en innumerables contextos, no sólo educativos, sino también sociales y culturales.

De esta forma, podemos considerar una didáctica del patrimonio imbricada en el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, con características propias y diferenciadoras en función al contexto educativo en el que nos encontremos inmersos, ya sea de carácter formal, dentro de un proceso de enseñanza reglada, o informal. Siguiendo a Peart (1986) y Morales (1998) encontramos una determinación de los aspectos propios de la didáctica del patrimonio para cada uno de esos ámbitos. Según estos autores, la didáctica del patrimonio, en el contexto formal, habitualmente transcurre físicamente en el aula, las condiciones están predeterminadas, la motivación suele ser externa al sujeto, los contenidos están predeterminados, organizados y secuenciados, el tiempo está preestablecido, el alumnado está agrupados por edades y el nivel de experiencias y de conocimientos es muy similar. Por otro lado, en los ámbitos no formales, el proceso se desarrolla en los centros de interpretación, parques, zoológicos, etc., hay una elección libre de las condiciones de aprendizaje, la motivación es interna al propio sujeto, los contenidos son variables, cambiantes, no soliendo estar organizados ni secuenciados (al menos académicamente), el visitante decide el tiempo que le dedica, no hay una edad determinada, ni unos conocimientos o experiencias homogéneas.

2.2. LA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL. DEFINICIÓN, FUNCIÓN Y ESTRATEGIAS.

“La noción de comunicación abarca una multitud de sentidos. La proliferación de las tecnologías y la profesionalización de las prácticas no han hecho sino sumar nuevas voces a esta polifonía en un final de siglo que hace de la comunicación la figura emblemática de las sociedades del tercer milenio”

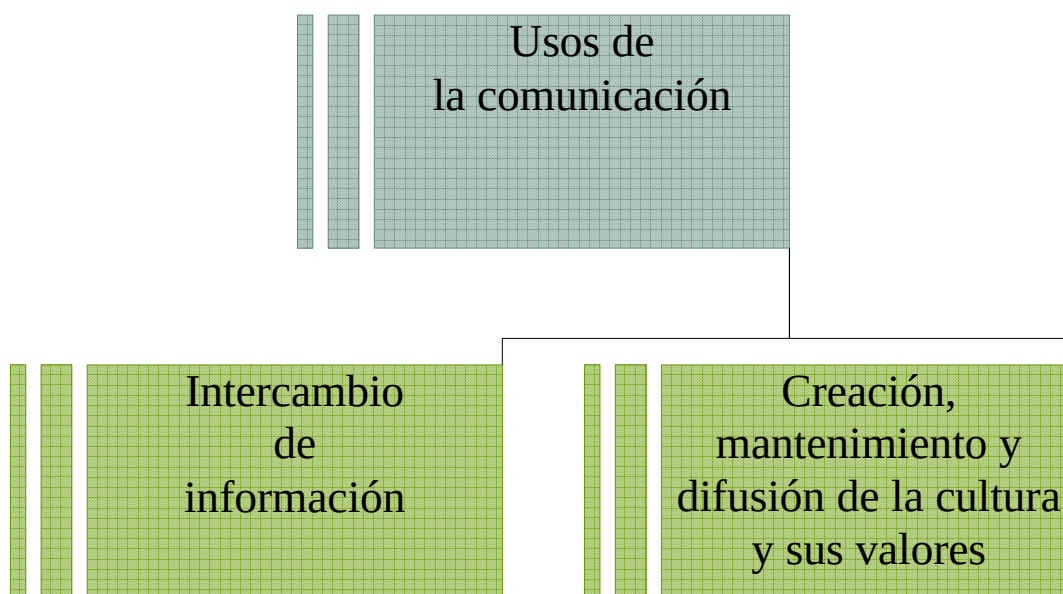
(Mattelart Armand & Michèle Armand - *Historia de las Teorías de la Comunicación*)

Como señalan Mattelart Armand y Michèle Armand (1997) no podemos entender la era actual sin el proceso de comunicación. En este punto se trabaja el patrimonio desde la perspectiva de la teoría de la comunicación, partiendo de la idea de Paul Watzlawick (1971) desarrollada hace ya cuatro décadas pero que sigue hoy teniendo vigencia absoluta, y donde se plantea como primer axioma que es imposible no comunicar, por lo tanto el patrimonio en sí supone una estrategia de comunicación, ya que el posicionamiento teórico que se defiende en este trabajo es que sin comunicación no existe el patrimonio, al menos no desde la perspectiva que aquí se defiende ya que toda comunicación ha de tener un nivel de contenido, que en este caso sería el elemento en sí mismo y un nivel relacional, situándose por encima de ambos el propio proceso de comunicación. A esta formulación, que desgranaremos en páginas siguientes, se ha llegado después de una profunda reflexión del hecho patrimonial y de la propia teoría de la comunicación ligada al patrimonio. Para ello empezaremos por el principio.

La comunicación es el principal tipo de interacción, no sólo de los seres humanos, sino que va más allá, pudiéndosele considerar como una cualidad animal y está, en principio, al servicio de las propias necesidades biológicas (Martín Serrano, 2007). Empieza en espacios naturales y luego continúa en espacios sociales, por lo que se podría afirmar que es un proceso que evoluciona al tiempo que lo hacen los seres humanos, propiciando con ello el desarrollo de la cultura.

Si atendemos a los usos que Martín Serrano (2007) otorga a la comunicación, encontramos que al ya concebido intercambio de la información, le da también la capacidad de crear, mantener y difundir la cultura y sus valores. En este segundo uso es donde se situaría nuestro objeto de estudio, el patrimonio, por ello, no cabe menos que preguntarnos cómo, hasta hoy, no se ha formulado una teoría sobre la comunicación patrimonial. Este será uno de los aportes que se realice con este trabajo, ya que, como señalábamos anteriormente, no concebimos el patrimonio sin la comunicación patrimonial, así que intentaremos delimitar que papel ocupa el patrimonio y el cómo se transmite a partir de cada uno de los componentes de la teoría de la comunicación (Rodrigo, 2001).

La teoría de la comunicación aplicada al patrimonio la incluiríamos dentro de las teorías de lo heterogéneo, que son aquellas donde intervienen elementos de distinta naturaleza. Para que funcionen se tiene que producir, necesariamente, la interacción entre ellos. Cuando un conjunto de elementos, en principio dispares que se pueden reunir en un único campo de estudio, para ello, la condición indispensable, es que todos formen parte de un sistema (Martín Serrano, 2007) y es aquí donde se sitúa nuestro punto de partida (Cuadro 2.1).



Cuadro 2.1. Usos de la comunicación

Para muchos autores, sobre todo desde el punto de vista de las ciencias de referencia, sólo el nivel de contenido ya es patrimonio, pero siguiendo a Llorenç Prats (1997) ese patrimonio debe activarse para que sea efectivo y es a esa activación a la que denominados como nivel relacional y sobre ambos niveles situaríamos el proceso de comunicación (Cuadro 2.2).

En el nivel de contenidos sólo interviene el código, el lenguaje en el que está realizada la obra de arte, elemento arqueológico, etc. En sí mismo tiene un significado pero si no se atiende a los sujetos que van a poder interpretarlo se configura en un ente vacío. En esta relación con los sujetos situaríamos el nivel segundo que hemos denominado como relacional, que a su vez engloba al anterior, y es cuando intervienen los sujetos, tanto emisor como receptor, lo que implica una interpretación, el mensaje.

Ya en un tercer nivel, que comprende los dos anteriores, situaríamos lo que nosotros consideramos como el nivel comunicacional,

donde se le aplica la importancia del contexto en todo su sentido, en el momento que surge la obra más el contexto actual en el que se transmite, que abarca espacio y tiempo.



Cuadro 2.2: Niveles del proceso de comunicación patrimonial

Para algunos autores el proceso de comunicación es un conjunto de estrategias para difundir y promocionar el patrimonio (Capriotti, 2008), situando el proceso de comunicación patrimonial como una estrategia de marketing más, que debe ser bien planificada para que el producto sea “vendido”. Este discurso, bajo nuestro punto de vista, se corresponde más con una estrategia empresarial para difundir que puede ser aplicada al patrimonio, como en este caso, o a cualquier otro elemento. Son muchos los autores que ven la comunicación en este sentido comercial destacando estrategias de marketing para lo que ellos consideran una buena comunicación, que no es otra cosa que dar a conocer de ahí la importancia de la marca o logo corporativo (Marca, 2008). De esta forma, si el público identifica el elemento patrimonial con su logotipo, ya se considera que se ha producido una comunicación efectiva.

Nuestra perspectiva de lo que debe ser la comunicación patrimonial está bastante alejada de posturas como las anteriores, ya que aquí lo importante no es que se conozca, que se publicite un hecho patrimonial, sino entender ese patrimonio como un elemento más de nuestro acervo cultural, natural o histórico, analizado a través de la teoría de la comunicación y que esta teoría se plasme de forma efectiva para que realmente exista patrimonio. Desde nuestro punto de vista, el patrimonio no es posible sin el proceso de comunicación y sin comunicación, no se puede desarrollar el proceso educativo.

Al igual que en el caso de los paradigmas, en este punto habría que hablar del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) como corriente de pensamiento que se basa en la comprensión de la sociedad a través de la comprensión, concibiendo a la comunicación como una producción de sentido dentro de un universo simbólico determinado que en nuestro caso sería el museo, poniendo de manifiesto que la teoría de la comunicación en la que nos posicionamos es aquella que parte del constructivismo social.

En la comunicación patrimonial existen una serie de elementos externos que, si bien están presentes en la teoría de la comunicación, aquí cobran especial relevancia y son los factores externos que hemos venido a denominar como el contexto, elemento necesario, tal como hemos visto, para que se dé el nivel comunicacional.

Para desarrollar nuestra teoría iremos desgranando cada uno de los componentes de la comunicación, además de emisor, receptor, canal, mensaje y código, también el o los contextos en los que se desarrolla y cómo éstos se interpretan desde la perspectiva de la comunicación patrimonial y de ésta aplicada al museo.

Por definición, la Teoría de la Comunicación es aquella que establece los mecanismos para emitir una información de una entidad a otra y es la que delimita qué es la comunicación y cuáles son los agentes y elementos que intervienen para que se produzca la misma (Piñuel, 1997). A partir de aquí vamos a construir el marco de lo que consideramos la comunicación patrimonial y cómo ésta se aplica en el caso concreto del museo, creando un cuerpo teórico propio de lo que debería ser, según nuestro criterio, la comunicación patrimonial, concretándola en este caso en el museo, aunque esta concreción se podría a extrapolar a cualquier otra institución patrimonial como espacios naturales, archivos o bibliotecas, así como con algunas diferencias a otros espacios expositivos como los centros de interpretación del patrimonio.

Para ello se ha creado una tabla que recoge de forma sincrética y organizada cada uno de los elementos que intervienen en la teoría de la comunicación y se han ido definiendo en función a la propia teoría, a la comunicación patrimonial y de ésta al caso concreto del museo (Cuadro 2.3).

	Teoría de la Comunicación	Comunicación Patrimonial	Comunicación patrimonial centrada en el museo
Emisor	Iniciador del proceso y responsable del mensaje. Aquél del que procede el mensaje emitido de forma voluntaria o involuntaria a otro ser humano	Instituciones culturales (museos, archivos, bibliotecas, espacios naturales,...)	Gestores del patrimonio (directores de museos, técnicos, diseñadores de espacios, monitores, guías...)
Receptor	Aquella persona o personas a las que va dirigido el mensaje.	El conjunto de la sociedad, particularmente lo que podríamos denominar como público cultural	Usuarios del museo: Público iniciado (estudiantes universitarios, conocedores de contenidos,...) Público no iniciado (escolares, familias, lugareños, turistas,...)
Mensaje	Es el contenido o la información que se transmite y utiliza para expresar un propósito. Mensaje focalizado	El elemento artístico, arqueológico, antropológico, natural, ... en relación a cómo se transmite	Patrimonio objeto de trabajo en el museo, se desarrolla a través de tres mecanismos: Exposiciones, actividades y materiales
Canal	Es la vía o el medio físico a través del cual fluye el mensaje. (ondas sonoras del aire, papel escrito,...).	Puede ser un espacio expositivo, el propio entorno para espacios naturales, experiencias antropológicas, monumentos, edificios, ...	El propio museo que en la actualidad se puede ver reforzado por espacios virtuales
Código	Es la forma que toma la información, el idioma y lenguaje que utilizan tanto el emisor como el receptor. Implica la comprensión o decodificación del paquete de información que se transfiere.	Lenguaje oral, escrito, visual o plástico. Siempre codificado a función al tipo de receptor.	Planteamiento didáctico que desarrolle un discurso adaptado para público escolar, de educación no formal e informal.
Contexto	Conjunto de elementos que rodean la transmisión del mensaje	Relaciona espacio y tiempo, espacio donde se realiza el proceso de comunicación, enlazándolo con el propio espacio en el que surge el elemento patrimonial y con el espacio que ocupa en la realidad	Relaciona contexto original del elemento con el espacio expositivo del propio museo y con la realidad social del que lo ve. Contextualización espacial, temporal, funcional y social
Feed Back	Conexión cooperativa entre emisor y receptor	A partir de asociaciones y mecanismos de participación ciudadana	Interacción en la que se intercambian los roles de emisor y receptor entre público y museo
Barreras o filtros	Los filtros o barreras se refieren a todo aquello que dificulta o impide la comunicación efectiva.	De conservación, administrativos y económicos, además falta de formación en didáctica	Obstáculos relativos al conocimiento didáctico, de hacer comprensible el discurso: epistemológicos, teleológicos y metodológicos

Cuadro 2.3. Teoría de la comunicación, su transposición a la comunicación patrimonial y de ésta al museo

El contexto ocupa un papel predominante en el proceso de comunicación patrimonial, por ello es importante que el receptor identifique el ámbito donde se desarrolla el hecho patrimonial. Aquí hay que tener en cuenta también las características sociotecnológicas ya que no se puede, ni se debe, analizar un contexto sin atender a la realidad tecnológica que esta haciendo que todo el proceso de comunicación se tambalee en torno a ella.

Dentro de los elementos que intervienen en el proceso de comunicación dividimos en tres bloques: emisor/receptor, mensaje/código/canal y contexto (Cuadro 2.4).

Bloque 1: Entes.

Si atendemos a la teoría clásica de comunicación, el emisor es el que emite el mensaje y el receptor el que lo recibe. En el caso de la comunicación patrimonial, habitualmente se ha considerado que el emisor es el propio elemento patrimonial, la obra, la pieza, la danza, ..., al que muchos autores le han atribuido un lenguaje universal, hecho que no compartimos ya que si este lenguaje no es asimilado y entendido por todos no podemos hablar de hecho universal. Los que le han otorgado esta universalidad son los que plantean que el elemento es patrimonio en sí mismo, independiente a lo que lo rodea y a la sociedad, el nivel que hemos señalado como de contenido. Nosotros defendemos que el emisor son los agentes y técnicos responsables del patrimonio que tienen que dar a conocer esos elementos, que para nosotros pasarían a ser parte del mensaje.

En este apartado de los entes tendríamos que hacer referencia al proceso de retroalimentación o feed back, que es el proceso por el cual el

receptor responde al emisor enriqueciendo el mensaje. En nuestro caso este papel lo jugarían las asociaciones de amigos del museo y los usuarios en general, cuando existen mecanismos en los que éstos pueden incorporar de alguna forma su opinión.

Bloque 2: Lenguaje.

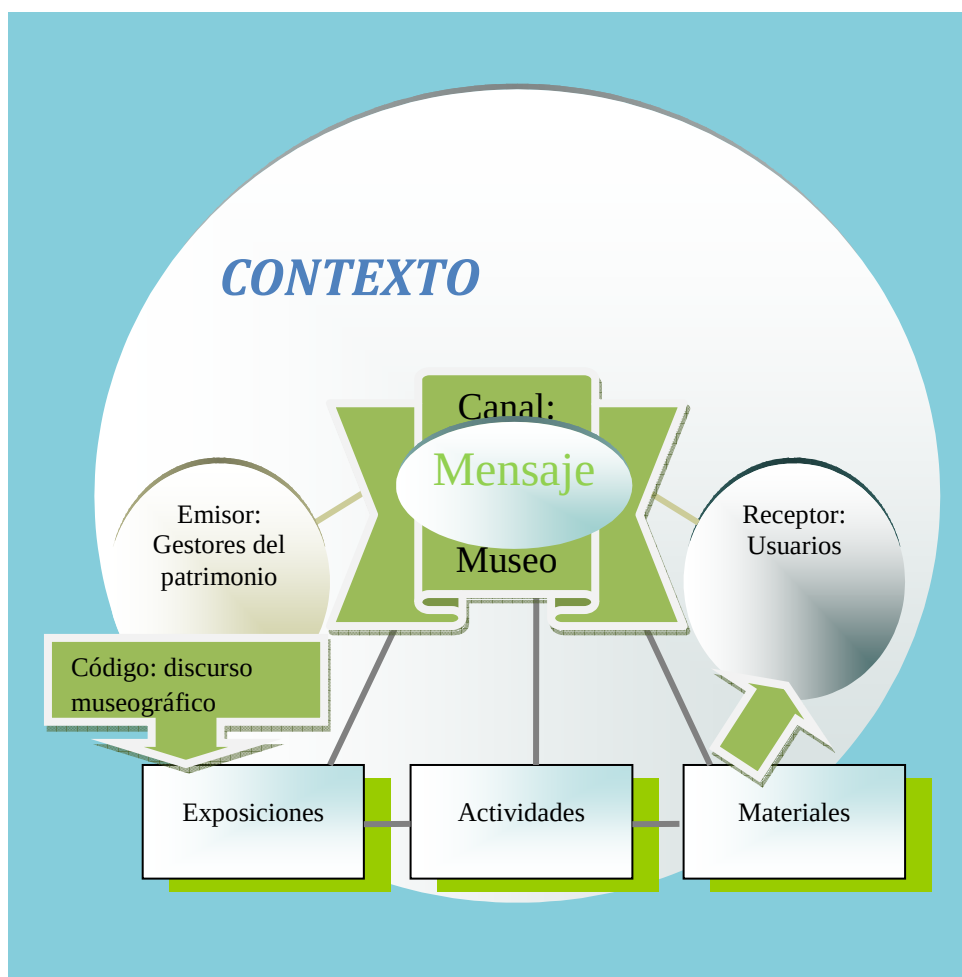
Aquí lo más difícil es saber definir cuál es el lenguaje en el que se emite ya que estamos hablando de un receptor tan heterogéneo como lo es la propia sociedad, y no siempre va a demandar del emisor la misma información.

El lenguaje despersonalizado y fragmentado, hasta el punto de la descontextualización en muchos casos, que se produce en los contextos patrimoniales hace que el proceso de comunicación choque con una serie de filtros que dificultan la fluidez que todo proceso comunicacional debería poseer, de ahí la importancia de que los códigos estén bien definidos para que el mensaje, el hecho patrimonial y su estrategia transmisiva, sean fácilmente comprensibles. En el caso del museo, éste actuaría como canal, como elemento en y por el que se transmite el mensaje.

Bloque 3: Realidad.

Este tercer bloque estaría destinado al contexto, que como hemos dicho anteriormente adquiere gran importancia porque en primer lugar adquiere una dimensión espaciotemporal, ya que debe tener en cuenta el lugar y la fecha en la que surge ese elemento o hecho patrimonial, al tiempo que debe atender el espacio y el tiempo actual, al usuario que está participando del mismo en el siglo XXI y en una sociedad concreta. Este

contexto se está viendo muy influenciado por la inclusión de las nuevas tecnologías de la información, que a partir de elementos como la realidad aumentada, digitalizaciones y reconstrucciones, entre otros procedimientos, está haciendo que ese desfase espaciotemporal se esté corrigiendo, aunque esto mismo puede suponer filtros o barreras, debido a su coste inicial, dificultad de mantenimiento y descontextualización absoluta en el caso de que el receptor no posea una mínima alfabetización tecnológica.



Cuadro 2.4.: Teoría de la comunicación patrimonial en el museo.

Para concluir es necesario posicionarnos, indicando que desde nuestra visión consideramos que el proceso educativo no se puede realizar de forma efectiva si antes no hay una buena estrategia comunicativa. La

educación patrimonial sería un paso más en la estrategia de comunicación, donde para el caso de la enseñanza formal requeriría una mayor relación museo y escuela y una imbricación del mensaje que se transmite desde el museo a los currículos oficiales. En el caso de la educación no formal e informal, habría que establecer mecanismos que articularan un mensaje con distintos niveles de concreción según las necesidades y características de cada grupo.

2.3. LA REFLEXIÓN Y EL POSICIONAMIENTO ÉTICO Y MORAL EN LA INVESTIGACIÓN.

Este último apartado lo hemos considerado de gran importancia ya que al igual que hemos realizado nuestro posicionamiento teórico, consideramos de gran importancia dejar constancia del posicionamiento moral. Por ello, antes de finalizar el capítulo dedicado al marco teórico he considerado necesario realizar un apartado donde se destaque el posicionamiento ético del investigador en este caso, así como la importancia que para la investigación cualitativa tiene el proceso de reflexión.

La posición ética del investigador cualitativo es una de las más comprometidas del campo científico. Por una parte, como científicos debemos cumplir los requisitos de rigor, formalización y análisis del campo, es decir tendemos a *objetivar* a los sujetos estudiados. Además, nos vemos obligados a responder ante la comunidad científica, no siempre posicionada favorablemente en este tipo de trabajos, aunque en la actualidad los estudios de caso gozan ya de reconocimiento científico casi generalizado. Por otro lado, las características de nuestra metodología,

especialmente el contacto directo con los sujetos objeto de nuestros estudios, dificultan el distanciamiento moral, nos empujan a cuestionar nuestros métodos, conocimientos y el papel que posee la misma investigación cualitativa (Cerrillo, 2009).

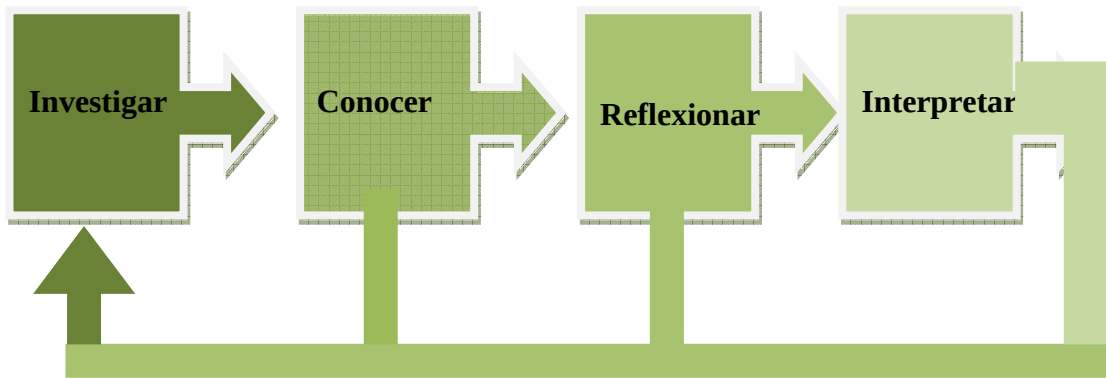
Esta tensión entre nuestros deberes morales y materiales, entre nuestros métodos, conocimientos y planteamientos éticos, impiden que nos situemos en la cómoda posición del *intermediario*: la figura moderna que sustituye la responsabilidad moral por la competencia técnica (Ruiz, 2009). Todo ello conduce a paradojas de difícil, si no imposible, solución para la investigación cualitativa. Consideramos que no es tarea fácil la posición ética y epistemológica del investigador, aunque esta dificultad se configura como característica central de la investigación cualitativa y el motor que nos invita a seguir reflexionando sobre nuestras prácticas de investigación.

En este punto, como se apunta en los primeros renglones de este apartado, señalábamos la reflexión como un proceso y es así como lo entendemos ya que el propio concepto de reflexión implica una serie de conocimientos previos. Pensar sobre algo es un proceso que podemos realizar cualquiera e incluso llegar a algunas conclusiones, pero a la reflexión sólo se puede llegar a través del conocimiento.

Este proceso comenzaría con la investigación que es la que nos propicia los conocimientos para poder reflexionar sobre ellos y a partir de aquí poder interpretar, y una vez aquí estaremos preparados para presentar nuevas investigaciones, que nos lleve a otras reflexiones y que produzcan nuevos conocimientos (Cuadro 2.5).

Todo el citado proceso da sentido y coherencia a la investigación cualitativa, ya que en este proceso la interpretación, a partir de análisis descriptivos, es la base en la que se articula el proceso discursivo, el

informe de investigación, por lo que el término interpretar puede parecer muy subjetivo si no lo entendemos como parte de este proceso que acabamos de postular.



Cuadro 2.5: Proceso en la investigación cualitativa

Parte segunda: **Diseño metodológico de la investigación**

Capítulo 3.

En qué se ha basado.

Fundamentación metodológica

Capítulo 4.

Cómo se ha llevado a cabo.

Diseño de la investigación

Este segundo bloque de la tesis doctoral es el dedicado al proceso metodológico, donde, a través de sus dos capítulos, se va a realizar un recorrido por la metodología de investigación empleada y el diseño metodológico planteado en este caso. En el primero de los capítulos se parte de una definición terminológica entre método, metodología y técnicas de investigación, para posteriormente realizar una fundamentación metodológica donde se justifica la selección del paradigma en el que se enmarca esta investigación, al tiempo que se describe y selecciona la perspectiva epistemológica que se sigue en esta tesis.

El segundo de los capítulos parte de la descripción del estudio de caso que aquí se presenta, señalándose sus particularidades y características propias, para posteriormente plantear el problema, las

hipótesis y la formulación de los objetivos de la investigación. A continuación se hace referencia al cuándo y al cómo se ha llevado a cabo el trabajo que aquí se defiende, desarrollándose cuatro fases de investigación que parten de la preparación, el diseño y la reflexión del proceso, para concluir en la redacción del informe de investigación, pasando por la presentación de los instrumentos, el protocolo de la recogida de datos y el análisis e interpretación de los mismos a través del informe de investigación y discusión de los resultados.

Este capítulo de diseño de la investigación se ha trabajado de manera minuciosa ya que era necesario adaptar una metodología de trabajo a un espacio como es el museo, donde intervienen tantos sujetos de distinta índole y donde se plantean multitud de discursos. Estas características nos llevaron a plantear un importante número de instrumentos de investigación, tanto de recogida de información como de análisis de la misma, propiciando muchas aristas y posibilidades de estudio, aunque en este caso se realiza en función a la teoría de la comunicación patrimonial, comentada en el capítulo precedente.

Finalmente, es importante desatacar que el proceso de diseño y elaboración de una tesis doctoral debe entenderse como un punto de partida de la vida como investigadora, y no como la consagración de la misma, aunque su planteamiento debe ser sin fisuras, coherente y bien estructurado poniendo unas bases firmes para un futuro investigador que esperamos que sea productivo y fructífero (Sierra, 2007).

CAPÍTULO 3:

EN QUÉ SE HA BASADO. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Si en el capítulo precedente sentábamos las bases sobre las que se enmarca y fundamenta esta tesis de forma teórica, en el capítulo que nos ocupa, primero de los dos capítulos dedicados a los aspectos metodológicos de la investigación, nos centramos en el marco y fundamentación metodológica.

En primer lugar se realiza una definición y diferenciación de términos, cuya comprensión se nos plantea como fundamental, a modo de punto de partida, para toda la investigación educativa; estos conceptos son método, metodología y técnicas de investigación, que una vez definidos se encuadran dentro de los diferentes paradigmas investigativos.

A título seguido se procede a la fundamentación metodológica propiamente dicha, desde donde partimos de la interrogación metódica en la investigación cualitativa, para centrarnos, posteriormente, en el enfoque metodológico concreto en el que se encuadra la tesis doctoral que hoy presentamos.

3.1. MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

En este primer apartado se pretende realizar una descripción conceptual de términos que en muchos casos se emplean como sinónimos

pero entre los que existen diferencias sustanciales que es necesario clarificar para un buen entendimiento de la investigación educativa (Bisquerra, 2000 y 2009), estos términos son: método, metodología y técnicas de investigación.

El **Método** debe ser entendido como el procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla, siendo sus principales características, entre otras, la regularidad y racionalidad (Bernal y Velásquez, 1989; Colás y Buendía, 1998; Latorre, Rincón y Arnal, 1997). En definitiva, podríamos afirmar que el método representa la forma estable, preestablecida, de realizar el proceso de investigación, que se lleva a cabo en función a unas técnicas de recogida y análisis de datos (Bisquerra, 2009), cuya meta debe ser explicitar un fenómeno humano social a través de su comprensión (Mucchieli, 2001).

La **Metodología**, en sentido estricto, debe entenderse como el estudio de los métodos y no los métodos mismos, esto es la descripción, explicación, justificación y procedimiento, de aquí radica su mala utilización y la confusión, intencionada o no, en el uso de estos términos. Kaplan (1964) señala como finalidad de la metodología “.... Ayudar a comprender en los términos más amplios posibles no los productos de la investigación científica, sino el proceso mismo”.

En los renglones precedentes, señalaba como la confusión en el uso de estos términos en algunos momentos parece responder más a una intención, que a una confusión propiamente dicha. No existe un consenso en el seno de la investigación educativa, sino que el uso de uno u otro término responde más a características de diferenciación de áreas de conocimiento. Por ello si atendemos a las revistas científicas y a

publicaciones de manuales veremos que se usa una u otra nomenclatura, encontrando el término método, en el sentido que nosotros hemos señalado metodología, en aquellas más asociadas a los campos relacionados con la psicología, y el término metodología en aquellas más relacionadas con la Didáctica General y las Didácticas específicas, siendo en este último campo donde desarrollamos nuestra investigación, en concreto desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Con el fin de dar respuesta a este conflicto, autores como Blaxter y otros (2000) o Azar y Silar (2006) han propuesto otras terminologías como *familia* para referirse al método y *enfoque* para referirse a la metodología, propuesta que aunque han sido citadas por otros autores (Úriz y otros, 2006), y a pesar que se propusieron hace más de una década, no han llegado a calar en la comunidad científica, aunque sí lo encontramos de forma conjunta siendo habitual encontrar el término *enfoque metodológico*, que es por el que finalmente nos hemos decantado en el presente trabajo.

Finalmente, hacemos referencias al conjunto terminológico de **técnicas de Investigación**, que a diferencia de los anteriores sí es usado de forma consensuada y generalizada en la investigación educativa, aunque como veremos no está exento de cierta interpretación. Cuando hablamos de técnicas de investigación, nos estamos refiriendo a aquellos procedimientos específicos, a través de los cuales el investigador obtiene los datos y los ordena. No deben confundirse las técnicas con los métodos ya que las primeras son herramientas para los segundos, aunque es habitual encontrar bibliografía científica con títulos como “métodos de investigación” para referirse a técnicas o más concretamente a instrumentos de recogida de datos (González, 1997).

Como señalábamos al principio de este capítulo, aunque desde el punto de vista conceptual sea preciso diferenciar método, metodología y técnicas de investigación, no es menos cierto que en el proceso de investigación los tres elementos se encuentran ligados entre sí de forma estrecha y necesaria.

En este punto se hace necesario referirnos también a los paradigmas, ya que éstos son entendidos desde una perspectiva general, como el esquema conceptual marco en el que se desarrollan las diferentes metodologías, sus métodos y sus técnicas de investigación (Cuadro 3.1).

En la actualidad existe cierta controversia entre los distintos paradigmas que existen, aunque el posicionamiento más aceptado los agrupa en tres perspectivas: positivista, interpretativo/naturalista y crítico o sociocrítico.

El paradigma positivista pretende, a través del método hipotético-deductivo, verificar de forma rigurosa la hipótesis o proposición general, a través del experimento con muestras de amplio alcance, cuntificables, con el fin de establecer nuevas leyes o teorías. El paradigma interpretativo recoge distintas corrientes, que tienen como características el ser naturalista y cualitativo. Destaca la naturaleza interpretativa de los procesos sociales, el ser humano y sus relaciones como objeto de investigación y la importancia del contexto en el que se desarrollan los mecanismos sociales. Finalmente, el paradigma crítico tiene por finalidad ayudar a la transformación social a partir de todos los actores que intervienen en los procesos sociales. Este paradigma es el más reciente y responde a la corriente filosófica de la Teoría Crítica (Bisquerra, 2009).

PARADIGMA	OBJETIVOS	METODOLOGÍA	MÉTODOS	CRITERIOS DE CALIDAD	TÉCNICAS
Positivista	⇒ Explicar ⇒ Relacionar ⇒ Predecir variables ⇒ Construir hipótesis ⇒ Validar teorías	• Empírico-analista • Cuantitativa	♦ Experimental ♦ Manipulativo ♦ Cuasiexperimental ♦ Ex-post-facto	♦ Validez ♦ Fiabilidad ♦ Objetividad	* Test * Cuestionarios * Escalas de medida * Instrumentos de cuantificación de datos
Interpretativo/naturalista	⇒ Comprender ⇒ Interpretar ⇒ Detectar en las personas obstáculos, concepciones, percepciones, intenciones y acciones	• Humanístico-interpretativa • Cualitativa • Hermenéutica • Interaccionismo simbólico	♦ Etnográfico ♦ Estudio de caso ♦ Teoría Fundamentada ♦ Investigación fenomenológica	♦ Credibilidad ♦ Trasferibilidad ♦ Confirmación	* Observación participante * Entrevista en profundidad * Diario * Investigador como principal instrumento de obtención de información
Crítico	⇒ Comprender para cambiar ⇒ Transformar ⇒ Concienciar ⇒ Identificar el potencial para el cambio	• Participativa • Sociocrítica • Orientada a la acción	♦ Investigación-acción participativa ♦ Investigación-acción colaborativa ♦ Investigación evaluativa	♦ Intersubjetividad ♦ Validez consensuada	* Instrumentos y estrategias de naturaleza cualitativa * Dialéctica

Cuadro 3.1. Relación entre paradigmas, objetivos, metodologías, métodos y técnicas de investigación. (Modificado de Bisquerra, 2009).

Nuestro posicionamiento en este trabajo se sitúa en el paradigma interpretativo/naturalista, en concreto en la corriente filosófica del interaccionismo simbólico, postura en la que ahondaremos y justificaremos en el apartado siguiente.

3.2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

En el segundo epígrafe de este capítulo se realiza un recorrido por los métodos cualitativos de investigación, su historia y desarrollo para centrarnos, finalmente, en el enfoque metodológico concreto que se ha seguido en la presente investigación.

Para ello partimos de una serie de preguntas generales que nos proporcionan una visión de conjunto de qué es lo que llamamos metodología cualitativa, su definición, origen, métodos,...

3.2.1. La interrogación metódica (qué, cómo y por qué) de la investigación cualitativa.

No en vano hemos tomado la expresión de interrogación metódica para lanzar algunas preguntas que nos expliciten las características de la investigación cualitativa. Esta expresión es utilizada por el profesor Martín Serrano (2005) para definir el qué, el por qué y el cómo de la comunicación, y debido a la relación que nuestro trabajo tiene con la teoría de la comunicación, hemos querido hacer un guiño y lanzar las mismas preguntas sobre la metodología de investigación para definir de forma clara e inequívoca el método en el que desarrollamos nuestro trabajo, ya

que consideramos que para realizar una buena fundamentación metodológica, que nos lleve a posicionarnos en un enfoque metodológico concreto, es necesario que antes nos hagamos una serie de preguntas.

En primer lugar nos cuestionamos por el qué, donde pretendemos hacer una definición de la misma; a continuación en el cómo señalamos los diferentes métodos e instrumentos de investigación de los que se nutre esta metodología; y finalmente en el porqué, donde se ponen de manifiesto el momento en el que se desarrolla y en que contexto surge la misma.

3.2.1.1. El Qué de la Investigación cualitativa

No es fácil definir el término investigación cualitativa, ya que bajo esta denominación se recogen diversas posiciones, aunque nos podríamos centrar en tres puntos en las que todas confluyen (Porta y Silva, 2003):

a. La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. Las reglas y el orden social constituyen las bases de sus acciones.

b. La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por lo tanto, es imposible explicarla de la misma forma en que se explican los fenómenos en las ciencias naturales.

c. Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de cientificidad. Ningún método puede considerarse como definitivo y menos aún como universal. La universalidad no es sinónimo de objetividad.

En lo que a bases filosóficas se refiere se sustenta, principalmente, en la fenomenología, el historicismo y el interaccionismo simbólico (Bisquerra, 2009; Porta y Silva, 2003). En relación a la fenomenología se basa en la fenomenología de Merleau-Ponty que no se sustenta en el idealismo trascendental (Moreira, 2004) sino que enfatiza la experiencia como elemento primordial para la comprensión del mundo. Tal comprensión del fenómeno ocurriría en la intersección de mis experiencias subjetivas y las experiencias del otro en variados horizontes vivenciales, como el espacio, el tiempo, el cuerpo y la propia inter-subjetividad. En relación al historicismo, reconoce como objetivo de estudio fundamental, la determinación de la naturaleza y validez de los instrumentos del saber histórico. Finalmente, el interaccionismo simbólico, basado en los postulados de Blumer (1982), en los que destaca que las personas actúan respecto a las cosas y a otras personas, en función del significado que tienen para ellas. Desde esta perspectiva, los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación (Muñoz Catalán, 2009 y 2012).

El aspecto más negativo que destacan los investigadores menos afines con esta metodología es el modo en que se construye la realidad social a partir de intersubjetividades, por lo que consideran que se

descuida en qué medida éstas están limitadas y condicionadas por la propia sociedad en la que los individuos viven.

3.2.1.2. El Cómo de la Investigación cualitativa

Aunque las técnicas de investigación usadas en la metodología cualitativa se han ido desarrollando a lo largo de la historia (pongamos como ejemplo la observación que puede ser entendida casi como una capacidad innata del hombre) no es hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando empieza a usarse lo que hoy denominados bajo en nombre de metodología cualitativa, articulada como una alternativa seria y capaz de dar respuestas a aquellos aspectos a los que se pasaba por alto en la investigación científica cercana al enfoque positivista, instaurado ya en ese momento. La “irrupción” de la metodología cualitativa en la investigación educativa supuso una auténtica revolución en el campo de la educación, ya que propició que a partir de ese momento pudiéramos adentrarnos en la realidad educativa desde dentro, salvando las distancias imprescindibles en la investigación positivista, lo que posibilitó una nueva visión de la realidad desde otras perspectivas, creándose así nuevas corrientes de pensamiento que se articularon bajo el paradigma interpretativo/naturalista.

Entre los diferentes métodos en los que se expresa la metodología cualitativa, destacamos seis, de los que vamos a realizar unos someros apuntes con los que pretendemos definirlos, a partir de las descripciones que realiza Bisquerra (2009):

- Etnográfico: también denominado etnometodología, es un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad o proceso social concreto, pretende describir el hecho a partir de las personas que participan en el mismo.
- Estudios de caso: proceso de indagación que se caracteriza por el examen sistemático y en profundidad de un fenómeno, de un caso, entendiéndose éste como una entidad social o entidad educativa única, cuyo fin es comprender esa entidad de forma global, donde el investigador penetra en el fenómeno pero de manera no inclusiva.
- Fenomenología: se preocupa por dar sentido a los fenómenos, descubrir el significado y la forma en que las personas describen su experiencia en relación con un hecho o acontecimiento concreto.
- Teoría fundamentada: a partir de un enfoque interpretativo y comprensivo, tiene como finalidad construir teorías para explicar la realidad de un hecho concreto, a partir de una recogida de datos y un análisis sistemático de los mismos.
- Estudios narrativos: este método es también denominado narrativo-biográfico o, simplemente biográfico. El interés se centra en cuestiones subjetivas y asuntos vitales que se obtienen a partir de un relato como modo de conocimiento, de modo que capte la riqueza y detalles de los significados de los asuntos humanos.

- Investigación acción: el principal objetivo de este método es el de transformar la realidad, pretende entender los fenómenos y sus causas para poder intervenir en ellos generando un cambio. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con las personas que intervienen en ese fenómeno.

Una vez definidos los métodos cabe preguntarnos cómo y con qué se llevan a cabo los trabajos de campo, lo que nos llevaría a las técnicas de recogida de información. En este punto es importante señalar que aunque se asocian unas determinadas técnicas a una metodología concreta y unas se usan de forma más generalizada en unos métodos que en otros, son compartidas por las metodologías cuantitativas, cualitativas y sociocríticas, de forma más significativas en las dos últimas.

Las técnicas de recogida de información deben articularse para que sean herramientas útiles a cada una de las investigaciones que se realicen, por ello es importante no entenderlas como situaciones o elementos estancos no extrapolables a otras formas de trabajo. No obstante debido a la naturaleza de las propias metodologías encontramos una determinada técnica en una u otra (Hernández, Fernández y Baptista, 2002).

A continuación describirimos, brevemente, a modo de definición, algunas de las técnicas que se usan de forma más generalizada en los estudios cualitativos, siguiendo nuevamente las descripciones que proporciona Bisquerra (2009):

- Observación participante: consiste en observar desde dentro del grupo al que se está investigando, de forma que se

observa la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística.

- Entrevista: se distingue principalmente entre dos modalidades de entrevista, la estructurada o cerrada y la semiestructurada o abierta también denominada entrevista en profundidad. La primera está formada por una batería de preguntas preestablecidas que deja poco margen de inclusión al entrevistado; las segundas presentan preguntas abiertas o temas de interés sobre las que el entrevistado puede intervenir libremente.
- Diarios: es la recogida sistemática de información de cuanto acontece, de forma descriptiva y que puede apoyarse a través de material gráfico (dibujos, grabaciones de video o fotografías).
- Documentación oficial y personal: En este grupo entrarían las historias de vida y el análisis documental. Las primeras se caracterizan por los principios del interaccionismo simbólico y se usa para, desde la experiencia, ver las relaciones de las personas y su entorno; la segunda es una actividad sistemática y que consiste en examinar documentos ya escritos, se usa principalmente para validar y contrastar la información obtenida con los demás técnicas.

A modo de recapitulación se ha realizado una figura que sintetiza los principales métodos y técnicas usados en la investigación cualitativa (Cuadro 3.2).



Cuadro 3.2. Principales métodos y técnicas en metodología cualitativa

3.2.1.3. El Porqué de la Investigación cualitativa

Podríamos hablar de cuatro grandes momentos, o etapas, en la configuración de la metodología cualitativa desde sus orígenes hasta la actualidad.

El primer gran momento de la investigación cualitativa empieza a finales del siglo XIX y se desarrolla en las tres primeras décadas del siglo XX, a través de la denominada “Escuela de Chicago”, donde se desarrollan técnicas de investigación como la observación participante o la entrevista en profundidad. También es en este periodo cuando se considera que nace la sociología de la educación. Otro de los aspectos a tener en cuenta en esta etapa, es la consolidación del trabajo de campo, siendo la antropología la que desarrolla principalmente esta técnica de estudio con las investigaciones etnográficas, caracterizadas por la participación, la observación y la interrogación.

La metodología cualitativa, en un segundo momento, pasa por una cierta crisis en el desarrollo de la década de los años 40, a favor de los análisis cuantitativos, para resurgir a finales de los años cincuenta y principio de los sesenta, tercer gran momento, y que va hasta mediados de los setenta. En esta tercera etapa los cambios sociales van a influir directamente en la forma de trabajar cualitativamente que incluso es denominada por algunos autores como modernista (Denzin y Lincoln, 1994). En esta etapa los estudios cualitativos son muy rigurosos haciendo especial hincapié en los procesos sociales, incluyéndose en este momento la desviación y el control social de las aulas (Rodríguez, Gil y García, 1996). Fruto de estos procesos sociales surgen nuevas teorías interpretativas (fenomenología, teoría crítica, etnometodología,

feminismo...), siendo nuevamente los textos de la Escuela de Chicago las fuentes básicas de trabajo de esta metodología de investigación. Para muchos, ésta es la edad de oro de la investigación cualitativa, ya que las prácticas investigadoras que comenzaron en este periodo siguen teniendo hoy total vigencia metodológica.

Finalmente, podemos señalar una cuarta etapa en la investigación cualitativa desde finales de los años setenta del pasado siglo hasta la actualidad, caracterizada por ser llevada a cabo, fundamentalmente, por sociólogos y antropólogos en un primer momento, para ser relevados posteriormente por los investigadores educativos, que básicamente desarrollarán este tipo de investigación. Otra de las características de esta última etapa es el pluralismo en cuanto a paradigmas, métodos y estrategias, ya que a las teorías interpretativas surgidas en el tercer momento, que siguen vigentes, hay que sumarles otros muchos paradigmas entre los que destacan la indagación naturalista, crítica semiótica, paradigmas étnicos, teoría fundamentada o la investigación-acción, entre otros.

En cuanto a métodos se pueden destacar la teoría fundamentada, los estudios de casos, los históricos, biográficos o la investigación clínica. También es en esta etapa cuando quedan sistematizadas las técnicas de investigación como la entrevista cualitativa, la observación, la visualización, y un largo etcétera, así como la mejora en el análisis y procesamiento de la información gracias a los avances informáticos y a la creación de programas específicos para la cuantificación de estas técnicas (Rodríguez Victoriano, 2004).

Por todo lo señalado, la investigación cualitativa no puede considerarse como un bloque, sino que bajo este concepto se engloban un conjunto de tendencias, cada una de ellas con sus características diferenciales, que hacen que existan diversos enfoques y corrientes de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996), aunque posee una serie de características comunes que podemos señalar a través de dos citas de referencia en el campo cualitativo. Taylor y Bogdan (1994, pp. 20) la señalan como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” y Denzin y Lincoln (1994, pp. 2) dicen de ella que “*es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio*”.

3.2.2. Enfoque metodológico

Desde que Bodgan y Taylor (1986) introdujeran en el último tercio del siglo pasado, en 1975 en su obra *Introduction to Qualitative Research Methods*, la dicotomía entre metodología cualitativa (ciencia nomotética) y metodología cuantitativa (ciencia ideográfica), se abrió un debate dentro de la comunidad científica que todavía hoy sigue vigente (Borràs, López y Lozares, 1999; Cook y Reichardt, 1986). Mi posicionamiento sobre este respecto es que si la investigación que se está realizando, necesita más de un punto de vista, así como la utilización de varios métodos con la aplicación de diversidad de técnicas, para la consecución de los objetivos, las directrices metodológicas no pueden ser nunca obstáculos para la consecución del fin pretendido. En este sentido estoy totalmente de acuerdo con la perspectiva de Popkewitz (1988: 75):

“es cómo se relacionan con los compromisos paradigmáticos, así como su situación en un contexto de problemas, intereses y finalidades científicas... Tanto los métodos descriptivos, de carácter estadístico, como los hermenéuticos e históricos, e incluso el método experimental pueden ser utilizados si la investigación lo exige. Pero, frente a la pura instrumentalización de los mismos, que acaba en la pura reificación de las realidades investigadas, se impone un horizonte crítico en el que los métodos como tales cobran sentido sin convertirse en fines de sí mismos”.

Por ello, a pesar de que desde el punto de vista metodológico nos situamos en un estudio cualitativo, en nuestros métodos y técnicas tomaremos “prestados” algunos característicos de las metodologías cuantitativas y sociocríticas. La perspectiva teórica que se sigue en la presente investigación es la denominada como etnográfica, método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta con un carácter fenomenológico (Deutscher, 2004). Es importante aclarar en este punto que el carácter fenomenológico del modelo etnográfico no debe confundirse con los estudios fenomenológicos, cuya finalidad es la de describir un modelo, sus pilares estructurales, aunque el carácter fenomenológico de la etnografía le proporciona puntos en común, sino que pretendemos entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de aquellos que viven dichos fenómenos.

Para dar respuesta a esta perspectiva se usa el enfoque del interaccionismo simbólico que genera, principalmente, datos descriptivos, todo ello desde una posición naturalista, ya que el objeto de investigación

se analiza desde su posición natural, sin interferencias ni modificaciones, centrando el interés en la situación misma como un proceso natural, único e irrepetible.

Aunque la práctica habitual no es contar con hipótesis relacionales previas (Ruiz, 1999), en este caso nos encontramos con un sistema de categorías previamente establecido y validado (Cuenca, 2002; Cuenca, Estepa y Martín, 2006; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Martín y Cuenca, 2011) que nos proporciona las claves de interpretación y de recogida de datos, nos presenta el qué buscar, aunque se concibe como un instrumento abierto, que podrá ser modificado a lo largo de la investigación, para ir recogiendo los temas emergentes que vayan surgiendo a lo largo de la misma.

En investigación cualitativa no se pretende generalizar sino que parte de que las ciencias sociales nunca podrán ser objetivas porque nunca podrán objetivizar su objeto de estudio (Álvarez-Gayou, 2003), aunque esto no es contrario a la exigencia de la rigurosidad en estos estudios.

En concreto en esta tesis presentamos un trabajo de microetnografía centrada en un estudio de caso, ya que la unidad social estudiada, en este caso el museo, es una unidad concreta aunque vista desde todas sus variables, para de esta forma hacer una representación social de la realidad objeto de estudio, a través de su construcción analítica e interpretativa (Goetz y Lecompte, 1988).

La estructura que presenta la investigación se centra en el paradigma interpretativo/naturalista, bajo el cual desde una metodología cualitativa enfocada a partir del interaccionismo simbólico, se centra, fundamentalmente, en dos métodos: el etnográfico y el estudio de caso

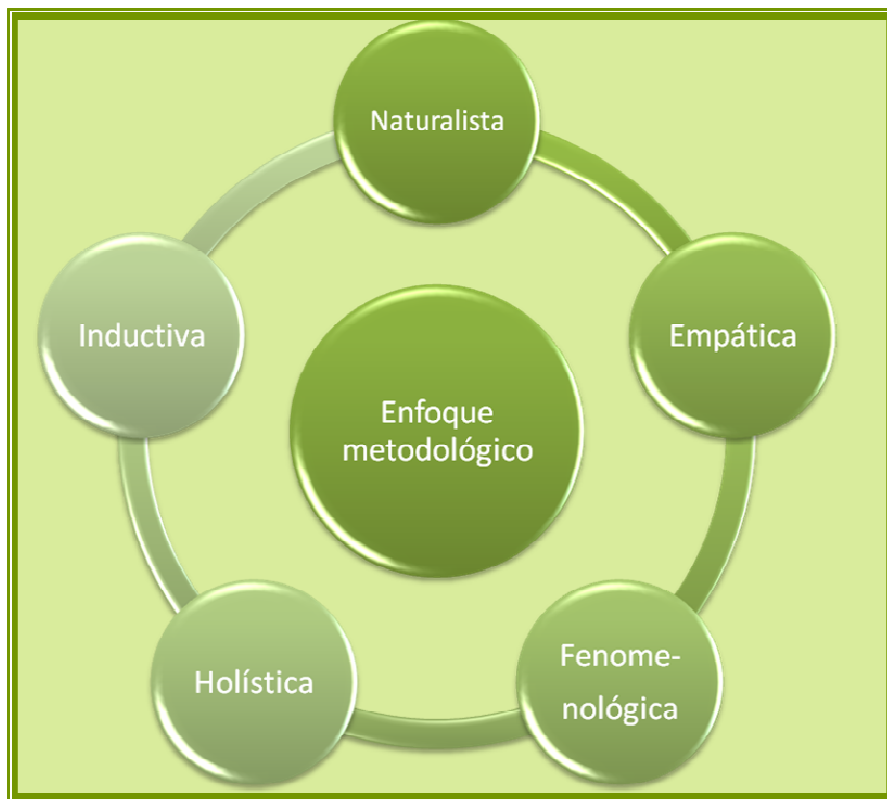
(estudio instrumental de caso según clasificación de Stake (1998) y según su tipología un estudio de caso evaluativo (Merriam, 1988), utilizando múltiples técnicas para la obtención de datos, como son las entrevistas (estandarizadas y en profundidad), diario de campo, la observación (sistemática y participante), las encuestas (público escolar y general) y la documentación oficial (estadísticas, folletos, textos expositivos, ...) (Cuadro 3.3).



Cuadro 3.3: Estructura de la investigación

Una visión holística caracteriza el planteamiento metodológico general, entendiéndose ésta como un proceso integral al mismo tiempo que empático por parte del investigador que realiza este estudio, tanto con la temática de la investigación como con los sujetos que componen la muestra. Es por ello por lo que se engloban diferentes aspectos como la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, la

explicitación de los valores del investigador, la asunción de la necesidad de integración entre teoría y práctica y el subjetivismo reconocido que, entre otros, son todos ellos identificativos de los estudios cualitativos (Álvarez-Gayou, 2003; Flick, 2004; Wiersma, 2000) (Cuadro 3.4).



Cuadro 3.4: Enfoque metodológico de la investigación

CAPÍTULO 4:

CÓMO SE HA LLEVADO A CABO. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El capítulo del diseño metodológico de la investigación, es el que describe el procedimiento que se ha seguido en la realización de la misma. Una vez realizada la fundamentación metodológica, haber resuelto los posibles conflictos terminológicos, haber situado la investigación que se sigue en un paradigma y haber centrado el enfoque metodológico que se lleva a cabo, le llega el turno a la descripción del proceso de investigación.

El capítulo que nos ocupa se divide, a su vez, en tres apartados. Los dos primeros epígrafes hacen referencia, por una parte, a la formulación del problema de investigación, los objetivos y las hipótesis y, por otra parte, a la selección de la muestra, procediéndose en este momento a realizar una descripción exhaustiva del caso. El tercer epígrafe, el más extenso de este capítulo y de todo el segundo bloque de este trabajo, es donde se señalan las diferentes fases metodológicas de la investigación y se presentan y describen los instrumentos de recogida y análisis de datos que se han diseñado para la misma.

De todos es sabida la importancia que el diseño metodológico tiene en la investigación cualitativa, ya que su fin último no es corroborar una hipótesis inicial, como sí ocurre en las investigaciones cuantitativas, sino que deben emprender los mecanismos necesarios, para comprender la realidad estudiada al tiempo que se genera el conocimiento.

Son muchos los autores que destacan la importancia del diseño de la investigación, así Bisquerra (2009: 284) señala que “la investigación

cualitativa, como actividad científica coherente con sus principios, no puede partir de un diseño preestablecido,... La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente,..., de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento de la realidad estudiada”.

4.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

Partiendo de las investigaciones previas que se han realizado en la línea del objeto de estudio de este trabajo (Cuenca, 2002; Serrat, 2005; Estepa, Cuenca y Ávila, 2006; Martín, 2007; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008) ya ampliamente comentada en la parte primera de esta tesis doctoral, podemos concretar como problema general de análisis *¿Qué sentido tiene la educación y el proceso de comunión en los museos: para qué, qué, cómo y con qué se enseña y se aprende en el museo y cómo se valora ese proceso?* A partir de aquí se pueden plantear los siguientes subproblemas:

- ¿Qué función tiene el personal técnico en la educación y comunicación en el museo?
- ¿Qué función tiene el personal de funcionamiento en la educación y comunicación en el museo?
- ¿Qué percepciones tienen los docentes y el público no escolar sobre la enseñanza/comunicación del patrimonio en el museo?

- ¿Qué actividades educativas se desarrollan en el museo y desde qué enfoque didáctico se realizan?
- ¿Qué estrategias metodológicas emplean los gestores patrimoniales para la enseñanza/comunicación del patrimonio?
- ¿Qué técnicas de investigación se emplean para la recogida de datos, el análisis de la información y la realización del informe?

4.1.1. Formulación de objetivos

En relación a los objetivos que se pretenden alcanzar en la presente investigación, se plantea un objetivo general que orienta todo el estudio, a partir del cual se precisarán siete objetivos más concretos.

Objetivo general: *Reconocer la función didáctica del museo a través de las personas que intervienen en el mismo, de las exposiciones, actividades que se realizan, y de las percepciones que sobre los procesos de educación/comunicación desarrollados en el museo poseen los usuarios.*

Los objetivos específicos se diseñan a partir de cada una de las ideas que se describen en el objetivo general, que son a su vez, los diferentes temas de estudio que son objeto de investigación en este trabajo:

1. Concretar qué perspectiva tienen los gestores del patrimonio sobre el mismo y saber qué consideración poseen de las diferentes tipologías patrimoniales.

2. Conocer qué papel juegan las personas implicadas en el funcionamiento del museo en la educación y comunicación patrimonial.
3. Saber qué perciben los educadores y el público sobre el proceso de enseñanza/comunicación que se desarrolla en el museo.
4. Conocer la finalidad social de la enseñanza/comunicación del patrimonio, a través de las actividades que se desarrollan en el museo.
5. Caracterizar las exposiciones y actividades educativas y concretar el enfoque didáctico que éstas poseen.
6. Detectar los obstáculos existentes para desarrollar propuestas de educación patrimonial en el museo.
7. Diseñar y aplicar las técnicas de recogida de datos y análisis de los mismos.

4.1.2. Hipótesis de la investigación.

En el desarrollo de este trabajo se plantean dos hipótesis de investigación que organizan el contenido objeto de estudio de este trabajo y que son de utilidad para el diseño del sistema de categorías que se elabora como instrumento de análisis de la información. La primera está orientada a las concepciones que tienen los gestores sobre el propio museo, en particular, y el patrimonio, en general, respecto a los procesos de educación/comunicación que tienen lugar en esta institución. La segunda va dirigida a cómo se establece la comunicación en el museo y las

estrategias educativas que se emplean a través de sus exposiciones y actividades.

Hipótesis 1: El museo es un centro abierto a la sociedad en el que la educación es, por su propia definición, una de sus funciones principales que se deben abordar. No obstante, aunque los gestores son conscientes de su importancia, pasa a un segundo plano con respecto a las funciones de conservación e investigación, siendo la exposición tradicional la estrategia didáctica fundamental, complementada con actividades específicas para las mismas.

Hipótesis 2: Desde este punto de vista, el personal del museo se encuentra poco implicado en el proceso educativo y comunicativo, las estrategias que se emplean son poco innovadoras y escasamente interactivas, igualmente ocurre con los recursos empleados, por lo que la percepción de los usuarios es que el museo sigue siendo una institución insuficientemente relacionada con la sociedad en general y las instituciones educativas, formales y no formales, en particular.

4.2. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

Como se comenta en el capítulo de antecedentes, la presente investigación surge del Proyecto I+D *La enseñanza y difusión del patrimonio desde las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones*

sobre el patrimonio desde una perspectiva holística y más concretamente del trabajo de investigación presentado como trabajo fin de master por la doctoranda *Estudio sobre las concepciones que poseen los gestores patrimoniales de Huelva, Cádiz y Sevilla acerca del patrimonio y del papel que juegan en su enseñanza y difusión* (Martín Cáceres, 2007), desarrollado en el “P.O.P. Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas”. En este proyecto, a través de diferentes instituciones patrimoniales que concretamos en el caso de los museos, centros de interpretación, parques y parajes naturales y archivos, se analizan las concepciones que presentan sobre el patrimonio y su didáctica los gestores patrimoniales, teniendo en cuenta los materiales didácticos y de difusión, que se hayan elaborado para la comunicación e interpretación por parte del usuario de los contenidos propios de su ámbito de competencias y la tipología patrimonial con la que se identifican.

Una vez realizado el estudio cuantitativo que, por cuyo carácter, pretende proporcionar una visión general de la situación de la educación patrimonial dentro del ámbito de estudio, se hacía necesario un análisis en profundidad que permitiera contrastar los datos obtenidos en el estudio cuantitativo, especialmente el referido a la segunda categoría *Modelos de enseñanza y difusión del patrimonio*. Este nuevo estudio se caracterizaría por la profundización y no por la generalización de esta categoría, tal como se plantea en esta tesis, aunque los resultados que se obtengan en este caso concreto no sean extrapolables o generalizables a otros casos similares (Ruiz, 1999).

Para ello, se busca un caso que sea relevante y representativo dentro de los museos analizados en la anterior investigación, que ha

servido como muestreo para la que aquí se presenta, por lo que se busca un museo que tenga carácter provincial, aunque este término no aparezca en su nomenclatura, ya que este tipo de museo es de los más representativos en nuestro país. Otro criterio a tener en cuenta es que contara con más de una sección en su colección para que no fuera un monográfico que proporcionara resultados parciales, de forma que se permitiera un tratamiento interdisciplinar. Por otra parte, se hacía de vital importancia una actitud positiva y receptiva por parte del gestor de dicho museo ante la investigación, por todo ello se concluye que el Museo de Huelva es el más idóneo para desarrollar la tesis doctoral que hoy se presenta.

Por todo ello estaríamos hablando de una modalidad de estudio de caso instrumental (Stake, 1998) ya que se analiza para tener una mayor visión de nuestro objeto de investigación, siendo el caso un instrumento indagatorio sobre el proceso de comunicación y educación en los museos, sirviendo como ejemplo a la temática plantada en la línea investigativa en la que se enmarca esta tesis.

Con todo ello, otro de los aspectos que nos ha llevado a centrar nuestra investigación en el Museo de Huelva es que existe un gran interés por las investigaciones que sobre patrimonio y museo se llevan a cabo en el Grupo DESYM y por su posible aplicación en sus instalaciones. Todo ello hizo que en la fase cuantitativa, antecedente directo del trabajo que aquí se presenta, ayudara a validar el cuestionario, respondiera al mismo e hiciera un seguimiento a los resultados obtenidos y en las incidencias, de los mismos, que pudieran afectarle. Además cumplía los otros dos requisitos antes expuestos ya que posee un carácter provincial y además presenta secciones de Arqueología, Bellas Artes y Etnología, aunque la

que ocupa un papel principal, ya que aparece como permanente, y es la que mayor número de fondos aporta al museo, es la arqueológica.

Finalmente, no podemos pasar por alto la afinidad existente entre la investigadora y la principal responsable del museo, en este caso la directora, ya que en un estudio de caso es necesario que exista cierta afinidad y empatía entre los principales sujetos de los que depende la investigación. En este punto, no toda la literatura existente está de acuerdo ya que mientras unos autores sostienen la importancia de esta relación, otros afirman, los menos, que no debe haber relación entre los investigadores y los sujetos investigados, aunque lo verdaderamente importante es que no haya injerencias por parte del investigador en el objeto, en este caso museo, que se está investigando.

4.2.1. Descripción del caso: Museo de Huelva

Como se ha señalado con anterioridad el caso sobre el que se realiza esta investigación es el Museo de Huelva que es una entidad pública perteneciente a la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, ubicada en la zona centro de la capital onubense (Imagen 4.1). A pesar de que en su nomenclatura ya no figura el concepto de provincial, sigue ejerciendo ese papel de facto, pues no existe en la provincia ningún otro museo perteneciente directamente de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, aunque sí existen otros museos inscritos en el Registro Andaluz de Museos, pero éstos pertenecen, en su mayoría, a administraciones locales.

También hay que atender la singularidad de la ciudad de Huelva en este aspecto y es que, a pesar de sus 150.000 habitantes, es el único museo

que existe en la localidad, al que acompañan tres centros de interpretación y media docena de salas de exposiciones entre públicas y privadas.

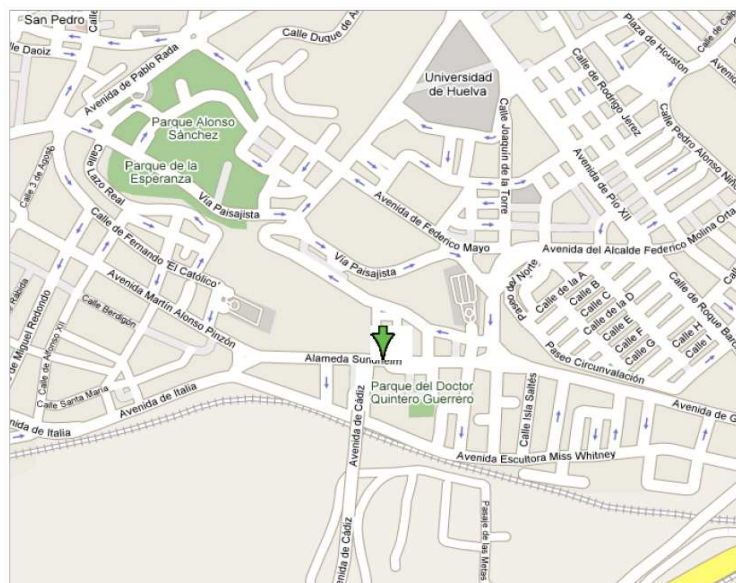


Imagen 4.1. Ubicación del museo de Huelva en el plano de la ciudad

En cuanto a **personal** es importante resaltar que es un museo escasamente dotado, a pesar de lo cual en el momento de la investigación cuenta con su mayor plantilla lo que se traduce en un funcionamiento fluido e incluso con cierto dinamismo. Los recursos humanos podrían quedar divididos en cinco grupos:

1. De gestión:

- Una directora
- Un conservador.
- Una conservadora /difusión.

Por primera vez, desde su fundación, el museo cuenta con la dotación total en personal de gestión que se le atribuye por parte de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, una directora y dos conservadores.

La directora es una persona experta que, a pesar de que, no hace muchos años que aprobó las oposiciones lleva trabajando en el museo de Huelva en labores de gestión (conservación y dirección) más de dos décadas. En cuanto a los conservadores encontramos un experto, encomendado, principalmente, a las tareas de conservación propiamente dichas, y una conservadora novel que se encarga, especialmente, de las tareas de difusión

2. Técnico:

- 2 domus.
- 2 restauradoras.

Este personal es eventual, no está trabajando a lo largo de todo el periodo que dura la investigación, las restauradoras son contratadas por empresas privadas y los domus, personal encargado de catalogación de los fondos del museo, contratados de forma directa por la Junta de Andalucía. La labor de este personal no incide en los objetos de nuestro estudio, por lo que no volveremos a ellos en el resto del presente trabajo.

3. Difusión:

No existe personal en el museo encargado de la difusión. Para las distintas actividades que se proponen se contratan a empresas o personas individuales para realizarlas y nunca hay más de dos personas trabajando en estas tareas. Es reseñable que en el último semestre, de los tres que ocupa el trabajo de campo, estas actividades se ven considerablemente mermadas por una reducción drástica del presupuesto del museo, reducción que en el momento en el que se defiende esta tesis podría calificarse de dramática.

En este punto, también tenemos que tener presente el papel que desarrolla el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes en el museo ya que,

aunque institucionalmente no pertenece al museo, se ubica en sus instalaciones y juega un papel muy importante sobre todo en lo que a relación museo y escuela se refiere. El Gabinete es un ente dependiente de la la Consejería de Educación pero que trabaja para la Consejería de Cultura y cuya función es difundir y formar a personal docente de la provincia de Huelva en temas relacionados con el patrimonio. El personal con el que cuenta es un técnico-coordinador y una administrativa.

4. Administrativo:

- Un administrativo
- Dos auxiliares administrativos.

Este personal se encarga de la gestión administrativa de la institución. Al igual que en el caso del personal técnico, al no tener incidencia directa en el objeto de estudio de este trabajo, no se incluirá en la investigación. A pesar de ello, es de mencionar la actitud positiva frente a la investigadora cuando se les ha solicitado algún dato, como las estadísticas de visitantes, entre otros.

5. De funcionamiento:

- 2 taquilleros
- 8 vigilantes
- 2 limpiadoras

Finalmente, encontramos este grupo de trabajo que realiza su labor en dos turnos. Es el personal encargado de la expedición de entradas, vigilancia de las salas y limpieza de las instalaciones. A excepción de las dos limpiadoras, este personal juega un papel destacado en la presente investigación, tal como se analiza y describe en el capítulo correspondiente.

En lo que a **infraestructuras** se refiere, el museo cuenta con tres plantas más un sótano y un jardín con aparcamiento en la parte trasera. La planta baja, que esta precedida por un jardín y un porche, es por la que se accede al museo. El acceso que, a priori, tendría que ser sólo un acceso, en la realidad se convierte en un espacio de reunión, actividades e incluso de esparcimiento, sobre todo para los grupos de escolares. En esta planta (Imagen 4.2) es donde se encuentra la Sala de Exposición Permanente de Arqueología, una pequeña sala de exposiciones temporales (Sala 0) y el salón de actos, que es usado tanto para actividades relacionadas con el museo, como para otro tipo de actividades externas, organizadas por diferentes agentes o colectivos socioculturales que solicitan este espacio público.

La primera planta está conformada por un total de cinco salas y el almacén de la sección de Bellas Artes. Una de las salas es la cedida a la Excma. Diputación Provincial de Huelva para exposiciones temporales de Arte Contemporáneo, la denominada Sala Siglo XXI. El resto de las salas se dedican, principalmente, a exposiciones de Bellas Artes, bien de los propios fondos del museo o para exposiciones itinerantes externas a la institución.

Estas salas se presentan con carácter corrido con dos accesos independientes, que en función al tamaño de la exposición pueden ver modificada su estructura unificando sus espacios para una sola exposición (uniendo las cuatro salas), o fragmentándolo para dos exposiciones diferentes, según las necesidades de las mismas (dos más dos o tres más una) (Imagen 4.3).

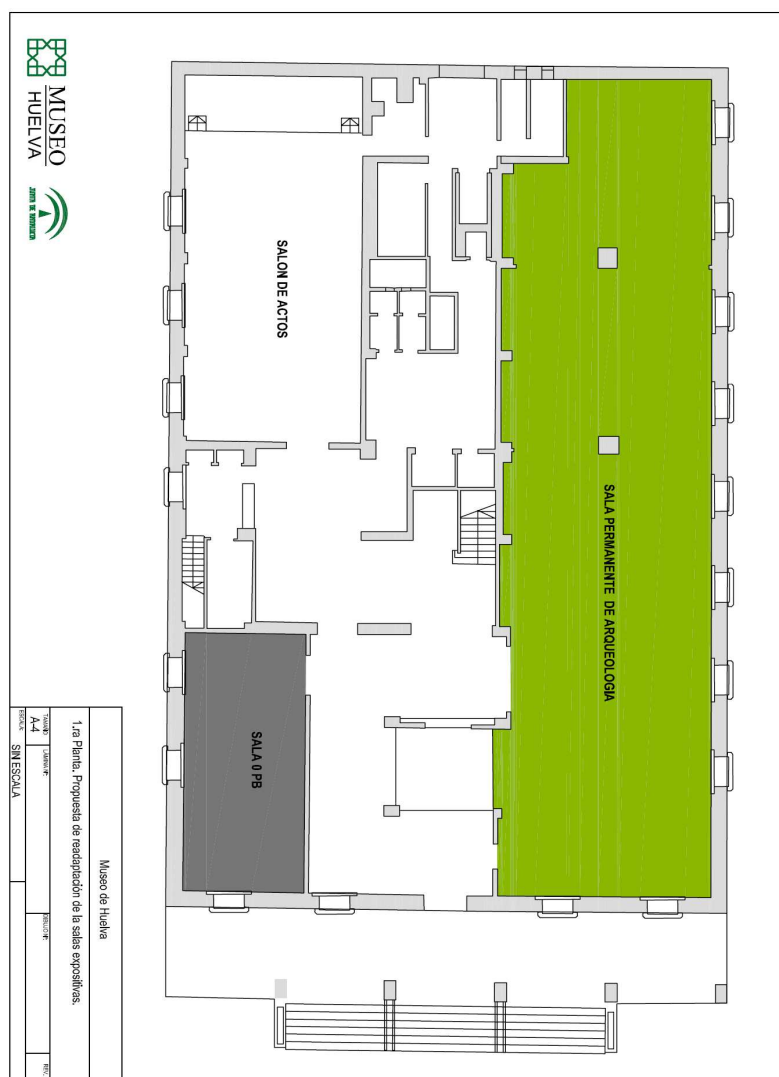


Imagen 4.2. Planta baja del Museo de Huelva. Planimetría facilitada por el propio museo.

Esta planta es la que posee un mayor dinamismo dentro del museo ya que debido a que es contenedora de las exposiciones temporales e itinerantes. Es un espacio en continuo cambio, si a ello le sumamos que la Sala Siglo XXI cambia su exposición todos los meses, da como resultado un mayor tránsito de visitantes, así como de actividades ya que éstas suelen estar vinculadas a las exposiciones temporales.

Es importante reseñar que con las salas de esta planta, más las de la planta baja, queda constituido todo el espacio disponible en el museo destinado al tránsito de visitantes, pudiéndose observar que de este espacio no hay ninguna zona destinada a la realización de talleres u otras actividades, quedando estas relegadas a los espacios de paso existentes en la planta baja del museo.

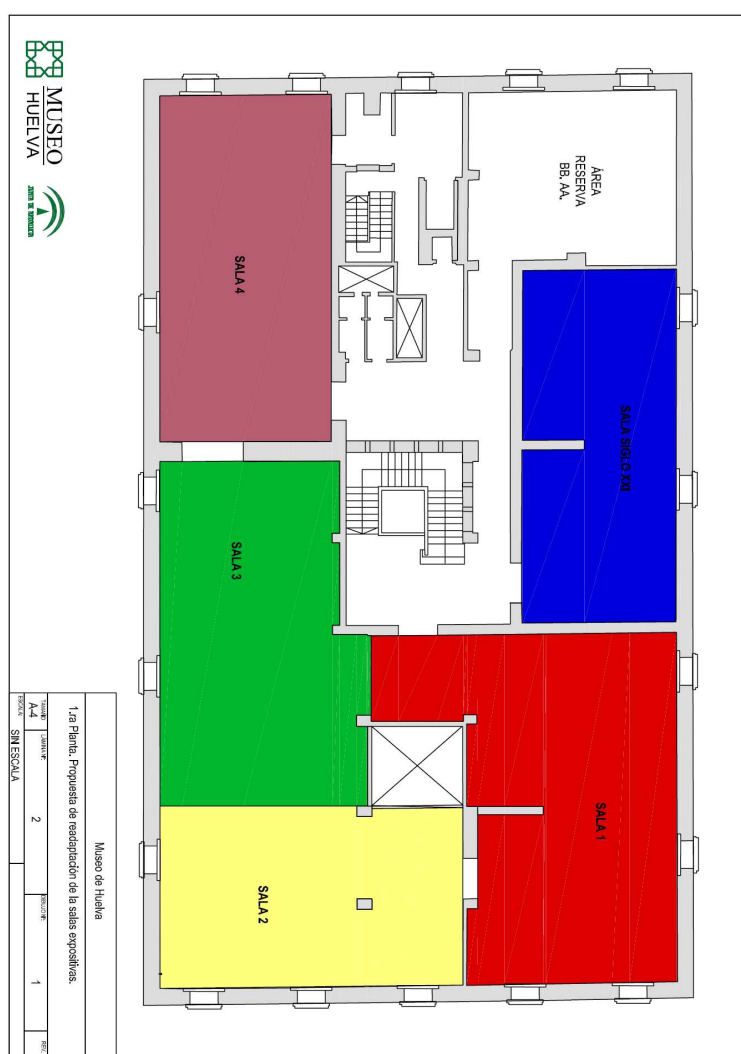


Imagen 4.3. Planta primera del Museo de Huelva. Planimetría facilitada por el propio museo.

En la segunda planta es donde se realiza el trabajo administrativo y de gestión, por lo que aquí se ubican las oficinas del propio museo y el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes. Además de estas oficinas, en esta planta se sitúa el taller de restauración, y una pequeña biblioteca que hace a la vez de sala de reuniones para la Asociación de Amigos del Museo de Huelva (AMO) y para todas aquellas reuniones en las que hay más de cuatro personas, ya que este número es el que puede contener el despacho de dirección, única zona de reunión propiamente dicha del museo. Esta planta no es una zona que esté abierta a los usuarios en general por lo que no es objeto de estudio del presente trabajo, aunque sí lo son parte del personal que allí trabaja (directora, conservadores y responsable del Gabinete Pedagógico).

Finalmente encontramos la planta sótano, espacio totalmente restringido al paso, a excepción del personal técnico del museo y a investigadores con permiso, donde se encuentran los fondos arqueológicos y etnográficos del museo. Sólo se abre al público en el caso de la realización de alguna actividad educativa que incluye la visita a los almacenes, en la que se puede explicar los procedimientos de gestión y almacenaje de las piezas patrimoniales, como algunas visitas que comentaremos en el espacio dedicado al mensaje que transmite el museo, en concreto en el apartado de las actividades.

4.3. FASES METODOLÓGICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En estudios precedentes al que aquí se presenta se pone de manifiesto que las fases en la investigación cualitativa no son tan importantes como en la cuantitativa donde todo el proceso debe estar sistematizado, a pesar de lo cual consideramos que es importante la planificación del proceso de investigación.

Así, encontramos que no existe un único criterio a la hora de señalar las fases con las que debe contar la investigación cualitativa y según atendamos a unos autores u otros, podemos encontrar una disparidad manifiesta en el número de fases que van de tres a siete.

En este sentido, mientras León y Montero (2002), presentan una planificación de la investigación cualitativa desarrollada en siete fases; Latorre, Del Rincón y Arnal (1997), señalan la necesidad de seis, que no coinciden, al menos en lo que a denominaciones se refiere con las planteadas por León y Montero. Por otra parte, Ruiz (1999), Maxwell (en Úriz y otros, 2006) y Stake (1998), coinciden en señalar el número de fases en cinco, aunque como en los casos anteriores presentan diferentes descripciones y nomenclaturas y, otros, como Janesick (en Vallés, 1997) reducen en número de fases a sólo tres.

El hecho es que a pesar de la disparidad existente, tanto en el número de fases como en la denominación que se les concede a las mismas, hemos podido verificar que todas las fases expuestas se podrían agrupar en tres bloques (Cuadro 4.1). Uno primero destinado a la planificación del proceso investigativo, seguido de un segundo bloque de desarrollo de la investigación, para concluir en un tercero de estructuración, del informe o discusión de los resultados.

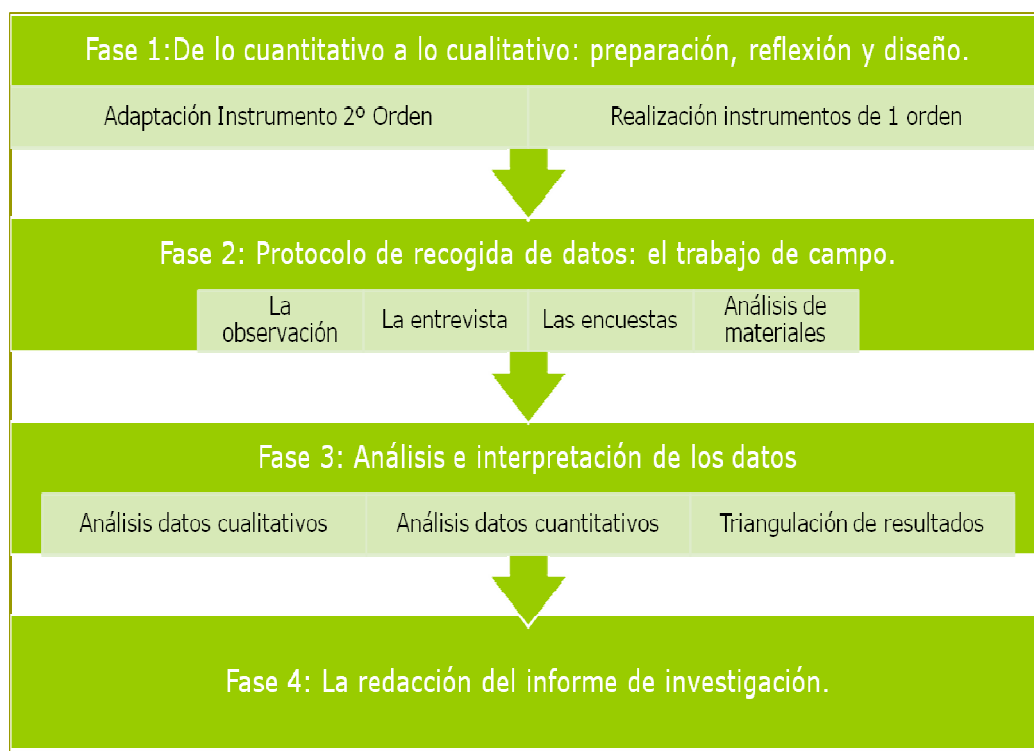
Autores	Planificación	Desarrollo	Estructuración
Latorre y otros (6 fases)	1. Fase exploratoria y de reflexión 2. Fase de planificación.	3. Fase de entrada en el escenario. 4. Fase de recogida y análisis de la información. 5. Fase de retirada del escenario.	4. Fase de recogida y análisis de la información. 6. Fase de elaboración del informe.
León y Montero (7 fases)	1. Diseño del estudio 2. La determinación de las técnicas para recoger evidencia empírica.	3. El acceso al ámbito de investigación. 4. La selección de los informantes. 5. La recogida de datos y duración.	6. Procesamiento de la información recogida. 7. Elaboración del informe.
Janesick (3 fases)	1. Antes de acceder al escenario.	2. Al inicio del trabajo de campo.	3. Al retirarse del escenario.
Ruiz (5 fases)	1. Esquema teórico. 2. Diseño muestral.	3. Codificación del lenguaje. 4. Control de elementos espúreos.	5. Comprobación.
Maxwel (5 fases)	1. Objetivos. 2. Contexto conceptual.	3. Cuestiones de investigación. 4. Métodos.	5. Validez.
Stake (5 fases)	1. Selección y definición del caso.	2. Elaboración de una lista de preguntas. 3. localización de las fuentes de datos.	4. El análisis e interpretación. 5. Elaboración del informe.

Cuadro 4.1. Fases de la investigación cualitativa.

Una vez articuladas las fases que proponían los diferentes autores en estos tres bloques, hemos podido comprobar como resulta un instrumento de gran utilidad, no sólo para articular de forma ordenada las fases de los autores antes citados, sino como encuadre de la investigación

que aquí se presenta, así como para futuros trabajos que se desarrollen en esta línea.

El diseño que se ha realizado para la presente investigación se desarrolla en cuatro fases (Cuadro 4.2.). La primera fase *De lo cuantitativo a lo cualitativo: preparación, reflexión y diseño* iría enmarcada en el bloque de planificación, la fase segunda *Protocolo de recogida de datos: el trabajo de campo* es la que queda encuadrada en el bloque de desarrollo y, la tercera fase *Análisis e interpretación de los datos* y, por último, la fase cuarta *La redacción del informe de investigación*, serían las ubicadas en el bloque de estructuración.



Cuadro 4.2. Fases de la presente investigación.

4.3.1. Fase 1: de lo cuantitativo a lo cualitativo: preparación, reflexión y diseño.

Esta primera fase es de especial relevancia en el desarrollo del estudio ya que en ella se diseña el proceso de investigación que en este caso, como se ha señalado anteriormente, parte de un estudio cuantitativo, basado, principalmente en encuestas, en función al cual se obtienen los datos genéricos que enmarcan la actual investigación y se selecciona el objeto de este trabajo, presentado como un estudio de caso.

La planificación de la investigación viene precedida por una reflexión a partir del estudio cuantitativo que antecede a la misma, donde se reelabora el instrumento marco que en este caso es un sistema de categorías con hipótesis de progresión, tal como se ha descrito en los capítulos de antecedentes y marco teórico.

Este instrumento ha sido el núcleo teórico-metodológico articulador en las investigaciones que se han venido desarrollando en el grupo DESYM en sus proyectos competitivos sobre educación patrimonial a partir de la tesis de Cuenca (2002), empleándose la aplicación del instrumento en estas investigaciones como referente directo y validación para el actual trabajo (Cuadro 4.3) (Martín y Cuenca, 2011).

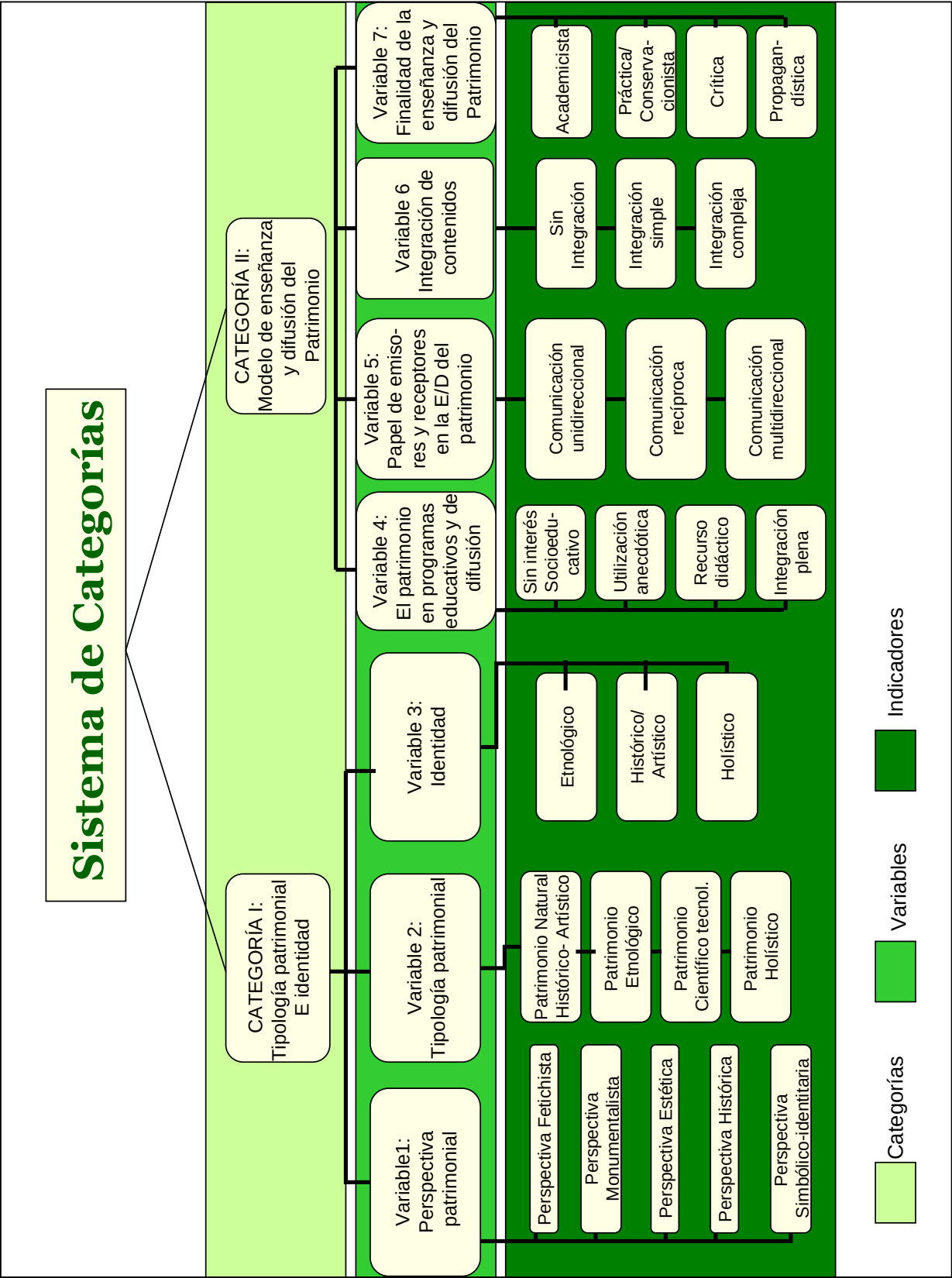
CATEGORÍAS	VARIABLE	CUEST.	INDICADORES	DESCRIPTORES
CATEGORÍA I: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA PATRIMONIO- MIAL	1. Perspectivas sobre el patrimonio	1, 2, 4	Persp. Patr. hist. - Excepcionalista	Admiración inercial, convirtiéndose en amuleto, objeto de culto o mágico. Escasez, rareza, singularidad y valor ornamental.
			Persp. Monumentalista	Grandiosidad (espectacularidad y grandes dimensiones). Reconocido prestigio.
			Persp. Estética	Belleza natural, artística y estilística.
			Persp. Histórica	Antigüedad superior a las generaciones.
			Persp. Simbólico-identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad.
	2. Tipos de patrimonio	2 y 3	Patr. Natural-Histórico-Artístico	Elementos de carácter medioambiental. Referentes arqueológicos y documentales. Manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos. Paisajes asociados.
			Patr. Etnológico	Elementos significativos y tradicionales que explican el cambio social. Paisajes asociados.
			Patr. Científico-Tecnológico.	Objetos e instrumentos que han contribuido a la construcción del conocimiento científico. Componentes tecnológicos e industriales catalizadores del cambio socioeconómico. Inmuebles y paisajes asociados.
			Patr. Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.
			3.1. Sin interés socioeducativo	No se considera interés del patrimonio en enseñanza y difusión.
CATEGORÍA II: MODELO DE ENSEÑAN- ZA Y DIFU- SION DEL PATRIMONIO	3. Papel del Patrimonio en programas educativos y de difusión	5 y 6	3.1. Utilización anecdótica	Actividades puntuales y descontextualizadas sin relación con el diseño didáctico.
			3.2. Recurso didáctico	Fuente de información para el trabajo e interpretación del contexto socioambiental.
			3.4. Integración plena	Inclusión significativa en todos los elementos del diseño didáctico.
			4.1. Comunic. Unidireccional	Inexistencia de interacción emisor-receptor. Comportamiento pasivo de los receptores.
			4.2. Comunic. Recíproca	Interacción humana entre emisor y receptor. Comportamiento activo de los receptores.
	4. Papel de emisores y receptores en la enseñanza y difusión del patrimonio	7 y 10	4.3. Comunic. Multidireccional	Interacciones múltiples. Todos pueden actuar como emisores y receptores.
			5. Integración de Contenidos	Se trabaja de forma predominante un tipo de contenidos (Conceptuales; Procedimentales y Actitudinales).
			6, 7, 8	Se trabajan de forma predominante dos tipos de contenidos relacionados (C-P, C-A, P-A).
			Integración simple	Se trabajan los tres tipos de contenidos de forma interrelacionada.
			Integración compleja	Concomitancia de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.
CATEGORÍA III: PATRIMONIO E IDENTIDAD	6. Finalidad de la enseñanza y difusión del patrimonio	9	6.1. Finalidad académica	Valor económico y/o sentimental en la vida cotidiana. Conservación a ultranza de todos los elementos que se consideren patrimonio.
			6.2. Finalidad práctica-conservacionista	Formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible, que valoran y respetan los elementos patrimoniales como alto valor simbólico constitutivos de identidades.
			6.3. Finalidad crítica	Identificación con elementos festivos, tradicionales y con paisajes asociados.
			8.1. Etnológico	Identificación con elementos de carácter medioambiental.
			8.2. Natural	Identificación con referentes arqueológicos y documentales.
	7. Tipología patrimonial e identidad	11 y 12	8.3. Histórico	Identificación con manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos.
			8.4. Artístico	Identificación con manifestaciones correspondientes a los diferentes movimientos estilísticos.
			8.5. Holístico	Identificación diferenciada con diversas manifestaciones patrimoniales.

Cuadro 4.3 Sistema de categorías para el análisis de la información

La característica principal es que las categorías están formadas por variables que a su vez tienen asignados unos indicadores, organizados a modo de hipótesis de progresión desde lo más básico, simple y concreto hasta lo más deseable, complejo y abstracto; finalmente, a cada indicador se le corresponde un descriptor, que aporta la información más relevante para determinar el concepto clave que define un indicador, evitando confusiones o subjetividades y otorgando un alto grado de rigurosidad al proceso analítico.

El sistema de categorías se realiza como un instrumento de segundo orden, estructurado aunque adaptable a los posibles problemas y datos emergentes que puedan ir surgiendo a lo largo de la investigación, que lleva a realizar algunas modificaciones respecto a las propuestas iniciales planteadas en las investigaciones precedentes, que se han empleado como validación.

La adaptación más significativa del sistema de categoría consiste en la reestructuración del mismo, pasando de tres categorías a dos (Cuadro 4.4), como resultado de la unión de la primera y la tercera, ya que en el estudio precedente se demostró que existía cierta confusión entre ambas y los resultados se repetían de forma generalizada. Por ello, se realiza una evolución a partir de unir las categorías *Concepto y tipología patrimonial* y *Patrimonio e identidad* en una denominada *Tipología patrimonial e identidad*; la segunda categoría *Modelo de Enseñanza y difusión del patrimonio* no sufre modificaciones.



Cuadro 4.4.: Sistema de Categorías

Además de la nueva estructuración de las categorías, se realizan otra serie de cambios menores, como la anulación de preguntas destinadas a cada una de las categorías, y la inclusión de la finalidad propagandística en la variable séptima de la categoría segunda, como nivel más básico dentro de la hipótesis de progresión de esta variable *Finalidad en la difusión y la enseñanza del patrimonio*.

En este punto, es importante destacar que aunque el sistema de categorías ha funcionado como referente tanto teórico como metodológico de la investigación, para el análisis de los resultados no ha habido tanta dependencia a la hora de procesar la información, como en el caso de los estudios cuantitativos, permitiéndose una mayor riqueza y dinamismo en el aporte de los datos como caracteriza a las investigaciones de carácter cualitativo.

En relación a los procedimientos de recogida de información, se elaboran técnicas e instrumentos que nos permiten tener una perspectiva lo más completa, global e integradora posible del hecho investigado, proporcionándonos una visión holística que incluye todo el contexto de estudio. Los citados instrumentos se van a describir en el epígrafe que sigue, destinado a la segunda fase de la investigación. Esto se debe a que se ha considerado que se da una mejor visión de la misma si se exponen al mismo tiempo en el que se van explicando las diferentes técnicas de recogida de datos que se han usado en el presente estudio.

4.3.2. Fase 2: Protocolo de recogida de datos: el trabajo de campo.

En este apartado se realiza un recorrido por los diferentes procesos e instrumentos que se han seguido y diseñado para la obtención de información, desde aquellos característicos de la investigación cualitativa, la observación y la entrevista con sus diferentes variables, hasta aquellos más orientados a la investigación cuantitativa que lleva inmersa este estudio de caso, las encuestas.

4.3.2.1. La observación

Con la observación se pretende contemplar cómo se desarrolla la vida social de forma sistemática, proporcionando al investigador el contacto directo con el campo de investigación. A diferencia de otras fórmulas de obtención de información, como la entrevista o la encuesta, que proporciona una obtención rápida de resultados, la observación es una forma lenta que implica un gran número de horas y un desarrollo medio/largo en el tiempo; pero no toda la observación es una técnica científica ya que para que ésta adquiera este grado ha de estar planteada y diseñada de forma sistemática, con unos objetivos de investigación previos y unos instrumentos de registro, que además ha de someterse a controles de fiabilidad rigurosos (González, 1997).

Una de las grandes ventajas de la observación es que no interfiere en el modo natural de desarrollarse los acontecimientos sobre lo que se está investigando. Además no existen intermediarios entre el investigador y el objeto/sujeto investigado por lo que no se interfiere en el mismo. Por ello, se habla de una interacción social no ofensiva (Taylor y Bogdan, 1994), donde se trata de que la gente que participa de lo observado se

sienta cómoda, de forma que el investigador presente una postura no intrusista.

En el primer periodo es esencial ganarse la confianza de las personas y del escenario en el que se mueven, es importante hacer preguntas que generen confianza para de esta forma derribar las barreras que a priori existen entre el investigador, lo investigado y los informantes. Por ello, es importante explicar quién es la investigadora y lo que se está haciendo a todas las personas implicadas en el estudio.

En el presente trabajo, el proceso de observación se va a realizar de diferente forma según lo observado, destacándose dos maneras de observación: la sistemática, que a su vez puede ser de contextos o con sujetos, y la participante.

A. La observación sistemática

Este tipo de observación es posible en situaciones públicas que permitan al investigador observar desde cierta distancia sin intervenir de facto en la situación que se está desarrollando. Esta distancia permite centrar la atención en la observación misma y en el orden en que transcurren los acontecimientos, para de esta forma registrar la mayoría de los fenómenos y poder describirla e interpretarla posteriormente de forma sistemática en las fichas de observación. En la observación sistemática se usa el diario de campo, donde quedan registradas las anotaciones a lo largo de los días por los que transcurre la observación y es una descripción constante de los sucesos, lugares, participantes y conductas.

En este tipo de observación natural es importante la no ingerencia del investigador, hecho que se produce cuando las situaciones son grabadas en vídeo o registradas a través de fotografías, ya que con estos instrumentos podría verse modificado el proceso observado por un cambio en la conducta de los sujetos, dejando de ser, de este modo, un proceso naturalista.

La observación sistemática en la presente investigación se realiza en una doble vertiente: una observación de contextos en las que no hay sujetos presentes y una observación en la que intervienen sujetos en los contextos analizados previamente.

A.1 La observación de contextos:

En la literatura científica no existe una denominación como la que aquí estamos usando, pero consideramos que con este giro se representa de forma clara este tipo de observación. Por ello, cuando hablamos de una observación de contextos en un espacio como es el museo, nos estamos refiriendo a los espacios y lo que hay en ellos, los lugares donde los sujetos interactúan. En una investigación como la nuestra, es imprescindible conocer el espacio donde se desarrolla, es decir, las instalaciones del museo, así como su contenido. En primer lugar, se hacía necesario diferenciar todas las estancias que se dan en el mismo, cuáles son las destinadas a los usuarios y cuáles las destinadas al propio funcionamiento del museo, elementos que ya han sido definidos en la descripción del caso.

Cuando hablamos de las estancias donde interactúan los usuarios nos referimos a las zonas de acceso, las salas de exposición y las zonas de

paso. Es necesario conocer las mismas porque el posterior comportamiento que tengan los sujetos va a venir delimitado por cómo es este espacio.

La observación de estas salas viene determinada por una ficha cerrada (Cuadro 4.5) en función al sistema de categorías preestablecido y abierto que se ha desarrollado anteriormente. Esta ficha ha sido un instrumento de primer orden con el que se ha trabajado a lo largo de los dieciocho meses que dura la observación, ya que el museo, como ente dinámico, va cambiando sus exposiciones a lo largo del año, a excepción de la sección fija de arqueología.

Sala		Fecha:	
Descripción de la sala			
	Perspectiva		
	Tipo de patrimonio		
	Identidad		
	Montaje con fines socioeducativos		
	Tipo de comunicación		
	Integración de contenidos		
	Finalidad		
Items relevantes			

Cuadro 4.5: Ficha de observación de las salas

Esta observación de los contextos se ha realizado con cada una de las exposiciones que han ido desarrollándose en el museo durante los dieciocho meses en que se realiza el trabajo de campo de la presente investigación.

A.2. La observación con sujetos:

Una vez delimitada las áreas donde los diferentes sujetos interactúan y el análisis de las mismas, nos centramos en la observación propiamente dicha. Ahora bien, la gran ventaja de esta forma de recogida de datos puede ser, si no está tratada de forma adecuada, el gran inconveniente. Con esto nos referimos a que el hecho de que los acontecimientos no puedan, o no deban, ser grabados para una posterior visualización puede provocar la pérdida de algunos datos, aunque, por el contrario, existe la certeza de que los datos recopilados son obtenidos de forma “natural”, sin más injerencia que el propio punto de vista del investigador.

En nuestra investigación esta problemática se subsana en una doble vertiente. En primer lugar la información anotada en el diario de campo se traduce en un instrumento de recogida de información, que sistematiza lo observado in situ, intentando que se pierda el menor número de información relevante posible.

Ahora bien, cabría la pregunta de por qué no se recogen los datos directamente en este instrumento, hecho que se llevó a cabo en un par de sesiones de trabajo pero quedó desestimado por varios motivos: al ser un instrumento cerrado no posibilitaba recoger toda la información, bien por el hecho de que el espacio dejado era insuficiente, o bien por el hecho de

que se daba una situación no recogida en el instrumento, provocando la duda en el investigador; además, la circunstancia de tener que ir ubicando lo observado en un determinado lugar impedía la concentración absoluta en el proceso observado.

Por ello, se optó por el uso del cuaderno de campo donde se anotaba de forma ordenada lo que acontecía y posteriormente se trasladaba a una ficha que podía ser modificada en su forma y tamaño y que tenía unos apartados denominados notas, que posibilitaba anotar aquello con lo que a priori no se contaba que pasara. Este mismo proceso servía a su vez para validar el instrumento, que consiste, definitivamente, en un cuadro que a posteriori ha sido de gran utilidad no sólo para anotar la información recogida, sino también para sistematizar la información (Cuadro 4.6).

El cuadro de observación diaria queda dividido en dos bloques que a su vez se subdividen de nuevo en otros dos: uno destinado al personal y otro al público. En el de personal se deja espacio tanto para el de gestión como para el de funcionamiento en los que aparecen unos apartados fijos, seguidos de un epígrafe denominado *Notas* donde se recoge toda aquella información que no tenía cabida en los ítems que se habían preestablecidos.

En cuanto al público aparecen también dos bloques, uno específico de público y otro de actividades, que presentan también la estructura de unos bloques fijos seguidos por un apartado para las notas.

Observación sistemática : Diario				Fecha:
PERSONAL TÉCNICO. GESTION	Quién está	Que están haciendo	Key vistas	Qué ambiente hay
NOTAS				
PERSONAL FUNCIONAMIENTO	Actués	Relación con el público	Relación entre ellos	Cómo desarrollan su trabajo
NOTAS				
PÚBLICO	Sección Descripción	Grupo	General individual	General familias
NOTAS				
ACTIVIDADES	Denominación			
	A quién van dirigidas			
	De quién son			
	Papel del instructor		Papel de los participantes	
NOTAS				

Cuadro 4.6: Diario de observación

Las observaciones suelen ir acompañadas, en la mayoría de las investigaciones, de un registro de imágenes que muestren de forma objetiva lo que se va describiendo, ya sean a través de grabaciones de vídeo, o bien por medio de fotografías.

En un principio se procedió al uso de ambas técnicas, teniendo que eliminar el vídeo, al quedar totalmente demostrado que el hecho de intentar grabar una situación mediante esta técnica, modificaba las conductas de los participantes. Esto se debe a que la observación en el museo conlleva moverse a lo largo de un espacio más o menos amplio, con cambios de sala y de situaciones, lo que implicaba el posicionamiento del investigador en diferentes ubicaciones, durante la visita o actividad, para que la grabación pudiera ser de cierta calidad, pues grabar de forma fija y en la distancia no era eficaz, ya que el tamaño de las salas no lo hacían posible.

Como contrapunto, lo que sí se realizaba, sólo cuando la situación lo permitía, eran fotografías ya que éstas sí posibilitan situarnos a cierta distancia sin interferir en la situación o pequeños videos de unos minutos, realizados con la misma cámara fotográfica, realizados también a una distancia considerable. Siendo las primeras las que se incluyen en el capítulo del análisis como apoyo a la datos extraídos a partir de las observaciones.

Los tipos de muestreo que se llevan a cabo son dos: el muestreo temporal discontinuo y el muestreo de acontecimiento. Con el primero se observan la actitud natural de los sujetos, especialmente el personal del museo, en diferentes situaciones y se ha ido haciendo en pequeñas secuencias de tiempo de desigual duración a lo largo de todo el periodo de

trabajo de campo, es el tipo de toma de muestras más común en la observación sistemática.

Por otra parte, el muestreo de acontecimientos se lleva a cabo cuando se observa una actividad concreta, ya sea una visita de un grupo escolar, la realización de alguna actividad, la inauguración de una exposición o cualquier otro acto concreto, en este caso la duración de la observación era la misma el tiempo que tardara en desarrollarse la actividad en cuestión (Cuadro 4.7).

B. La observación participante

La principal diferencia de la observación participante con respecto a la observación sistemática la encontramos en que aquí el investigador forma parte de los hechos mismos que son observados. La ventaja es que no anota desde la distancia sino desde el hecho mismo, y la desventaja es la pérdida de la objetividad (Schwartz y Green, 1984), aunque no de rigurosidad en la toma de datos, a través del uso de los instrumentos de registro de datos. Lo importante en este tipo de observación es que la participación sea perfectamente clara, real e imparcial, es decir, los observados conocen al observador y su objeto de estudio, de igual modo que el observador conoce la situación y a los participantes de lo observado, de tal manera que el objetivo en este sentido es intentar que no te perciban como un evaluador o “espía”, para mantener un nivel adecuado de cordialidad y confianza con los informantes.

Denominación	Fecha:		Duración:	
	Descripción			
Tipo de actividad		Perspectiva patrimonial		
Tipología patrimonial		Fomento de lo identitario		
Integración en programas educativos y de difusión		Tipo de comunicación		
Integración de contenidos		Finalidad		
Persona/empresa responsable				
Programación didáctica				
Tipo de público				

Cuadro 4.7: Ficha de análisis de las actividades.

Este tipo de observación se ha dado en menos casos y siempre en relación con la gestión del museo, debido a que la negativa podría haberse considerado como una descortesía y haber provocado situaciones incómodas que hubieran hecho imposible el desarrollo de esta investigación, situándome en determinados casos como observador participante, cuando estaba presente en alguna reunión, y otras veces como participante completo, cuando se pedía mi opinión de forma directa.

4.3.2.2. La entrevista.

La técnica de recogida de información más usada en la investigación cualitativa es la entrevista, que podemos encontrar en diversos formatos: estructurada, semiestructurada, abierta o estandarizada; también la podemos encontrar realizada por un solo individuo, entrevista individual, o por un grupo, entrevista colectiva.

La entrevista de investigación es una conversación entre dos personas, normalmente, que se inicia por el investigador que hace las veces de entrevistador y que posee un propósito específico, que no es otro que la obtención de información relevante, por lo que ha estar enfocada a los objetivos de la investigación y orientada según el sistema de categorías establecido.

Las entrevistas, en esta tesis doctoral, responden a dos patrones: la entrevista semiestructurada o en profundidad y la entrevista estructurada o estandarizada, empleadas en función al tipo de informante al que van dirigidas, condicionadas por las características de los datos que nos pueden proporcionar.

A. Entrevista en profundidad

Durante el desarrollo de la presente investigación se realizan un total de nueve entrevistas: cinco a la directora del museo, una a la conservadora responsable en materia de difusión, una al coordinador del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, una al responsable de la Sala Siglo XXI (Diputación Provincial de Huelva) y una a la Asociación de Amigos del Museo de Huelva (AMO). Estas entrevistas se conciben como una conversación estructurada, con un propósito determinado que es establecer la percepción y la perspectiva del entrevistado y obtener significados de su experiencia (Álvarez-Gayou, 2003).

La entrevista se presenta como un instrumento de carácter diverso: focalizado, en cuanto se centra en los temas elegidos; descriptivo, en el que se buscan definiciones potentes y completas; específico, ya que se describen situaciones concretas; y cualitativas, pues no busca la cuantificación sino el conocimiento y la valoración específica del entrevistado (Cuadro 4.8).

Los temas de la entrevista ya vienen determinados por nuestro sistema de categorías, sirviendo la primera de las mismas como introductoria y contextualizadora de la temática y la segunda para el desarrollo del tema objeto de estudio. La selección de los informantes tampoco es aleatoria ya que se eligen cada uno de los sujetos o colectivos implicados en el desarrollo del museo.

Es importante señalar que no existe un protocolo de entrevista completa ya que cada uno de los entrevistados tienen características determinadas que requieren la realización de una preguntas específicas para la obtención de respuestas significativas en función a su

responsabilidad en el proceso de comunicación. Sin embargo, sí existe este protocolo común en el caso de la primera categoría, ya que tanto la primera entrevista a la directora, como en cada una del resto de las entrevistas realizadas, empiezan con las tres mismas preguntas referidas a cada una de las variables de las que se compone esta categoría:

1. ¿Qué es para ti el patrimonio y cómo lo entiendes?
2. ¿Te interesa la comunicación patrimonial? ¿En qué grado?
3. ¿Qué aspectos patrimoniales transmite este museo? ¿Te identificas con ellos?



Cuadro 4.8: Características de la entrevista en profundidad

La segunda parte de las entrevistas cambian en función al entrevistado, dependiendo de las diferentes responsabilidades que estos informantes jueguen en los procesos de comunicación patrimonial en esta institución (Cuadro 4.9). Las dirigidas a la directora, cinco en total, se encaminan a su función en el museo, al tiempo que se pregunta por el resto de los informantes y de las actividades del propio museo, para responder así a su doble función como una informante más y como elemento externo para cada una de las otras categorías de análisis dentro del proceso de investigación.

En el resto de las entrevistas nos centramos en la especificidad de la sección que representan dentro del organigrama del museo, realizándose a cuatro informantes más: la conservadora encargada de la difusión, el responsable del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, el técnico responsable de la Sala Siglo XXI y una colectiva a la Asociación de Amigos del Museo de Huelva (AMO).

B. La entrevista estandarizada

Hablamos de entrevista estandarizada para definir aquel cuestionario que está en un punto intermedio entre la entrevista propiamente dicha y la encuesta. Se utiliza en aquellos casos donde al realizarla de forma indirecta (no se pregunta directamente sino que se hace por escrito) se alcanza un mayor control sobre lo que se pregunta que si se hiciera directamente (González, 1997). A diferencia de la encuesta, en este caso, el entrevistado sabe, de antemano, que va a responder a unas preguntas por su condición, por el papel que juega en el museo, porque se quieren extraer datos concretos sobre sus concepciones y percepciones. Se

diferencia de la entrevista, además, de porque se contesta por escrito, en que no es individual, sino que se extiende a todo un colectivo.

1. ¿Qué es para ti el patrimonio? ¿Cómo lo entiendes y para qué crees que sirve? (Variables 1, 2 y 3) 2. ¿Te interesa la comunicación patrimonial? ¿En qué grado? ¿Qué papel debe tener en el museo? (Variables 4, 5, 6 y 7) 3. ¿Qué tipología patrimonial crees que se transmiten a través del museo? ¿Te parece adecuado? ¿Qué otras posibilidades podrían desarrollarse? (Variable 3) 4. ¿Cuál es tu función en el museo? Dentro de las funciones del museo, ¿qué papel crees que juega en realidad la difusión y la educación y cómo se refleja esto en este museo? (Variable 4) De las tareas que desempeñas vamos a centrarnos en aquellas que tienen que ver con la difusión del patrimonio. 6. Muchas de las exposiciones temporales que se programan en el museo vienen ya preestablecidas por una institución, fundación o cualquier otro organismo, pero otras se programan y se montan desde el museo, ¿Cuáles son las pautas que se siguen para elegir una u otra exposición y cuál es su finalidad? (Variable 7) 7. En el montaje cuáles son los criterios que imperan, público, aspectos técnicos y/o estéticos y qué criterio pesa más. (Variables 4, 5 y 6) 8. Cuando se realiza una exposición, ¿se piensa en algún mecanismo para que el público pueda intervenir de alguna manera en la misma? En caso afirmativo pon algún ejemplo (Darle pie para el folleto que hizo en la exposición de mujeres). (Variable 5) 9. Siguiendo en la misma línea, cuando una exposición se programa de forma íntegra desde aquí, sólo se piensa en la exposición propiamente dicha, o también lleva aparejado el diseño de actividades y/o material de difusión. ¿Quién lo hace? ¿Bajo qué parámetros? En caso afirmativo: ¿Qué mecanismo se sigue para que esta información llegue al público potencial, ya sea este escolar o general? En caso negativo: ¿ Por qué se opta por ello? 10. Cuando se elaboran folletos u otro tipo de material, qué criterios se siguen, qué tipo de información transmiten y qué vocabulario se emplea. ES TODO, MUCHAS CRACIAS POR TU DEDICACIÓN.

Cuadro 4.9: Ejemplo de entrevista realizada a conservadora

En nuestro caso se utiliza este instrumento cuando hemos querido saber el punto de vista que tiene el personal del museo que se encuentra cara a cara con el visitante. Éstos son los taquilleros y los vigilantes, ya que con ellos no se quiere construir un punto de vista, sino contrastarlo (Rodríguez, Gil y García, 1996). A este colectivo se le presenta un cuestionario abierto (Cuadro 4.10) que pretende responder a las dos categorías de nuestro sistema, siendo las dos primeras preguntas las referidas a la primera categoría y todas las demás a la segunda que es donde más queremos profundizar en la investigación que aquí se presenta. La validación de este cuestionario se realiza pasando el mismo a una serie de expertos.

4.3.2.3 Las encuestas.

El cuestionario es un sistema de preguntas cuyo objetivo es obtener datos para una investigación, por lo que es una técnica de obtención de información y no un método. Por ello, el cuestionario ha de estar diseñado en función a un sistema de codificación (Pardinas, 1989), como es en nuestro caso el sistema de categorías, ya que las preguntas propuestas deben ayudarnos a responder los problemas de investigación planteados. La encuesta es el principal instrumento de la investigación cuantitativa aunque como veremos a continuación, está más que justificado su uso en este estudio de caso.

Tarea que desempeña en el museo: _____

Tiempo que lleva en su cargo _____

¿Qué es para usted el patrimonio? _____

¿Cómo lo ve reflejado en el museo? _____

¿Cómo se dirige al público? _____

Cuando los visitantes acceden al museo ¿saben como moverse en él? _____ ¿Se dirigen sin problemas al mostrador _____

Una vez dentro de las salas los visitantes solicitan información _____ En caso afirmativo, ¿se la facilita? _____ De qué tipo _____

Según su observación y comentarios de los visitantes, ¿cree que los usuarios en general entienden lo que se expone? _____ ¿Por qué? _____

La mayoría de los visitantes son (marque con una cruz):
 Turistas _____ Estudiantes _____ Población de Huelva _____ Investigadores _____

Podría describir brevemente cuál es la actitud de los diferentes grupos:

Turistas	
Estudiantes	
Población de Huelva	
Investigadores	

Qué cambiaría en el museo para un mejor desarrollo de su trabajo _____

¿Cree que su trabajo está suficientemente valorado por los responsables del museo? _____ ¿Por qué? _____

¿Y por los visitantes? _____ ¿Por qué? _____

MUCHAS GRACIAS

Cuadro 4.10: Entrevista estandarizada para los vigilantes y guías del museo

En el caso del estudio que aquí se presenta, el cuestionario responde al interés de obtener el punto de vista del público del museo. Por ello, se hacía necesario el uso de una encuesta, que recogiera las diversas percepciones de los diferentes colectivos que intervienen como usuarios en el museo. Estos son educación formal o público escolar, en sus diferentes niveles; y educación informal o, lo que es lo mismo, grupos de familias, turistas o público en general.

Se plantean un total de dos encuestas coincidiendo con cada uno de los dos grupos antes expuestos, que vamos a analizar en dos bloques uno destinado a los docentes de la enseñanza reglada y un segundo dedicado al público no escolar.

A. El cuestionario a docentes

La primera disyuntiva que se nos plantea a la hora de realizar los cuestionarios, es si lo pasábamos directamente al propio alumnado o a los docentes, llegando a la determinación que era más adecuado pasarlo a los segundos principalmente por dos motivos. En primer lugar, el cuestionario quería recoger información de los diferentes niveles educativos, desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria, con lo cual imposibilitaba que fuera el alumnado ya que el correspondiente a Educación Infantil e, incluso, el primer ciclo de Educación Primaria presentarían graves problemas, si no la incapacidad completa, para su cumplimentación. Teniendo en cuenta, que una de nuestras premisas metodológicas respondía al empleo de un mismo instrumento para todos los niveles educativos, nos llevó a descartar el pasarlo al alumnado.

Además del argumento expuesto, teníamos otro convencimiento consistente en que el público escolar no visita el museo por iniciativa propia, sino que son los docentes los que deciden la realización de la misma. Por ello, había cuestiones de planificación didáctica a las que sólo los docentes podían dar respuesta. Al mismo tiempo, el profesorado sí podía dar respuesta a las preguntas relacionadas con el aprendizaje de su alumnado.

Una vez decidido que la realización del cuestionario va destinada a los docentes se elabora el instrumento en función al sistema de categorías, procediéndose posteriormente a la validación del mismo. Para ello, en primer lugar se proporciona a dos expertos, miembros del Grupo de Investigación DESYM, que aportaron diversas ideas para su modificación. A continuación, una vez realizados los cambios, se aplica el cuestionario a tres docentes, uno de Educación Infantil, otro de Primaria y otro de Secundaria, para comprobar, en primer lugar, si se cumplimentaba con facilidad y, por otro lado, verificar si la información proporcionada era relevante para las categorías objeto de estudio.

El cuestionario definitivo consta de dos partes, una general para todos los grupos y otra para el caso de que realizaran actividades específicas organizadas por el propio museo.

La primera parte del cuestionario de los docentes consta de cuatro bloques (Cuadro 4.11). El primero es el dedicado a obtener los datos sobre la caracterización de la muestra (sexo, edad, nivel educativo en el que imparte la docencia y procedencia); el segundo bloque se destina a la obtención de información relativa a la planificación de la visita (el porqué se realiza, cómo se organiza, si es la primera vez que acude al museo, ...);

el tercer bloque va orientado hacia los contenidos del propio museo (comprensión, presentación, relación de los contenidos con lo que se trabaja en el aula,...); por último, el cuarto bloque pretende obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y el papel que estos juegan durante la visita al museo (interacción con el museo, aprendizaje, ...).

En el caso de que la visita se acompañara con la realización de alguna actividad diseñada y/o organizada por el museo, los bloques III y IV, que plantean cuestiones relacionadas con los contenidos y al aprendizaje, respectivamente, se refieren a las características metodológicas específicas de las actividades (Cuadro 4.12).

Es importante tener en cuenta que el proceso de aprendizaje de los estudiantes se pone de manifiesto, no por el propio alumnado, sino por sus docentes. El cuestionario no se pasa durante todo el tiempo que dura la investigación sino que se pasa de septiembre a junio coincidiendo con el curso escolar. Esto se realiza así porque se necesitaba un tiempo de estancia en el museo antes de empezar a pasar el cuestionario y no parecía conveniente empezar en un final de curso.

Se nos presentó cierta dificultad a la hora de pasar el cuestionario ya que a los vigilantes les daba cierta vergüenza dárselo y explicárselo a los docentes por lo que sólo se pasaba cuando coincidían las visitas con mi estancia en el museo. Para paliar esta situación, desde el gabinete pedagógico se me facilitan las direcciones de los centros que han realizado las visitas y se les manda el cuestionario por correo con sobres franqueados que después eran reenviados cumplimentados por los docentes.

ENCUESTA A DOCENTES	
BLOQUE I	Edad: 20-25 ___ 26-30 ___ 31-35 ___ 36-40 ___ 41-45 ___ 46-50 ___ 51-55 ___ 56-60 ___ 61+ ___ Sexo: Hombre ___ Mujer ___ Nivel en que imparte la docencia: E. Infantil ___ E. Primaria ___ E.S.O. ___ Bachillerato ___ Procedencia del centro: Local ___ Provincial ___ De otra provincia andaluza ___ De otra provincia española ___
BLOQUE II	1. La visita la realiza porque: El museo se ha puesto en contacto con el centro: ___ El Gabinete Pedagógico se ha puesto en contacto con el centro: ___ Por iniciativa del centro: ___ Por iniciativa propia: ___ 2. Previamente: He preparado la visita: Sí ___ No ___ Cómo: ___ ___ No he preparado la visita: ___ Por qué: ___ 3. Conocía el museo: Sí ___ No ___ 4. He venido: A ver la exposición permanente: ___ A ver una exposición temporal: ___ A realizar una actividad: ___ A ver todas las exposiciones: ___ A ver exposiciones y realizar actividad: ___ 5. Va a realizar otras visitas de carácter sociocultural ___ Cuáles: ___ ___ ___
BLOQUE III	En cuanto a los contenidos 6. El museo se entiende bien ___ Es difícil de entender ___ Es incomprensible ___ 7. Mis alumnos comprenden lo que se les explica ___ No comprenden ___ Sólo entienden aspectos puntuales ___ 8. Las explicaciones (en caso de que se realicen) son adecuadas para su nivel educativo ___ No se adaptan a su nivel ___ 9. Los contenidos a través de la exposición: Están relacionados con lo que estamos viendo en clase ___ Hay algunos aspectos que podemos trabajar en clase y otros no ___ No están nada relacionados ___ 10. Realizo la visita porque: La uso como recurso ___ La he elegido para que los alumnos/as conozcan el museo ___ Porque estamos trabajando en clase contenidos que se completan con la visita ___
BLOQUE IV	Papel del/la alumno/a: 11. Es mero espectador ___ Puede interactuar a través de preguntas ___ Puede interactuar mediante tecnología ___ Puede aportar algún aspecto al museos a través de la visita ___ Con respecto a su aprendizaje 12. Ha aprendido de la visita al museo ___ No ha aprendido de su visita al museo ___ 13. En caso afirmativo el aprendizaje ha sido: Sólo de conceptos ___ Le ha servido para concienciarse sobre el patrimonio y su protección ___ Ha comprendido qué es el patrimonio y podrá tomar una actitud más reflexiva hacia el mismo ___

Cuadro 4.11: Encuesta a docentes (parte 1)

En caso de realización de actividad: ¿Qué actividad realiza? _____ _____ _____	
BLOQUE III B	En cuanto a los contenidos Los contenidos de la actividad se corresponden con los vistos en el museo: Sí _____ No _____ La metodología empleada en la actividad es adecuada para su nivel educativo _____ No se adapta a su nivel _____ La actividad propicia su trabajo posterior en clase _____ Sólo se puede realizar en el museo _____
BLOQUE IV B	Papel del alumno: Es activo/participativo _____ Su papel es pasivo _____ Muestra interés hacia la actividad _____ La realiza pero sin demasiado interés _____ No le interesa lo que hace _____ Con respecto a su aprendizaje Ha aprendido de la actividad _____ No ha aprendido de la actividad _____ En caso afirmativo el aprendizaje ha sido: Sólo de conceptos _____ Sólo actitudes _____ Sólo procedimientos _____ Conceptos y actitudes _____ Conceptos y procedimientos _____ Actitudes y procedimientos _____ Los tres tipos de contenidos _____
MUCHAS GRACIAS POR SU DEDICACIÓN	

Cuadro 4.12: Cuestionario a docentes (parte 2)

B. Cuestionario para el público no escolar

En un primer momento se realizaron dos cuestionarios para el público no escolar, uno destinado a grupos, asociaciones,..., o lo que es lo mismo, para grupos de educación no formal, y un segundo cuestionario para el público en general o de educación informal. Finalmente tuvimos que resolver dejar sólo el segundo ya que eran muy pocos los grupos que atendían a una educación de carácter no formal que acudían al museo y sólo pudimos obtener tres cuestionarios que evidentemente suponía un número nada significativo para el estudio.

Esta encuesta se articula igual que la del público escolar, en cuatro bloques, uno primero de datos técnicos, en el segundo se preguntaba por el motivo por el que realizaba la visita, uno en relación a los contenidos y, el cuarto, en relación a su papel en el museo (Cuadro 4.14).

En el bloque dedicado a los contenidos se hacía incidencia en si se entendía, tanto por la estructura de las exposiciones, como por las informaciones que aportaban y el último bloque pretendía saber si se había producido un aprendizaje en el museo y en caso afirmativo cómo había sido éste, así como saber el papel que jugaba el usuario en el museo.

Para aplicarlo a los visitantes, ocurría lo mismo que en el caso anterior, por lo que era la investigadora la que pasaba el cuestionario personalmente y el tiempo coincide con el de los docentes.

4.3.3. Fase 3: Análisis e interpretación de los datos.

Una vez realizado el trabajo de campo con la consiguiente recogida de datos se procede al análisis de los mismos. Para ello se utilizan diferentes procedimientos, según los datos obtenidos. Siendo el sistema de categorías el marco de análisis para todos ellos.

La mayoría de los instrumentos de recogida de datos que se han utilizado en esta investigación, al ser de corte cualitativo, no pretenden crear “verdades” generales, sino describir el funcionamiento organizacional y su interacción con los entes sociales, en este caso del museo onubense. Así, la mayoría de los datos se analizan de manera descriptiva a excepción de las encuestas de público que se hacen de manera estadística.

ENCUESTA DE PÚBLICO EN GENERAL	
BLOQUE I	Edad: 15-20___ 20-25___ 26-30___ 31-35___ 36-40___ 41-45___ 46-50___ 51-55___ 56-60___ 61+___ Sexo: Hombre___ Mujer___ Procedencia: Local___ Provincial___ De otra provincia andaluza___ De otra provincia española___ De fuera de España___
BLOQUE II	1. La visita la realiza porque: He visto publicidad o nota de prensa del museo:___ Lo he visto en Internet o guía turística: ___ He pasado por la puerta y he entrado: ___ Por referencias de algún conocido: ___ 3. Conocía el museo: Sí___ No___ 4. He venido: A ver la exposición permanente: ___ A ver una exposición temporal: ___ A realizar una actividad:___ A ver todas las exposiciones:___ A ver exposiciones y realizar actividad: ___ 5. Tiene programadas otras visitas de carácter sociocultural___ Cuáles___ _____
BLOQUE III	En cuanto a los contenidos 6. Creo que el museo se entiende bien___ Es difícil de entender___ Es incomprensible ___ 7. La forma de la exposición es atractiva___ Es adecuada (ni bonita, ni fea)___ No me gusta como está planteada ___ 8. Las textos y cartelas se entienden bien ___ Sólo se entienden algunas cosas ___ No entiendo casi nada ___ 9. El tiempo que necesito para ver el museo es: Poco___ Adecuado___ Mucho___ 10. Las instalaciones hacen la visita: cómoda___ No hay áreas de descanso___ Son adecuadas para el tamaño del museo___
BLOQUE IV	Su papel en el museo 11. Es mero espectador ___ Puede interactuar a través de preguntas___ Puede interactuar mediante tecnología___ Se da una comunicación multidireccional___ Con respecto a su aprendizaje 12. He aprendido de la visita al museo___ No he aprendido de la visita al museo___ 13. En caso afirmativo el aprendizaje ha sido: Sólo de datos y fechas___ Le ha servido para concienciarse sobre el patrimonio y su protección___ Le ha servido para presentar una actitud crítica con respecto al patrimonio y su gestión___ Le ha servido para saber técnicas y formas de vida de otras épocas
MUCHAS GRACIAS POR SU DEDICACIÓN	

Cuadro 4.13. Encuesta al público en general

El modelo que se sigue para llevar a cabo esta fase es el de la teoría de la comunicación, por lo que el proceso se divide entre emisores, canal, mensaje y receptores.

- Emisores: en este grupo se engloba el personal de gestión (directora, conservadora), el personal de funcionamiento, el responsable del Gabinete Pedagógico, el de la Sala Siglo XXI y la Asociación del Museo de Huelva.
- Canal: espacios del museo, físico y virtual.
- Mensaje: exposiciones y actividades. En este punto también iría el material pero debido a cuestiones de volumen, éste ha quedado para futuros trabajos.
- Receptores: aquí se engloba al público, tanto de educación formal como de informal.

4.3.4. Fase 4: realización del informe de investigación y discusión de los resultados.

Finalmente, como última fase de la investigación se encuentra la realización del informe de investigación y la discusión de resultados. En este punto cabe destacar que esta última fase se realiza en dos momentos, el informe de investigación que se desarrolla al mismo tiempo que se analizan los resultados y la discusión de los mismos al final del proceso.

El informe de investigación, al igual que el análisis, se realiza en función a la teoría de educación patrimonial por lo que se realizan unas tablas donde se estudian cada uno de los componentes de la teoría en

función al conocimiento observado, los datos extraídos a partir de la observación; el conocimiento manifestado, lo que cada sujeto ha dicho sobre sí mismo y sus funciones; el conocimiento percibido, lo que el público ha referido; y la perspectiva externa, lo que la directora ha ido manifestando de cada uno de los elementos y finalmente se produce una contrastación de los datos (Cuadro 4.15).

ELEMENTO DE ANÁLISIS	FUENTE DE INFORMACIÓN	1ª CATEGORÍA	2ª CATEGORÍA
	Conocimiento observado	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
			3ª var.
		3ª var.:	4ª var.:
	Conocimiento manifestado	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
			3ª var.:
		3ª var.:	4ª var.:
	Conocimiento percibido	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
		3ª var.:	3ª var.:
			4ª var.:
	Perspectiva externa	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
		3ª var.:	3ª var.:
			4ª var.:
	Comparación de los resultados	1ª var.:	1ª var.:
		2ª var.:	2ª var.:
		3ª var.:	3ª var.:
			4ª var.:

Cuadro 4.15: Parrilla de contrastación de datos

Este instrumento cobra gran relevancia ya que al estudiarse cada elemento desde todos sus ángulos, este es entendido como el elemento que nos faltaba analizar en la teoría de la comunicación patrimonial, el contexto.

Finalmente para la discusión de resultados se aplica una matriz DAFO en la que se ponen de manifiesto las debilidades, las amenazas, las fortalezas y las oportunidades que presenta el museo como institución social y educativa, de forma que en este punto nuestro trabajo se convierte, de cierta forma, en una investigación-acción, ya que pretende devolver al museo a través de esta exposición de resultados, un instrumento útil para poder redefinir algunas de sus políticas en relación a su función socioeducativa.

Parte tercera: **Análisis y Discusión de los** **resultados**

Capítulo 5.

El museo siendo
observado y la
observación en el museo

Capítulo 6.

Informe de investigación

Este tercer bloque esta conformado por dos capítulos, uno primero de procesamiento y análisis de la información y un segundo donde se realiza el informe de investigación.

En el capítulo quinto, que se corresponde con el primero de este bloque, se va a realizar el análisis de todos los datos que se han obtenido a lo largo de la investigación, en cuyo proceso se han combinado el uso de instrumentos cualitativos junto a otros de corte cuantitativo, todo desde la doble perspectiva, ya ampliamente comentada en el capítulo de la metodología, de conocimiento observado y conocimiento manifestado y bajo el paraguas de la teoría de la comunicación. Por todo ello, en este análisis entran en juego multitud de procedimientos de recogida de información, como son entrevistas semiestructuradas, entrevistas estandarizadas, encuestas, análisis de espacios (reales y virtuales), análisis

de exposiciones, análisis de actividades y observación de comportamientos (tanto del personal como de los usuarios).

Para lo cual se han diseñado hasta diez instrumentos de recogida de información (diario, observación sistemática, tres encuestas, entrevista estandarizada, análisis de exposiciones y espacios reales, análisis de espacio virtual y, análisis de actividades), diez estructuras de entrevistas diferentes y todo ello desde la perspectiva del sistema de categorías, instrumento de segundo orden que posibilita, y a la vez delimita, un análisis estructurado de la amplia información obtenida. Todo ello nos facilita la consecución de los objetivos que para esta tesis doctoral nos habíamos planteado, al tiempo que sirve de enlace con investigaciones precedentes, a la vez que abre otras vías para investigaciones futuras.

Finalmente, en el capítulo sexto, segundo del bloque, se procede a la realización del informe de investigación, donde se van a tratar cada uno de los componentes de la teoría de la comunicación patrimonial desde todas las ópticas seguidas en este proceso para, finalmente, aplicar la técnica DAFO al museo en su conjunto.

La presentación que se ha seleccionado para este capítulo del informe de investigación, pretende exponer los resultados de forma concisa y práctica, a través de un instrumento que sintetiza de forma consciente tanto la metodología seguida como el análisis desarrollado, estableciendo los resultados de manera global, sincrética, al tiempo que sistemática y rigurosa, que permiten, a través de ello determinar las conclusiones del trabajo.

CAPÍTULO 5:

EL MUSEO SIENDO OBSERVADO Y LA OBSERVACIÓN EN EL MUSEO.

Como se ha señalado en el capítulo metodológico la observación en el museo entraña una serie de dificultades que se manifiestan, en primer lugar, en el posicionamiento que ha de tomar el investigador durante el proceso, y cuando hablamos de posicionamiento no nos referimos únicamente al ideológico, sino a la posición física que se ha de ocupar en el museo. En este posicionamiento hay que tener en cuenta que el espacio se estructura en diferentes salas ubicadas, a su vez, en diferentes plantas, con sujetos que poseen diversos papeles de lo cuál depende su propia ubicación y que a su vez ésta no es estática. La segunda dificultad es cómo observar elementos que a priori no son observables, como son las ideas y concepciones que posee el personal del museo. Consideramos que lo que piensen acerca del patrimonio y del papel que juega el museo en la sociedad, va a influir en el proceso de comunicación y educación patrimonial que transmita esta institución.

Por otro lado, ya se ha indicado que no existen en la bibliografía estudios cualitativos, de las características del que aquí se presenta, dentro del ámbito de investigación de las instituciones museísticas o incluso de la educación patrimonial en general. De esta manera, se ha empleado como referentes estudios de áreas próximas, referidos fundamentalmente al análisis de instituciones educativas, con una amplia trayectoria en este

sentido , transponiendo criterios de trabajo de este ámbito al museístico (Cardona, 1994).

Debido a todo lo anteriormente comentado, la observación ha de completarse con otra serie de recursos tanto gráficos (fotografías) como personales (entrevistas, encuestas). Al tiempo, se considera que para que los resultados finales sean lo más completos posibles no sólo ha de preguntarse a las personas sino a todo aquello que configura la realidad del propio museo.

Siguiendo este principio se pretende saber qué actuaciones y concepciones tiene el propio personal, cómo esto se traduce en las exposiciones y actividades que se programan y finalmente cómo y qué recibe el público, todo ello según la doble visión de conocimiento observado y conocimiento manifestado.

La estructuración de este capítulo presenta cuatro apartados cada uno de los cuales correspondientes a los diferentes elementos de la teoría de la comunicación: emisor (personal del museo), canal (espacios), mensaje (exposiciones y actividades) y receptores (usuarios). Es importante señalar que aunque se dispone de esta forma para dar una estructura al análisis, continuamente habrá alusiones de unos apartados a otros, ya que se retroalimentan pues todos ellos contribuyen a plantear la realidad total, el contexto, que es el museo, por lo que a lo largo del análisis habrá continuos cruces de datos.

En este punto es importante señalar que el orden en el que se realiza el análisis no es aleatorio, ya que siguiendo la teoría de la comunicación para el patrimonio, que hemos defendido en el marco teórico, partimos de las personas para concluir nuevamente en las

personas, ya que para saber qué nos dice el museo debemos escuchar el mensaje que transmite el emisor y cómo éste es recibido por el receptor.

El objeto básico de esta tesis doctoral es saber cómo la educación y difusión patrimonial, el mensaje, se transmite en el museo. Para ello nos hacemos cinco preguntas que se corresponden con el guión del análisis. Partiendo del ¿quién? En referencia a quién o quiénes son las personas encargadas de lanzar el mensaje, que en este caso serán el personal de gestión, de funcionamiento, el Gabinete Pedagógico, la Sala Siglo XXI y la Asociación de Amigos del Museo de Huelva.

En segundo lugar tendríamos que preguntarnos por el ¿dónde?, que en este caso es el Museo de Huelva y en concreto los espacios que éste posee tanto real como virtual. A continuación seguimos por el ¿qué? y el ¿cómo? que estarían respondidos a través de dos epígrafes del presente capítulo las exposiciones y las actividades. Respondiendo a estas tres preguntas estaríamos realizando la descripción del canal, el contexto y el código, siguiendo el marco en el que estamos desarrollando nuestro trabajo.

Finalmente nos preguntaríamos ¿para quién?, atendiendo a los receptores de este mensaje, los usuarios que para este trabajo se han clasificado en función a su contexto educativo, correspondiendo a los ámbitos educativos formal e informal.

5.1. EL PERSONAL DEL MUSEO, EL EMISOR

En este subcapítulo se van a tener en cuenta a los diferentes individuos que inciden en el funcionamiento del museo en relación con el

público, es por ello por lo que no se realiza ningún análisis del personal de administración, que si bien tienen gran importancia en el desarrollo del museo como institución, no inciden de forma directa en el objeto de nuestro estudio.

Este apartado dedicado al análisis de las personas que desarrollan su labor en el museo, que son consideradas como los emisores en el proceso de comunicación patrimonial, se ha estructurado en tres bloques. En primer lugar se estudia al personal que gestiona el museo, éste es dirección y conservación/difusión, sujetos de gran importancia ya que sus directrices van a marcar la estrategia de comunicación que se desarrolle en el museo; por otra parte, el segundo objeto de nuestra investigación es el personal de funcionamiento que tiene relación directa con el público, en este caso nos estamos refiriendo al grupo de vigilantes y taquilleros, individuos que a priori no tendrían por qué ser objetos de nuestro estudio pero, como veremos en el epígrafe destinado a ellos, cobran especial relevancia dentro de la misma ya que poseen un papel absolutamente activo en el desarrollo del museo como institución al servicio de la ciudadanía, pues representan el primer contacto museo/usuarios pudiéndose afirmar que son las caras del museo ante los ciudadanos.

Finalmente, se realiza un apartado denominado otro personal, donde se analizan tres organismos o instituciones que están relacionados directamente con el museo a pesar de que no forman parte de esta institución propiamente dicha. Este otro personal lo conforman el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, perteneciente a las Consejerías de Educación y de Cultura de la Junta de Andalucía, la Sala Siglo XXI de la

Diputación Provincial de Huelva, que funciona como agente externo y autónomo, y a la Asociación de Amigos del Museo de Huelva (AMO).

Este último epígrafe dedicado a otro personal tiene la particularidad de que ninguno de estos entes están formados por personal que pertenezca directamente al museo pero cuya labor se desarrolla, fundamentalmente, en el mismo, por lo que éste no sería entendido en su totalidad si prescindieramos de ellos, ya que el mensaje que ellos aportan tienen a los usuarios como destinatarios últimos. Además el colectivo AMO representa a la ciudadanía ya que encarnan a una masa social que son receptores del mensaje que transmite el museo, al tiempo que a modo de feed back inciden en el mismo y ayudan, en parte, a reformular ese mensaje.

5.1.1. El personal de gestión.

Para las tareas de gestión, como ya se comentó en la descripción del caso, el museo cuenta con tres individuos, una directora y dos conservadores. De estos últimos uno tiene su trabajo más orientado a la conservación y a la colección y la otra encauza más su labor a las tareas de difusión y divulgación, debido a este reparto de papeles existente entre los dos conservadores, para nuestro estudio sólo se ha analizado el papel que juega la conservadora encargada de la difusión y, por supuesto el papel de la directora ya que a través de ésta se van a ver no sólo sus concepciones y actuaciones en el mismo, sino que va a servir a su vez para triangular las percepciones que sobre el museo poseen todos los demás grupos objetos de análisis.

5.1.1.1. Dirección

Uno de los aspectos que adquieren gran relevancia en el desarrollo de la investigación es el papel que juega la directora del Museo en la misma, ya que ésta a lo largo de las cinco entrevistas que se le realizan durante los dieciocho meses que dura la investigación va a representar gran parte del conocimiento manifestado, ya que sus aportaciones no sólo reflejan sus conocimientos y concepciones sino que va ofreciendo informaciones de todos los demás aspectos que se investigan en el museo. De esta forma se podría afirmar que el papel de la directora cumple una triple función en este trabajo. Nos proporciona la información acerca de sus propias concepciones y de su labor como directora; informaciones referidas a todos los demás objetos de análisis; y además, sus manifestaciones sirven para triangular el estudio de los demás aspectos estudiados, junto a las observaciones y a las afirmaciones de cada uno de los demás individuos seleccionados.

Para la obtención de información en este apartado se ha acudido a las observaciones y a las manifestaciones de la propia directora a través de entrevistas (Anexo 5.) que en este caso han sido cinco, aunque la información de las mismas va a estar repartida por todo el capítulo quinto porque nos ha ido proporcionando información relacionada con todos los apartados de análisis.

La primera de las entrevistas (Anexo 5.1.) que se realiza tiene lugar a principios de año y a través de ella se pretende recoger las concepciones acerca del patrimonio y de la comunicación patrimonial, así como del proceso educativo dentro del museo, de forma que, con el sistema de categorías como referente, vayamos posicionándola en la hipótesis de

progresión de cada una de las variables. Esta primera entrevista va a servir de base a las que se realizan posteriormente al resto del personal, ya que las primeras cuestiones, las que hacen referencia directa a las categorías de análisis, se van a ir repitiendo al principio de las entrevistas a los demás informantes.

Sobre el concepto de patrimonio nos proporciona una amplia respuesta que atiende a dos de las variables de la primera categoría, *Perspectiva sobre el patrimonio* y *Tipos de patrimonio* por este orden, ya que no sólo nos proporciona una definición sino que presenta una perspectiva de futuro:

Para mí el patrimonio, en realidad son los elementos culturales que definen a una sociedad, deben de ser, pensando un poco en el patrimonio del futuro porque el patrimonio del pasado lo tenemos estructurado, bien o mal, está ahí, seleccionado por quien haya sido, lo tenemos ahí, pero las propuestas de futuro en cuanto a patrimonio y aparte que, evidentemente, si es algo cultural tiene que ser algo social y tiene que ser paulatinamente seleccionado por la propia sociedad. Lo veo desde una perspectiva totalmente integrada porque la vida del ser humano en la vida social es integración, es una integración constante y por tanto su reflejo cultural tiene que ser integral.

Como se puede apreciar en la transcripción reflejada arriba, muestra un alto nivel de concreción situándose en el nivel deseable en ambas variables. En su definición encontramos además una actitud abierta del patrimonio, en plena construcción, donde su papel se debe más a un futuro por escribir que a un pasado preestablecido.

La misma madurez la encontramos cuando nos responde sobre la importancia que según su criterio tiene la comunicación patrimonial,

otorgándole prioridad sobre cualquier otra función y nuevamente se aprecia el enfoque futuro con respecto al patrimonio:

... pienso que el museo lo que tiene que hacer es comunicar el patrimonio seleccionado con anterioridad, es decir el patrimonio pasado, y verle... perspectivas de futuro, de aprendizaje, para seleccionar cuáles son los elementos patrimoniales que identifican al grupo social al que está dirigido el museo y creo que incluso empezar a crear unos cauces para la selección del patrimonio futuro desde el propio museo, desde el receptor aunque sea de material mueble de ese patrimonio. Evidentemente el museo, se llame como se llame, se va a mantener en el tiempo, porque ya es el receptor del patrimonio pasado. Luego se tiene que preparar la institución y a sus usuarios para recepcionar otro patrimonio del que se desconoce absolutamente todo.

A continuación se hace referencia a si esa importancia que se da a la comunión se traduce, según su criterio, en la presentación, en el discurso, que el propio museo aporta a la sociedad a lo que responde que es un camino por recorrer ya que es *una institución heredada que se crea para conservar el patrimonio onubense, arqueológico, artístico y etnográfico*, a pesar de lo cual la exposición es básicamente arqueológica aunque pretende ir abriendo el museo a los otros campos.

En las siguientes preguntas se consulta por el papel que juega la educación en el museo y por los criterios que se siguen a la hora de hacer la programación del mismo. En relación a la primera pregunta evidencia que el museo más que a educar se dedica a la difusión patrimonial, pretendiendo que *la sociedad en general aprenda de forma indirecta* y considera que es ésta la prioridad del museo, después del propio objeto y valora que *ahora todos los museos están dirigidos a la difusión del patrimonio*

que conservan y su contextualización con el territorio al que van dirigidos. En relación a la programación, decir que sobre la misma primaba un objetivo y éste era atraer público al museo ya que tenía pocas visitas:

Mi primer objetivo era atraer al público hacia el museo, que dejara de considerarse al museo como un ente para eruditos y que empezaran a sentirlo en la piel, aquí se puede venir a pasar un rato agradable, en familia o en grupos grandes o de forma individual, y además haces una actividad cultural y por tanto algo educativo, cultural, que se va a quedar en la piel.

Para ello, y teniendo en cuenta que ya tenía una colección preestablecida, pretende programar actividades que hagan sentir al usuario identificado con aquellos elementos que se exponen, ver que esos objetos *somos nosotros y en parte la Humanidad*. Esta respuesta nos pone a la directora en un nivel deseable, holístico, en lo que se refiere a la categoría patrimonio e identidad ya que pone en el mismo plano lo individual y lo universal, cómo un elemento patrimonial es válido para mí y para el otro. En este sentido destaca esta perspectiva, con respecto a los resultados que se obtuvieron del estudio de carácter cuantitativo realizado en el marco del proyecto de investigación del que parte esta tesis (Martín y Cuenca, 2011), donde la gran mayoría de los gestores informantes se posicionaban en un nivel intermedio, fundamentado en visiones temporales y estilísticas.

5.1.1.2. Difusión

En este apartado se va a tener en cuenta las concepciones y opiniones de la conservadora dedicada a la difusión dentro del museo, aunque también nos va a ir proporcionando informaciones acerca de otros

aspectos del museo que se irán analizando en cada uno de sus epígrafes específicos. Las informaciones que se describen en este apartado son las obtenidas a través de la propia entrevista a la conservadora y la opinión que tiene la directora sobre el papel que juega dentro del museo, esto es en cuanto a conocimiento manifestado (Anexo 4.6); y la observación tanto sistemática como participante por parte de la investigadora, en cuanto a conocimiento observado.

La persona a la que se le realiza la entrevista es una profesional novel, ya que lleva menos de cinco años desempeñando su cargo en el momento del trabajo de campo, y no hace mucho tiempo que llegó al Museo de Huelva tras aprobar las oposiciones de conservador/a de museos, por lo que nos encontramos con que el Museo de Huelva es su primer destino.

En todo momento se muestra educada y afable conmigo aunque no termina de tener confianza a pesar del tiempo que estoy en el museo en el transcurso de la investigación, pero tampoco pone trabas a mi labor y respeta desde su posición mi trabajo y en varias ocasiones se interesa por el mismo. A pesar de esto, son varias las veces que tengo que posponer la fecha de la entrevista porque surgen otros temas a los que debe atender de forma prioritaria.

Las tres primeras preguntas que se le realizan son las mismas que se realizan a la directora en la primera de las entrevistas, ya que, como señalábamos, a través de las respuestas pretendemos abordar el posicionamiento dentro de la hipótesis de progresión, ya que responden a las dos categorías de análisis. Estas preguntas son *¿Qué es para ti el patrimonio, cómo lo entiendes y para qué crees que sirve?, ¿te interesa la*

comunicación patrimonial, en qué grado y qué papel crees que debe tener en el museo? y ¿qué tipología patrimonial crees que se transmite a través del museo y si te parece adecuado y qué otras posibilidades crees que podrían desarrollarse? Como se puede apreciar son preguntas bastantes amplias que engloban a varias cuestiones en cada una de ellas, pero de esta forma se da más libertad para articular una respuesta de carácter más global.

En cuanto a la primera pregunta, que se correspondería con la variable tipología patrimonial, se puede apreciar que entiende el patrimonio desde distintas ópticas, destacándose las diferentes manifestaciones históricas, por lo que sería en esta perspectiva, la histórica, donde se situaría aunque con una tendencia abierta que oscila hacia la holística:

Desde el punto de vista de un museo entendemos el patrimonio como las manifestaciones que nos han quedado desde la antigüedad hasta la actualidad, manifestaciones artísticas, arqueológicas etc., del ser humano que hoy en día nos sirven para estudiar la cultura, el arte etc., de determinados momentos históricos, pero en realidad el patrimonio es un concepto muy amplio que abarca incluso patrimonio inmaterial, patrimonio etnológico. Con lo cual en el sentido amplio de la palabra se podría considerar patrimonio, por una parte, a lo mejor, elementos que transmiten características concretas de una cultura y que sirven para estudiar esa cultura o ese contexto social, pero luego, al final te das cuenta de que patrimonio puede ser cualquier cosa dependiendo de la óptica con que se mire.

La segunda de las preguntas, pretende recoger el sentir de la segunda categoría completa *Modelo de enseñanza y difusión del patrimonio*, en donde se hace especial hincapié al proceso de comunicación, donde, de

igual forma que ocurría en el caso de la directora, se vuelca todo el sentir del museo, en este caso se va incluso a más ya que se considera que si no hubiera comunicación patrimonial, no habría museo:

Pues yo creo que la comunicación patrimonial no es que te interese es que es fundamental, es que si no hay comunicación patrimonial no hay patrimonio, porque en lo que te he dicho en la primera pregunta, en realidad para mi patrimonio puede ser casi cualquier cosa si se enfoca de la óptica patrimonial, si no existe ese análisis y esa comunicación y esa transmisión de lo que es el patrimonio a la mayor gente posible, en definitiva es que no existe el patrimonio. Con lo cual el museo como institución patrimonial por así llamarla, tiene entre sus funciones principales, por no decir la principal, la que lleva a todas las demás, la comunicación patrimonial, porque aunque dentro de las funciones del museo está restaurar, todas esas funciones están orientadas a la comunicación si no, sólo conservar para ponerlo en una habitación no sirve de mucho, con lo cual es la función fundamental del museo y es imprescindible para el patrimonio la comunicación.

Finalmente, en la tercera pregunta de este primer grupo ha respondido de manera amplia, en el sentido que no sólo ha concretado la tipología patrimonial que transmite el propio museo sino su visión de todo aquello que puede recogerse en una institución como la museística, poniéndose de manifiesto, una vez más que, a pesar de que en el museo la perspectiva es histórico/artística (primer nivel en la hipótesis de progresión), sus concepciones responden a una tipología de carácter holístico (nivel deseable):

Como si por tipología patrimonial entendemos lo que hemos dicho de patrimonio arqueológico, artístico y tal, en el museo lo que es fundamental es

el patrimonio arqueológico y artístico, pero yo creo que cualquier tipología patrimonial se puede transmitir en un museo porque el patrimonio arqueológico puede derivar en conocer actividades sociales, ritos que podrían considerarse dentro del patrimonio inmaterial o etnográfico, el patrimonio artístico también puede llevarnos a analizar una época, un contexto social, con lo cual yo creo que cualquier tipología patrimonial puede transmitirse en el museo, incluso puede combinarse con patrimonio musical, teatral, muchas veces puede conectar con obras de teatro, música con elementos de nuestra colección que pueda reflejar una época que es coetánea, o sea que cualquier tipo de patrimonio puede desarrollarse en el museo.

Una vez que definida la posición en la que se encuentra dentro del sistema de categorías procedemos a preguntarle por su función dentro del museo, y aunque se solicita una descripción de sus funciones nos proporciona una visión bastante amplia tanto de lo que hace como de lo que considera qué debe hacerse: *creo que todos los conservadores deben tener una visión muy amplia del museo ... conservación y difusión deben estar unidos, porque para hacer una difusión primero tiene que haber una investigación, sino no puedes hacer una difusión científica, certera y que sea real y para que haya una conservación sin que haya difusión pues tampoco tiene sentido. Al tiempo que señala que así es como se hace en el Museo de Huelva y que intercambia su papel con el otro conservador, es más, aunque oficialmente existe una separación de funciones, en la realidad no es del todo así:*

Con lo cual mi función va desde crear una exposición teniendo tales obras que son nuestra colección de la exposición, hablar sobre qué podemos hablar, qué itinerario podemos hacer, qué guión podemos tener, qué obras vamos a exponer, cómo las vamos a exponer, hasta una actividad que no tiene nada que ver con una exposición temporal, que es como una exposición permanente, hasta cambiarle el marco a un cuadro, movimiento

de obras, revisar que estén en buen estado, cuando se pide una obra para una exposición temporal por parte de otra institución cuidar que salga con la garantía que la ley establece, qué tiene que mantenerse, o sea que en realidad las funciones, tanto las mías como las de los otros dos técnicos son tan amplias que son casi indeterminadas, yo en realidad creo que debe ser así.

A partir de aquí entramos directamente en las preguntas referidas a la educación y comunicación patrimonial, interesándonos en primer lugar por el papel que juega la difusión y la educación dentro del museo, siendo la respuesta muy reveladora para nuestra investigación ya que considera que la educación y difusión en el museo *que antes era una cosa secundaria, hoy día se está convirtiendo en lo fundamental, en la función principal del museo.* En concreto, con respecto al Museo de Huelva, comenta cómo la difusión es uno de sus ejes principales, desde el punto de vista de criterios cuantitativos y cualitativos, en el primero intentando acercar el patrimonio al mayor número de personas posible y en el segundo intentar que la persona que realmente quiera acercarse al patrimonio cuente con los medios necesarios para su comprensión y valoración.

En este punto vemos la importancia que se da a la comunicación y a pesar de que la mayoría de las exposiciones presentan una comunicación unidireccional, la intención es que ésta sea una comunicación recíproca, por lo que podríamos valorar dentro de la Variable 5ª (Papel de emisor y receptor en la enseñanza/aprendizaje del patrimonio), que se encuentra en un nivel intermedio dentro de la hipótesis de progresión, aunque ya se están dando algunos pasos para alcanzar el nivel que consideraríamos deseable (Comunicación multidireccional). Este hecho se demuestra en la participación del público de forma activa en algunas de las exposiciones,

en la línea que se plantean en trabajos como los de Cuenca y Martín (2009b) o Fernández Betancort y Fajardo (2008). En concreto en la exposición *Mujeres en el museo de Huelva* se presentaba un folleto abierto donde se pedía al público que pusiera un adjetivo a cada una de las obras, *...no sólo para que la gente participase, viese la exposición o una obra, sino porque al museo le viene bien la aportación de la gente, de lo que siente al ver una obra*. Esta iniciativa tuvo una respuesta positiva por parte de los visitantes que manifestó su agrado por que se contara con sus opiniones.

Para seguir indagando acerca de si lo que comenta se ve reflejado en las actuaciones que desarrolla en el museo, se le pregunta si las exposiciones llevan aparejadas actividades y materiales y en caso afirmativo quién y cómo se realizan.

Aquí el primer criterio que parece pesar es el económico, sobre todo a la hora de decantarse por un folleto o por un catálogo, *pero en la medida de lo posible a la vez que se diseña la exposición, se diseña el folleto y se diseña una actividad que la complementa*. Ambas cosas suelen idearse por el personal de gestión del museo, esto es directora y conservadores, aunque en el caso de las actividades muchas veces son encargadas a empresas externas o a una persona determinada, señalándose que el contenido de la actividad se hace desde el museo: *les damos las pautas fundamentales de lo que queremos que se transmita con la actividad, o si queremos que sea una visita guiada o un taller de manualidades, o qué tipo de actividad queremos*.

En este punto es importante señalar cómo, a pesar de que según manifiesta las actividades son un elemento importante, las que se proponen son, en su mayoría, de carácter tradicional dentro del museo, aunque después la realidad nos señala que se realizan actividades de corte

mucho más innovador, que serán analizadas en el apartado dedicado a las actividades en este capítulo. Este hecho pone de manifiesto que a pesar de que se presentan como equipo a la hora de plantear las programaciones del museo (exposición-material-actividad), los conservadores se encargan más del montaje de las exposiciones y de la estructura y contenidos de los materiales y desde la dirección es donde se incide más en las últimas, ya que existe una fuerte conciencia de la importancia de las actividades a la hora de reactivar el museo.

En cuanto a los materiales se pregunta por *¿Cuáles son los criterios que se siguen a la hora de elaborar el material, qué tipo de información crees que se transmite y qué vocabulario se emplea, y si se emplea el mismo para un folleto que para un catálogo?*

Se señala que la información que se pretende transmitir a través del material escrito se realiza a tres niveles *una información básica y fundamental para que la gente entienda algo, un segundo nivel que sigue siendo bastante básico pero para el que quiera profundizar un poquito más, y ya un nivel más alto, en el que normalmente se mete muy poquita gente, porque aunque la gente demande más información, el alto porcentaje tampoco se quiere leer un catálogo.* Ese primer nivel es el que se usa para transmitir la información de la exposición siendo el e-mail el vehículo para llevarlo a cabo, por lo que este primer nivel no sería un material; el nivel intermedio es el seleccionado para la información de los textos de la propia exposición y para los folletos y el tercer y último nivel es el que se usa en los catálogos.

El lenguaje de los folletos *al tener que ser escrito, tiene que tener un lenguaje relativamente formal, pero siempre un vocabulario comprensible rápidamente, o sea, intentar no utilizar en un folleto ninguna palabra que*

tengamos la mínima duda de que no se puede comprender, muchas veces te puedes equivocar pensando que este párrafo se entiende perfectamente cuando en realidad no se entiende, pero yo por lo menos siempre que escribo un folleto se lo leo a otra persona, gente del museo, amigas mías que se me ocurre, porque quiero que se lo lea sin tener ni idea de la exposición y que ellos me digan: sí me entero de lo que quieres decir. Todo el proceso que la conservadora nos explicita pone de manifiesto el interés que muestra porque la información sea realmente asimilada por el usuario, por ello pretende que el folleto sea corto y fácilmente legible.

Aunque la intención, como vemos, es bastante positiva, en la realidad no siempre se cumple como se pone de manifiesto a través de la imagen 5.1, donde aparece un texto introductorio a una exposición de gran extensión y con una letra de un tamaño inadecuado para poder seguirse correctamente.



Imagen 5.1. Texto inicial en exposición temporal

Finalmente el lenguaje que se emplea en el tercer nivel, los catálogos, es un lenguaje más científico, aunque no se muestra partidaria de que sea un lenguaje incomprensible como manifiesta que se produce en otros catálogos, para proporcionar la información necesaria a toda aquella persona que quiera profundizar sobre el tema.

Es importante señalar que muchos de estos aspectos serán contrastados en los apartados de análisis de exposiciones y materiales de este mismo capítulo, donde se enfrentarán las manifestaciones esgrimidas con respecto a estos temas sobre la intencionalidad y lo que se cree que se hace, con lo que se hace finalmente.

Evidentemente todo esto debe estar acompañado por una estrategia de difusión importante que haga que la información de lo que se está realizando en el museo llegue a los futuros usuarios, por ello nos interesa saber *¿cuál es el mecanismo que se sigue para que esta información llegue al público potencial, ya sea público escolar o bien público en general?*

En este punto se sigue un doble mecanismo uno para el público escolar y otro para el resto de público, precedidos por la colocación de la información en la página Web del museo perteneciente a www.museosdeandalucia.es, página que la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía tiene para los museos que gestiona directamente, siendo la propia conservadora la encargada de subir la información. Una vez que la información está colgada en la red llega a los centros educativos a través del Gabinete Pedagógico, ya que el museo le proporciona la información y éste es el encargado de distribuirla y de gestionar la visita de los centros. Por el contrario, al público general la información le llega directamente a través del museo, ya sea por e-mail o por correo ordinario,

siendo el primero el método que está cobrando mayor relevancia por su rapidez, accesibilidad y nulo coste económico. Por otra parte toda la información se comunica a los medios de información para que la difundan y en caso de inauguraciones o presentaciones para que cubran la noticia.

La definición que da de sí misma y de cómo desarrolla las tareas la conservadora encargada de la difusión, se pone de manifiesto a través de las observaciones y de la propia definición que realiza la directora del trabajo que ésta viene realizando (Anexo 4.4) como se muestra a continuación:

La nueva conservadora que lleva con nosotros un año o año y pico a lo que se dedica principalmente es al tema de difusión, es la coordinadora, un poco, de la página Web, de que realmente el público tenga la información sobre las exposiciones, las actividades y las salas a su disposición y con cierto diseño. A pesar de esas dos facetas, ambos gestionan la política de exposiciones temporales de régimen interno. Yo les propongo a principios de año, en octubre en realidad alguna propuesta sobre las temáticas que me gustaría ver presente en las exposiciones temporales de producción propia y ellos se distribuyen, dependiendo de sus gustos o sus intereses particulares, esas dos o tres exposiciones, a la hora de estructurarlas. Después a la hora de instalarlas y o bien llamamos a un empresa externa o todos nos dedicamos a trabajar y ellos se encargan desde la publicidad, la documentación, de los documentos de mano, hasta del diseño expositivo.

5.1.2. EL PAPEL DEL PERSONAL DE FUNCIONAMIENTO

Los vigilantes de los museos junto a los expendedores de ticket son las personas que trabajan en estas instituciones a las que menos atención

se les presta por parte de estudiosos e investigadores, a pesar de que son éstos los primeros individuos con los que se topan los usuarios en su ingreso al museo. Parece ser que la comunidad científica, tanto de los trabajos más acreditados referidos a las disciplinas propias de cada uno de los museos, como las publicaciones didácticas, han ignorado este hecho y en mayor grado las autoridades competentes en materia de museo ya que un número importante de este personal está siendo sustituido, en muchos casos, por guardias de seguridad.

En esta investigación, por el contrario, se ha considerado que prescindir de estos sujetos haría que el resultado final tuviera un sesgo importante ya que, como acabamos de señalar, el primer encuentro de los usuarios de museos con estas instituciones se produce a través de ellos, y de ellos va a ser la primera impresión que del museo se lleven los visitantes, por lo que se considera de gran importancia el punto de vista que posean acerca tanto del patrimonio y el museo, como de los visitantes e, incluso, tener en cuenta su propia percepción de lo que significa para el museo su propio trabajo.

Como se ha comentado, la bibliografía referida a este tema es casi inexistente. Teniendo en cuenta que la actualidad Internet se ha convertido en la herramienta más potente de búsqueda donde se nos proporcionas informaciones y enlaces a todo tipo de información, si usamos los principales buscadores, Google, Yahoo, Terra, AOL, Netscape, Altavista y Lycos, y solicitamos una búsqueda bajo la denominación “vigilantes de museos”, lo que encontramos da una idea muy clara del papel que estos juegan en las investigaciones ya que no localizamos ni una sola referencia a artículos científicos, de divulgación o monografías,

apareciendo libros para preparar la oposición a este cuerpo, enlaces a noticias de prensa donde reclaman mejoras salariales y llamadas a monólogos donde se ridiculiza la labor de este personal.

Son muchas las publicaciones que de museos se dan en la actualidad, pero aún hoy día sigue siendo *Museum International*, la revista publicada por la UNESCO que en 2008 cumplió seis décadas en el mercado, el principal referente ya que se publica en árabe, inglés, francés, chino y español y posee una gran difusión. De esta publicación se ha revisado la última década, todos los números desde 1999 y no se ha encontrado ni un solo artículo que haga referencia a los vigilantes, tampoco se han encontrado en ninguno de los números existentes de *Revista de Museología*, ni en *Mus-A*, la revista de museología que la Junta de Andalucía viene publicando desde 2003.

Mi experiencia y observación a lo largo de los años, primero como museóloga profesional y ahora desde mi papel de investigadora en didáctica y difusión del patrimonio, me ha demostrado que el posicionamiento y actitud de los vigilantes suele ser una buena herramienta para medir el planteamiento del museo, por lo que los museos donde este personal se encuentra inmóvil, sentado en una silla en el rincón de la sala y sin dirigirse al público nada más para recordar que no se puede fotografiar o para impedir que nos acerquemos más de lo “adecuado” a la pieza, suele coincidir con museos bastante inmovilistas, con planteamientos museográficos tradicionales y con poca o casi nula posibilidad de interacción.

Por el contrario, en los museos en que este personal se muestra más relajado y con mayor posibilidad de movimiento se produce una mayor

distensión del público, que pasa de ser visitante a ser usuario, ya que la actitud anima a preguntar aspectos puntuales de la exposición, del museo e, incluso, de la propia ciudad; estos museos, aunque muchos de ellos cuentan con planteamientos muy tradicionales, tienen otra predisposición hacia la ciudadanía y pretende que el mensaje que proporciona el museo cale en la sociedad. En este último grupo es donde podríamos situar a nuestro museo objeto de estudio.

El Museo de Huelva, en el momento del trabajo de campo, cuenta con once personas en su plantilla entre vigilantes y taquilleros de los que han respondido a la entrevista estandarizada diez de ellos. El análisis de este personal se realiza, al igual que los demás aspectos analizados, a través de las dos supracategorías: conocimiento observado y conocimiento manifestado.

Estado inicial:

Cuando me incorporo al museo como investigadora ya conocía a la mayoría del personal aunque con un trato meramente de cortesía, de hecho sólo conocía el nombre de tres de ellos que llevan bastantes años desarrollando su labor en este mismo museo.

El primer día que iba al museo como observadora ya estaban informados por la dirección del centro del objeto de mi trabajo y se mostraban, en principio, receptivos y dispuestos a colaborar, aunque algunos de ellos mostraban cierta reticencia.

A pesar de que estaban informados, yo les comenté el objeto de mi trabajo, la duración y que iban a ser observados, en muchos casos

preguntados y que se les pasaría un cuestionario, esto lo hice más de una vez hasta completar los diferentes turnos. La primera actitud con respecto a mi persona y a la investigación que se iba a llevar a cabo fue de sorpresa debido, principalmente, a que era la primera vez que para un trabajo de investigación en el museo se contaba con ellos como parte integrante de la misma, hecho que manifestaron en más de una ocasión no sólo en los inicios de la investigación, sino a lo largo del desarrollo de la misma.

Estado en el desarrollo:

Desde el principio me quedó claro que el grupo de vigilantes no era homogéneo ya que se apreciaba con bastante claridad dos actitudes con respecto a su trabajo, los que le importaba su trabajo e intentaban mejorar y colaborar en la medida de sus posibilidades en todo lo que estuviera de su mano y los que cumplían con su trabajo sin implicarse en lo más mínimo e intentando pasar lo más desapercibido posible.

El cuestionario, como se ha comentado, está concebido como una entrevista estandarizada y sobre todo ha primado la información y la confianza de parte de los trabajadores hacia mí, de ello se desprende que de las once personas que podían responder este cuestionario lo han hecho positivamente diez de ellas (Anexo 4.10). El procediendo trata que el personal, tan poco acostumbrado a este tipo de cuestiones como se ha comentado anteriormente, se sienta lo más cómodo posible e intentar paliar las reticencias iniciales que pudiera haber al respecto. En primer lugar la entrega del cuestionario no se produce hasta el último trimestre del año porque ya me conocen lo suficiente y saben cómo se está desarrollando la investigación, además se les deja los tres meses para que

no se sientan presionados, aunque se percibe cierta incomodidad e incluso vergüenza por parte de alguno de ellos, ya que piensan que van a ser evaluados o que las respuestas que den pueda condicionar de algún modo el desarrollo normal de su trabajo, hecho que se demuestra en la forma de cumplimentar la cuestión en la que se les preguntan si sienten que su trabajo está valorado, que comentaremos más adelante y en las apreciaciones que me realizan acerca de que no saben si contestar al cuestionario porque si lo hacen me tienen que contestar la verdad de lo que piensan ya que algunas de las preguntas pueden ser incómodas para ellos, refiriéndose a la pregunta a la que estamos haciendo alusión.

Durante estos meses en los que tienen el cuestionario, algunos de ellos me manifiestan algunas dudas con respecto al mismo que se van resolviendo de forma satisfactoria aunque comentan en más de una ocasión que *hacemos lo que podemos* y reiteran lo de *no se si lo que he puesto estará bien*, por esa sensación que perciben de estar siendo evaluados, aunque una vez que lo cumplimentan se muestran interesados por si lo que ellos me han aportado está resultando útil en la investigación.

Por todo ello se intenta que se encuentren cómodos ya que para ellos es muy importante mantener el anonimato con respecto a sus compañeros más que conmigo. Para ello, como comentaba, se les otorga un tiempo razonable para su cumplimentación y para la entrega se sigue un proceso que garantiza su privacidad y es que cuando cada uno de ellos va respondiendo el cuestionario lo depositan en un sobre cerrado que a su vez queda en una carpeta debajo del mostrador y no son retirados hasta la finalización del tiempo que se les ha otorgado y se recogen de forma conjunta.

El cuestionario, ampliamente comentado en el capítulo de la metodología (Cuadro 4.10) está formado por un total de diez preguntas, con más de un apartado la mayoría de ellas, a las que les precede dos cuestiones formales como son la tarea que realiza en el museo y el tiempo que lleva desempeñando su cargo. De las diez preguntas que forman el grueso del cuestionario sólo una de ellas se concibe como cerrada, siendo las nueve restantes de carácter abierto.

De las dos cuestiones formales que abren el cuestionario, la referida a la tarea ha sido respondida en todos los cuestionados, siendo ocho vigilantes y dos expendedores o taquilleros; en cuanto al tiempo que llevan ejerciendo su labor en el cargo, se observa que existe una gran diferencia que va desde un año hasta veintinueve, un solo sujeto ha dejado esta respuesta sin cumplimentar (Gráfico 5.1).



Gráfico 5.1: Tiempo trabajado

En este gráfico se puede apreciar cómo están divididos prácticamente a la mitad los expertos (más de cinco años) y los noveles

(menos de cinco años) y como entre los primeros encontramos tres informantes de una larga experiencia.

Pasando a las preguntas de contenido se pueden establecer dos bloques: las que hacen referencia a la primera categoría y las que responden a algunos aspectos de la segunda.

Las dos primeras preguntas son las referidas a la primera categoría *Tipología patrimonial e identidad* y se realizan con el fin de definir las tres variables que componen esta categoría a través de las respuestas que facilitan a las dos cuestiones que en este sentido se plantean.

Estas dos primeras preguntas, como hemos visto en los casos anteriores, son comunes a todo el personal que está implicado de alguna u otra forma en el museo. En los casos anteriores se ha preguntado en las entrevistas abiertas, y al personal de cara al público se le realiza, como ya hemos comentado, a través de una entrevista estandarizada mediante un cuestionario.

La primera de las preguntas *¿Qué es para usted el patrimonio?* nos ha presentado una serie de respuestas muy valiosas (Gráfico 5.2), porque nos proporciona información acerca de lo que saben de aquello en lo que trabajan y la importancia que le otorgan, por supuesto en esta investigación no se cuestiona en ningún momento la capacidad para el desarrollo de sus propias funciones ni la aptitud hacia las mismas.

Se percibe que las respuestas han sido pensadas antes de cumplimentarlas y sólo uno de los sujetos ha respondido de forma incoherente a lo que se le preguntaba por lo que esa respuesta ha sido considerada nula.

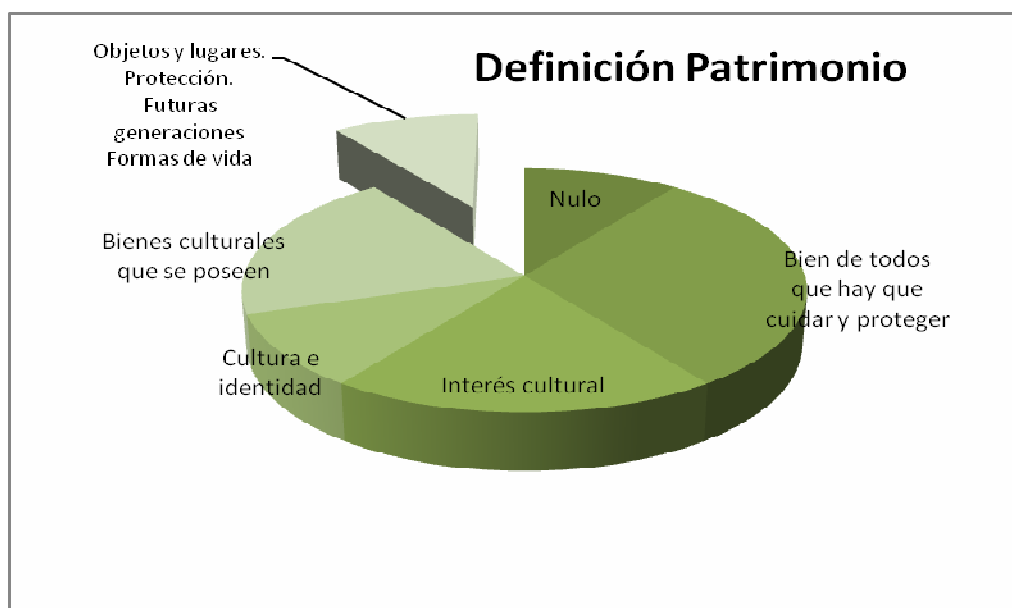


Gráfico 5.2: Definición de Patrimonio

Analizando las respuestas que dan a esta pregunta podemos establecer una gradación desde posturas más básicas hasta otras mucho más complejas y reflexionadas que estarían al mismo nivel que han proporcionado los propios técnicos. A excepción de la respuesta de uno de los cuestionarios, como comentaba, que se ha considerado como nula ya que no respondía a lo que se preguntaba, los demás han dejado de manifiesto que el patrimonio no es un concepto que le es ajeno.

En primer lugar destaca la asimilación del término patrimonio con el de cultura, que ha sido señalado por cinco de los individuos, aunque no en todos presenta el mismo significado ya que mientras dos lo destacan por su interés, otros tantos lo señalan como bienes y uno más añade el concepto de identidad. A los dos individuos que han descrito el patrimonio como bien cultural habría que sumarle tres más que lo

definen como bienes pero que además añade el carácter de colectivo y la necesidad de cuidar.

Finalmente el individuo que resta ha hecho una definición bastante completa en el sentido que ha señalado dentro de su definición cuatro expresiones que se corresponderían con el nivel que consideramos como deseable en nuestra hipótesis de progresión y son: lugares y objetos; que hay que proteger; para legarlo a generaciones futuras; que constituyen las formas de vida.

Es muy interesante constatar que de estos individuos, que a priori no tienen que tener más formación que la básica, ninguno se encuentra en los niveles más básicos en la hipótesis de progresión para esta primera categoría. En concreto para la **variable 1: Perspectiva patrimonial** que se presenta como una hipótesis en la que existen cinco niveles, alcanzando uno de ellos la perspectiva simbólico-identitaria que es la que se ha considerado como deseable y el resto se encontrarían en la perspectiva histórica que es la que ocupa el cuarto peldaño de nuestra hipótesis para esta variable.

En la segunda pregunta, aunque se ha comentado que responde a la primera categoría, también nos proporciona información acerca de la segunda *Modelo de enseñanza y difusión del patrimonio*, básicamente en lo que se refiere a la comunicación patrimonial que se correspondería con la **variable 5: Papel de emisores y receptores en la enseñanza/difusión del patrimonio**, haciendo especial hincapié en la propia exposición del museo como emisora en el proceso de comunicación patrimonial. Así, enlazando con la cuestión primera acerca del patrimonio se les pregunta *¿Cómo lo ve reflejado en el museo?*, que ha proporcionado una serie de

respuestas que ponen de manifiesto una mayor o menor implicación con el propio museo, hecho que se transmite en las propias respuestas que van desde afirmaciones muy concretas hasta otras donde se manifiesta cierta reflexión y criterio e incluso un atisbo de crítica (Gráfico 5.3).



Gráfico 5.3: Patrimonio en el museo

La tercera pregunta hace referencia a *Cómo se dirigen al público* siendo las respuestas bastante homogéneas (Gráfico 5.4). Destacándose los valores de educación y respeto, en primer lugar, y proporcionando información, en segundo.

Este hecho es constatable a través de las observaciones ya que la atención siempre es atenta y respetuosa y un número importante de ellos están disponibles y dispuestos ante cualquier pregunta que les formule algún usuario.

A partir de ahora las preguntas recogen las percepciones que los vigilantes poseen de los visitantes a través de su observación y del día a día en el desarrollo de su trabajo. La cuarta pregunta tiene dos apartados,

el primero es *si los visitantes saben moverse en el museo* y aquí hay disparidad de opiniones ya que cuatro contestan de forma afirmativa, el mismo número que dice que depende y dos de ellos contestan que no. La segunda parte de esta pregunta hace referencia a *si acuden sin problemas al mostrador* a lo que la totalidad de ellos han respondido de forma afirmativa aunque varios de ellos realizan puntualizaciones y condicionan el hecho de que se acerquen al mostrador a que el personal está pendiente para facilitar el acercamiento, algunos apuntan que el acercamiento se produce con cierta timidez ya que la mayoría no tienen claro si han de pagar la entrada o si el acceso es de manera gratuita.



Gráfico 5.4: Forma en la que se dirigen al público

La siguiente pregunta tiene tres apartados el primero es *¿Una vez dentro de las salas los visitantes solicitan información?* a lo que todos han contestado de forma positiva, cuatro de ellos han contestado con un sí rotundo (40%) y los seis restantes han respondido que en algunas ocasiones (60%), el enunciado de la pregunta continuaba *En caso afirmativo, ¿se la facilita?*, a lo que nueve han respondido que sí (90%) y en sólo un caso la respuesta ha sido negativa, aunque por la respuesta posterior se

considera que ha sido por un mal entendimiento del enunciado. La pregunta termina preguntando *¿De qué tipo?*, haciendo referencia a la información que se proporciona, a lo que han contestado de forma muy diversa ya que no todos han entendido la pregunta de igual manera.

El siguiente enunciado sigue haciendo incidencia en las observaciones que ellos realizan en su trabajo y se presentaba de la siguiente manera: *Según su observación y comentarios de los visitantes, ¿cree que los usuarios en general entienden lo que se expone?*, a lo que de forma afirmativa no ha contestado ninguno, siendo las dos respuestas: *A veces* y *No*, que se repiten en un igual número de casos (cinco para cada respuesta, 50%), y al preguntársele a continuación *¿Por qué?*, había diferentes planteamientos, donde destacan cuatro que son repetidas por dos individuos cada una de ellas: *por falta de información* y *porque no interesa*, que dependía del nivel de los visitantes y porque lo veían como algo lúdico y no se preocupaban si lo entendían o si no (Gráfico 5.5).

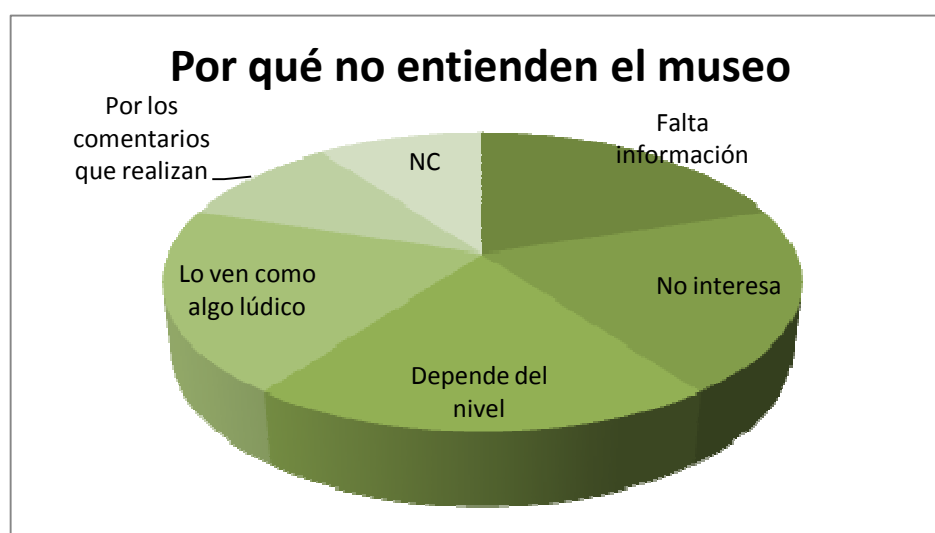
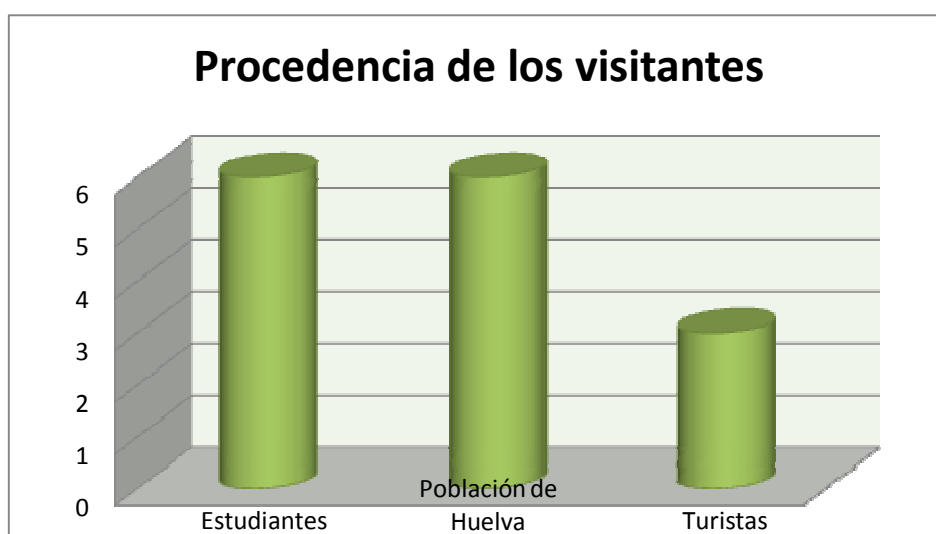


Gráfico 5.5: Motivo por el que creen que los visitantes no entienden el museo.

A continuación, se presenta la única pregunta cerrada del cuestionario a la que han de responder marcando con una cruz, ya que se quería saber la procedencia de los visitantes para lo que se daban cuatro opciones como son turistas, estudiantes, población de Huelva e investigadores. Para ello la mitad han señalado sólo una opción y la otra mitad han señalado dos, siendo las más repetidas la de *estudiantes* con seis marcaciones al igual que la opción *población de Huelva*, a la que le sigue la opción *turistas* que la han marcado tres individuos (Gráfico 5.6), aunque ninguno de ellos han marcado esta opción en solitario sino que dos la han marcado conjuntamente con estudiantes y uno con población de Huelva. Ninguno ha marcado, ni tan siquiera de forma conjunta, la opción *Investigadores*.



Gráfica 5.6: Procedencia de los visitantes.

En la pregunta que sigue, directamente relacionada con la anterior, se solicita *Describir brevemente la actitud de los diferentes grupos*. Para el grupo *Turistas* (Gráfico 5.7) la respuesta que destaca por encima de las demás es la que se muestran interesados, que ha sido respondida por la

mitad de los individuos, respuesta que ha sido puntualizada por dos de ellos que manifiestan que a pesar del interés poseen muy poca información, la segunda respuesta, manifestada por dos individuos, es que los turistas vienen con curiosidad. Como se puede apreciar las dos respuestas mayoritarias podrían estar colocadas bajo un mismo epígrafe por lo que se puede concluir que existe un gran consenso en esta respuesta, conclusión que queda también de manifiesto en muchas de las observaciones, donde se ha podido apreciar cómo el interés es la principal condición que presenta este colectivo.

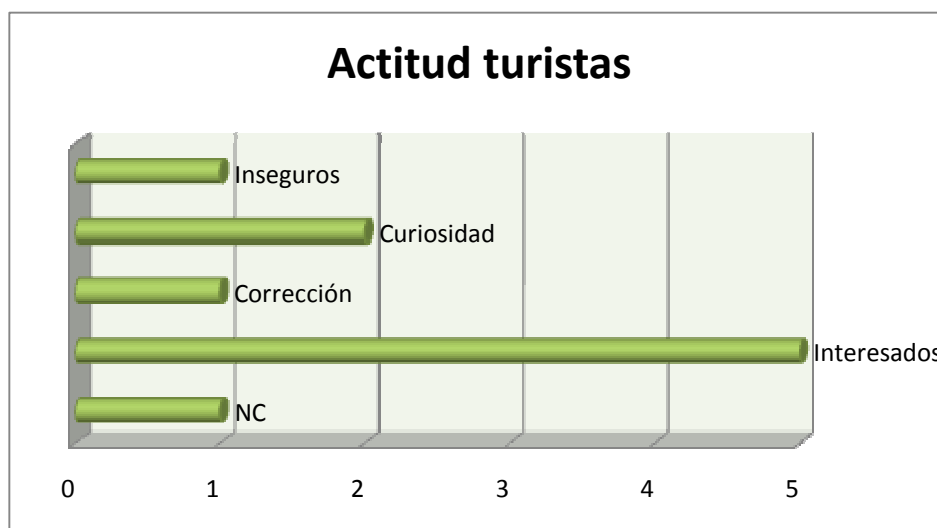


Gráfico 5.7: Actitud de los turistas

El segundo grupo por el que se les pregunta es el de los *estudiantes* cuya actitud en el museo ha sido calificada de forma mayoritaria como de receptiva (Gráfico 5.8), como que la visita forma parte de sus estudios que ha sido respondida por dos individuos, pero quizá lo más destacado es que los perciben como perdidos en el museo, respuesta dada por dos individuos, o como obligados, sin mostrar interés aparente por aquello

que les ofrece el museo, respuesta que han proporcionado otros dos individuos. Sólo uno ha señalado la actitud de los estudiantes como correcta sin proporcionar más explicaciones. En este caso han sido dos los individuos que han dejado la respuesta por contestar.

Es evidente que el colectivo estaba pensando en escolares a la hora de responder la pregunta y no en estudiantes universitarios cuya actitud sí es totalmente receptiva. Por lo que he podido ver a través de las observaciones, los aspectos que describen se corresponden principalmente con los estudiantes de secundaria.

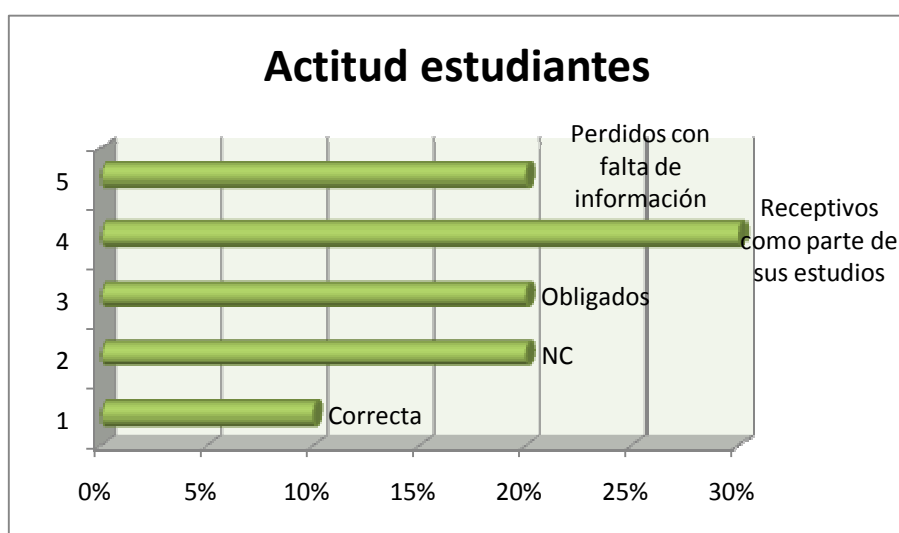


Gráfico 5.8: Actitud de los estudiantes

En tercer lugar el grupo por el que se pregunta su actitud es por el de la población de Huelva (Gráfico 5.9), destacando que vienen buscando nuevas exposiciones, aunque lo más llamativo es que los señalan de preguntones o críticos en relación con lo que se hace en el museo.

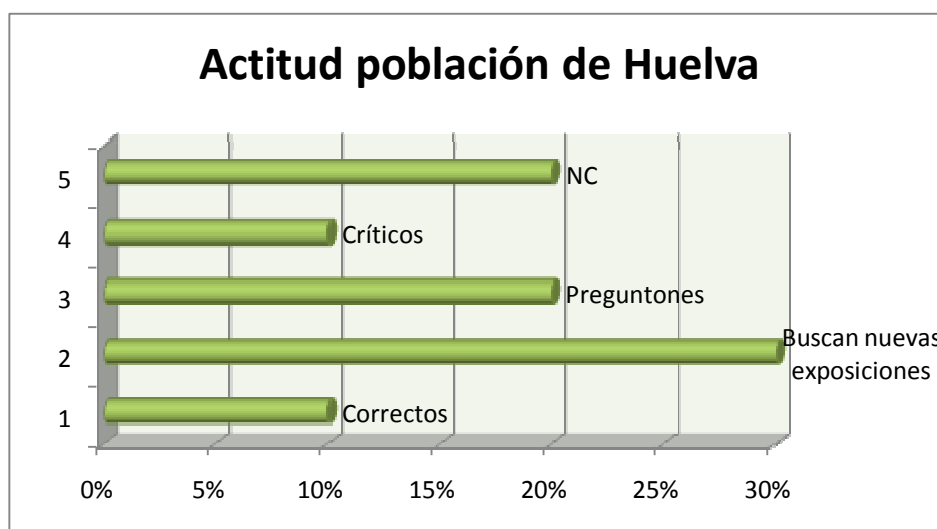


Gráfico 5.9: Actitud de la población de Huelva

Finalmente el grupo de los investigadores sólo son descritos por la mitad de los individuos, aspecto que no es de extrañar ya que la relación de este personal con este colectivo es casi inexistente, hecho que ponen de manifiesto todos los que han respondido a esta cuestión, que consideran que la relación es simplemente de un saludo y continúan hacia sus labores en la planta de administración o en el almacén de fondos.

Antes de concluir se les realizan tres preguntas relacionadas con su quehacer diario que mide, de alguna manera, el grado de satisfacción con el que trabaja este colectivo. Las preguntas son tres *¿Qué cambiaría en el museo para un mejor desarrollo de su trabajo?*, *¿Cree que su trabajo está suficientemente valorado por los responsables del museo?*, *¿Por qué?*, y, finalmente, *¿Y por los visitantes?*, *¿Por qué?*

En relación a la primera pregunta las respuestas son muy diversas, aunque podrían clasificarse en dos bloques: las referidas al propio museo y las referidas a las personas. En las referidas al propio museo se centran principalmente en las exposiciones tanto en la de Arqueología como en las

temporales, siendo lo que más echan en falta una mayor información tanto en las propias piezas, como hacia ellos mismos, para poder ayudar a los usuarios. Los que se refieren a las personas demandan una mayor adecuación de la labor que desempeñan al trabajo para el que están contratados. Llama la atención como un sujeto considera que debería haber una mayor mano dura hacia ellos y hacer que todos cumplan con su obligación.

La segunda pregunta ha sido respondida sólo por siete individuos de los que cuatro han respondido no y sólo tres lo han hecho de manera afirmativa. De los que han dado el no por respuesta uno no lo ha justificado, otro no da un motivo laboral sino salarial y los otros dos casos hacen referencia a que resuelven muchos problemas, que no son su competencia y que no reciben el agradecimiento o éste se queda en una simple *palmadita en la espalda*. De los que han contestado positivamente, uno está por justificar y los otros dos comentan que trabajan correctamente y no hay ningún motivo para pensar que no se les valora.

En relación a esta pregunta, el comentario que hace la directora sobre este colectivo contrasta de manera clara con la percepción que ellos reciben, ya que ésta los tiene en una alta estima (Anexo 4.4), aunque parece claro que algo falla en este proceso:

Siempre he pensado que la figura del vigilante tal y como está estructurada está totalmente desfasada, al menos en lo que simboliza el Museo de Huelva. Debe ser un grupo más abierto, más cerca de dinamizadores que de vigilantes en sí, creo que en el siglo XXI no puedes contratar a una persona únicamente por sus ojos, para que apunten en un papel solamente los movimientos de un público porque entre otras cosas hay máquinas para hacer ese trabajo. El museo de Huelva por tradición, casi, y parece que las

nuevas incorporaciones también se meten en ese mundo, nos preocupa que el vigilante esté siempre bien informado, tanto como ellos mismos lo solicitan y que tengan claro que de ellos depende que nuestros clientes, los visitantes se lleven una visión buenísima del museo. Después depende de sus características personales, unos son mejores que otros y después una cosa que está en la mente de todos los técnicos y sobre todo mía, es saber que las piezas de arqueología dejan de tener sentido si no están contextualizadas entonces ellos mismos, cuando el visitante solicita, sobre todo el visitante externo, solicita una información como dónde podemos ver este yacimiento o los más importantes y ellos, rápidamente, son famosos, sacan el planito de carreteras y les van distribuyendo los yacimientos que están en el museo, cómo se visitan, el horario que tienen e incluso, en algunos casos llaman a otros centros culturales o espacios expositivos de la provincia para tener claro cuál es el horario exacto y podérselo ofertar al visitante. El visitante por regla general son contadísimos, creo que en tres años y medio no ha habido una sola queja o sugerencia que haga referencia a un mal comportamiento de los vigilantes, todo lo contrario y cada vez que usan las hojas de sugerencias o de quejas para comunicarse con el museo especifican con mucha claridad que el personal es muy amable, incluso cuando se van a meter con falta de información en vitrina dejan claro que no están hablando de falta de personal, lo ponderan siempre.

Finalmente en la última pregunta de este bloque, y de todo el cuestionario, donde se preguntaba si consideraban que los visitantes tenían en consideración su trabajo, a lo que todos, a excepción de uno que la ha dejado en blanco, contestan de manera afirmativa. Sin embargo, dos de ellos lo hacen con matices ya que uno considera que los usuarios van al museo a ver las piezas y no a entablar conversación con los vigilantes, aunque se muestren afables y el otro piensa que son valorados como

cualquier persona que realiza su trabajo de cara al público de forma correcta.

De todos los demás, uno no ha justificado su respuesta y el resto consideran que se muestran muy agradecidos y que esto les reconforta y les anima en su trabajo. Esta apreciación se convierte en un aspecto totalmente contrastable a través de la observación, por la cual yo podría afirmar que son incluso modestos en sus respuestas, ya que el agradecimiento es casi total por parte de los usuarios. Por otro lado, en este punto es importante señalar que no todos los individuos actúan igual por lo que la respuesta del público, aunque cordial, tampoco es igual en todos los casos.

Antes de finalizar este apartado dedicado a este personal, me interesa resaltar lo interesante de los datos obtenidos a través de este estudio, que no ha hecho, sino reafirmarme en la importancia que tiene este colectivo para la vida del museo.

5.1.3. OTRO PERSONAL EN EL MUSEO

En este último apartado del subcapítulo dedicado a los emisores, hemos querido tener en cuenta a otro personal que aunque su función no está directamente relacionada con el museo, sí que una parte importante de la misma incide de forma directa en éste, como son el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes y la Diputación Provincial de Huelva a través de sus exposiciones en la Sala Siglo XXI.

Finalmente también en este apartado queremos hacer referencia a la Asociación de Amigos del Museo de Huelva (AMO) ya que en una

investigación de las características de esta que aquí se presenta no quedaría completa si no tuviéramos en cuenta las concepciones y opiniones de una asociación cuyos fines son el propio museo objeto de nuestro estudio y que además funcionan como feedback en el proceso de comunicación patrimonial, ya que tienen mayor posibilidades de aportar al museo respuestas y propuestas que normalmente el usuario no asociado no suele realizar.

5.1.3.1. El Gabinete Pedagógico de Bellas Artes.

En este apartado es importante aclarar algunos puntos antes de empezar con el análisis propiamente dicho, ya que antes habíamos apuntado que es un organismo que se encuentra en el museo pero que no pertenece al mismo sino que trabaja de forma autónoma. Estos aspectos que tenemos que tener en cuenta como punto de partida responden a: qué son los gabinetes pedagógicos, de quién dependen, cuál es su función y por qué se ubican en el museo. En este sentido es de gran interés consultar la tesis doctoral de Lidia Rico (2009) en el que se analiza con gran profundidad y rigurosidad el sentido pasado, presente y futuro de estos organismos como potenciadores de la promoción del patrimonio cultural, tanto al público educativo como a la sociedad en general.

En cuanto a su dependencia decir que pertenecen, hasta ahora, a dos Consejerías, la de Educación y la de Cultura. En realidad son una unidad administrativa de la Delegación de Cultura dependiente del Servicio de Bienes Culturales con personal docente dependiente de la Consejería de Educación.

La respuesta a por qué están situados en el museo la proporcionan el mismo coordinador del gabinete en su entrevista, como la directora (Anexo 4.4.), mientras que para el primero es algo provisional ya que no es una institución del museo y hace hincapié en que no debe confundirse con el departamento didáctico del museo, para la segunda, busca el aspecto positivo ya que si se tiene en cuenta la escasez de espacio que tiene el museo, tener cedido un espacio al gabinete podría suponer un problema pero considera que gracias a que se ubiquen allí les ayuda a gestionar los grupos escolares que suponen su mayor clientela, siendo muy efectivo porque tienen relación directa con el profesorado.

La dotación de personal es muy escasa, sólo cuenta con un coordinador y con una administrativa. En el periodo que dura el trabajo de campo, al coordinador se le concede una licencia de estudios y es sustituido por otra persona que sólo permanece en el puesto alrededor de siete meses y aunque también se le realiza la entrevista, finalmente se opta por no tenerla en cuenta en el análisis, ya que en el periodo en el que está no toma ninguna decisión o actuación que afecte al museo. Por este motivo, se analizará únicamente la entrevista del coordinador titular, que es una persona experta que lleva en el cargo más de dos décadas, en concreto desde la creación de los gabinetes pedagógicos en Andalucía (Castellón y otros, 1996).

Como a los demás emisores, la entrevista empieza con la pregunta de carácter globalizador (Anexo 4.7.) *¿Qué es para ti el patrimonio, cómo lo entiendes y para qué crees que sirve?*, a la que ha dado una respuesta con un amplio nivel de complejidad proporcionándonos datos para las variables primera *Perspectiva Patrimonial* y tercera *Identidad*, poniéndose de

manifiesto que en ambas se sitúa en el nivel deseable de la hipótesis de progresión, perspectiva simbólico-identitaria para la primera y de carácter holístico para la tercera. En el párrafo que sigue se reproducen sus palabras de forma íntegra en estas respuestas pues las consideramos de gran interés:

El patrimonio sería en mi opinión el conjunto de manifestaciones de todo tipo, artísticas, antropológicas, tecnológicas y de muchas técnicas más, producto del desarrollo de la humanidad en un lugar concreto y soportado por un territorio y una sociedad que evoluciona a lo largo de la historia, entendiendo que el patrimonio es algo que se está construyendo permanentemente. Es decir, no se pueden olvidar las manifestaciones contemporáneas que inciden sobre ese medio socio-natural, que lo transforman y que dejan su sello para los tiempos futuros. Por lo tanto es una realidad dinámica, cambiante y que constituye la base de la propia identidad en tanto y en cuanto que individuos que están insertados en una sociedad, como sería la sociedad actual, y manifestaciones de los individuos que formaron las sociedades históricas que han ocupado ese territorio a lo largo del tiempo. Su utilidad social está en relación con lo que acabamos de decir, por un lado la manifestación de la propia identidad de las generaciones pasadas y la toma de conciencia de la propia identidad de las generaciones presentes.

Siguiendo con la estructura inicial de las entrevistas se procede a la pregunta referente a la comunicación patrimonial y el grado de interés que para él presenta este tema. En este sentido lo que más llama la atención es su preferencia por utilizar el término difusión por encima del de comunicación y educación, a pesar que como veremos a lo largo del análisis de sus palabras, su perspectiva es muy avanzada en relación a la comunicación y educación patrimonial, aunque en este caso no quede

demasiado clara la frontera entre las diferentes nominaciones que definíamos en el apartado del marco teórico. Una vez aclarado este punto, decir que la importancia que le otorga a la comunicación es máxima como función social, a pesar que en este punto la trata de una manera unidireccional desde los responsables hacia los usuarios, quedando en la variable sexta papel de emisores/receptores en el nivel más básico:

Sería la capacidad que tengamos los profesionales del patrimonio para ser capaces de hacer entender al público de todo tipo, del general, escolar etc., la propia diversidad del patrimonio, el propio dinamismo del patrimonio en relación con lo que ya hemos dicho anteriormente, ese elemento cambiante como manifestación de las sociedades pasadas y de la sociedad presente, interpretarlo desde su propia diversidad e intentar paliar las dificultades que tiene su propia interpretación, por lo tanto desde mi punto de vista esa sería la función de la comunicación o difusión del patrimonio histórico.

En relación con la tipología patrimonial señala que es arqueológica y artística dependiendo de la parte de la colección, aunque se muestra muy crítico con la forma de presentar el patrimonio en el museo, ya que considera que el montaje no es didáctico, *donde la sucesión y abundancia de piezas del mismo tipo, dan lugar a un amontonamiento carente de contextualización*, por lo que considera que necesita una renovación de los contenidos y una reestructuración, cuanto menos, de la exposición.

En relación con el papel que juega el gabinete en la vida del museo también se muestra muy crítico porque considera que ésta debería ser más fluida a pesar que ha mejorado en los últimos años y confirma que cuando gabinete y museo trabajan juntos se suelen dar resultados muy positivos en relación con los usuarios, *tanto en asistencia como en calidad*.

Considera que el museo cuenta poco con el gabinete y usa agentes externos al museo y según su criterio, no tienen en cuenta las características específicas del propio museo.

En este apartado es importante reseñar que una de las labores del gabinete es la realización de materiales didácticos de elementos patrimoniales de la provincia de Huelva, entre ellos el museo, destinado a todos los públicos aunque principalmente orientado al escolar, ya que considera que éste es un *público cautivo... y con ellos es más fácil llenar las exposiciones y las actividades*.

En relación a este material, es importante señalar que sí existe una planificación didáctica previa y se cuenta con el profesorado para su elaboración, aunque actualmente el material que existe está desfasado ya que tiene más de doce años de realización, por lo que se está a la espera de que se reestructure la sala permanente del museo para elaborar el nuevo material.

5.1.3.2. La Sala Siglo XXI.

La Diputación Provincial de Huelva a través de su Área de Cultura ha apostado de forma importante por las manifestaciones artísticas más actuales, creando para su difusión una sala de exposiciones que desde hace quince años se ubica en el Museo de Huelva denominándose Sala Siglo XXI. Esta sala se instala en el museo por unas necesidades puntuales de un momento concreto, pero que ha acabado dilatándose en el tiempo. El motivo de esto se debe principalmente a que ambas instituciones se ven beneficiadas a pesar de que desde la dirección del museo se defina esta

situación como que *es algo aberrante que una institución gestione íntegramente un espacio museístico de otra institución*, al tiempo que la persona que gestiona este espacio considera que la decisión de llevar la sala al museo fue *desacertada sin duda*. A pesar de estas posturas, al contrario de lo que pudiera parecer, la Sala Siglo XXI goza de buena salud en el museo. Este hecho queda palpable si consideramos que el motivo por el que se lleva esta sala al museo, la falta de espacio, queda subsanada al adquirir la Diputación de Huelva un nuevo edificio para el Área de Cultura con un amplio espacio para exposiciones, a pesar de lo cual se ha decidido que en concreto esta sala siga permaneciendo en el museo.

En este sentido, la directora quiere dejar claro que a pesar de la incongruencia que supone esta sala para el museo, la relación con los gestores de la misma es buena (Anexo 4.4):

La relación es buena, lo mejor de este tipo de cosas es dejar las cosas muy claras, no hay ningún tipo de conflicto, al contrario creo que ha mejorado las relaciones entre los gestores de esa sala, digo los gestores porque no es a nivel político sino a nivel técnico. Los técnicos que llevan esa sala y nosotros nos llevamos perfectamente, colaboramos tanto nosotros con ellos, como ellos con nosotros en todo lo que haga falta e incluso lo que yo estoy planteando, ahora que Diputación empieza a tener sus salas para exposiciones temporales independientes, es que, incluso en ese caso en el que ellos tomen la decisión de no necesitar la Sala Siglo XXI y se recupere ese espacio, en los proyectos, los programas de exposiciones temporales de este museo siempre vamos a contar, en algún momento concreto, quizá no ese espacio, en otro, pero con exposiciones temporales de arte contemporáneo y gestionados por la Diputación o por los técnicos de la

Diputación. No hay tampoco, procuro que no haya conflictos en la vida del museo, pero creo que en este caso se han mejorado las relaciones.

Entrando ya en temas puramente técnicos, es importante reseñar que la política expositiva de la Diputación de Huelva con respecto a esta sala es la de promocionar a artistas jóvenes de nuestra provincia y de fuera de ésta, proporcionándoles un escaparate para sus obras, al tiempo que está a la vanguardia en relación con este tipo de lenguaje.

El arte contemporáneo goza de muy buena salud en Huelva, según nos comenta el gestor de esta sala *en esta provincia existen muchísimos y grandísimos pintores dedicados al arte contemporáneo*, es por esto que la mayoría de las exposiciones expuestas se corresponden a este género, aunque también encontramos otras de fotografía, esculturas, composiciones y performans, entre otras tendencias. Según nos explica la idea es dar voz a todas las manifestaciones artísticas que se están desarrollando, hecho que permite ir cambiando la tipología de las exposiciones de manera que éstas sean más dinámicas y atractivas para los usuarios.

La única función de la Diputación de Huelva en el Museo es la realización de exposiciones en la sala que tiene reservada para este fin (Imagen 5.2), habitualmente una cada mes permaneciendo expuesta aproximadamente tres semanas y una cuarta para el desmontaje y montaje de la siguiente.



Imagen 5.2. Perspectiva de la entrada a la Sala Siglo XXI

La entrevista (Anexo 4.8) en este caso no se realiza en el museo, sino en el edificio del Área de Cultura de la Diputación de Huelva, donde tiene su lugar de trabajo el técnico que se encarga de gestionar la Sala Siglo XXI. A pesar de que esta persona estaba informada de la investigación que se estaba llevando a cabo y el papel que la Sala Siglo XXI y él como responsable de ésta ocupaban en la misma, me pide que lo ponga en situación nuevamente. A pesar de que el clima es cordial se muestra un poco nerviosos e inseguro, cambiamos de espacio para que podamos estar más cómodos haciendo la entrevista. Como lo observo un poco incómodo le comento que ya nos conocíamos y que habíamos trabajado en un proyecto común en mi etapa de directora de museo, cuando recuerda este hecho hablamos de aquel trabajo y parece que ha sido una buena estrategia porque se encuentra más relajado. Me pide que le explique un poco en qué consiste la entrevista y que aproximadamente le indique el

sentido de las preguntas. Cuando ya todas las dudas iniciales parecen que están resueltas procedemos a realizar la entrevista.

Al igual que las entrevistas realizadas al otro personal, las tres primeras preguntas se repiten ya que son las que responden al concepto de patrimonio, a la comunicación patrimonial y a la tipología. Es importante señalar que la pregunta acerca del patrimonio no es sólo una pregunta que se interesa por lo conceptual sino que lleva implícita el proceso identitario, no se pide que definan el patrimonio sino que se pregunta en estos términos: *¿Qué es para ti el patrimonio, cómo lo entiendes y para qué crees que sirve?* A pesar de la personalización en la pregunta, la respuesta queda bastante amplia y abierta aunque sí que nos da las pistas acerca de su concepción, también el lenguaje corporal nos proporciona información ya que se muestra dubitativo en la respuesta, a pesar de que conocía la pregunta, y se muestra expectante a mi aprobación o confirmación hacia lo que dice:

Bueno el patrimonio quizás pueda ser el conjunto de elementos, supongo que estamos hablando ciñéndonos al arte, a la arquitectura, el conjunto de elementos que de alguna u otra manera identifican lo que la humanidad ha hecho a lo largo de los siglos y que de manera permanente ha quedado para el disfrute de los que estamos viviendo estos tiempos.

Como se puede apreciar en su respuesta se asimila lo patrimonial al arte, a la arquitectura, cercana a la perspectiva estética, a pesar de que comenta los términos de identificación y del paso del tiempo, son los elementos que se configuran como artísticos, bellos,... los que definen básicamente su postura. Esta respuesta concuerda a la perfección con los

criterios que se siguen, como se ha comentado, a la hora de presentar las exposiciones, lo que sitúa a esta sala en un estado intermedio dentro de la hipótesis de progresión de la primera variable de la primera categoría. Cuando nos referimos a la tipología patrimonial que desde su criterio piensa que se transmite en el museo en general y en la Sala Siglo XXI en particular hace referencia a la arqueológica y la artística, destacando en este punto su visión cercana en la variable segunda una tipología histórica/artística, en un nivel básico dentro de la hipótesis de progresión:

Creo que tiene la suerte a pesar de sus reducidas dimensiones, de abarcar todo ese tipo de tipologías patrimoniales, por una parte ... el patrimonio arqueológico, mostrando la riqueza de estas tierras, sobre todo de esa civilización tartésica, y luego a través de las exposiciones temporales y muy especialmente de la sala Siglo XXI de la Diputación de Huelva, va atesorando un patrimonio artístico que muestra al público mensualmente y que también sirve para enriquecer los propios fondos del museo de los que se nutre, porque estas exposiciones normalmente suelen venir acompañadas de alguna donación o de alguna adquisición de obra, entonces sin la existencia del museo, sería bastante complicado que esta ciudad fuese creciendo en su patrimonio artístico y arqueológico.

En su respuesta, se puede apreciar como realiza un giro para ensalzar la labor que la sala tiene para el museo, aunque en este caso no era objeto de la pregunta.

En cuanto a la pregunta por la comunicación patrimonial y del interés que presenta para él, la respuesta tampoco es muy clara, sino difusa entre varios temas destacándose de la respuesta *que me interesa*

mucho...y nos educa en lo que ha sido nuestra historia, que siempre será el paso para estar educado en las de hoy.

A pesar del interés manifestado nos encontramos con exposiciones con escasa información textual y con cartelas que no aportan información al visitante más allá del propio título de la obra o del material de que está hecha (Imagen 5.3).

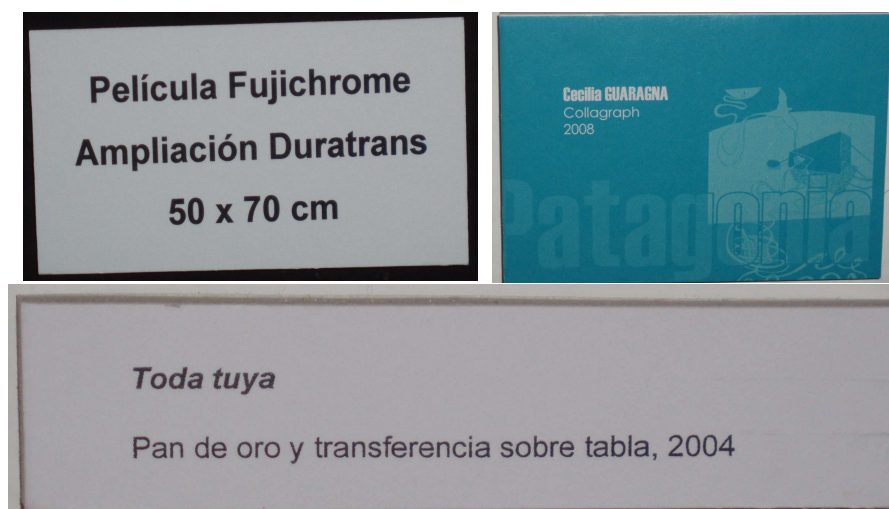


Imagen 5.3 .Ejemplo de características de cartelas de la Sala Siglo XXI

Es evidente que a pesar de que muestre interés por la comunicación y usa incluso la palabra educación, éstas no están entre las prioridades de la Diputación para esta sala, ya que se le pregunta por si se realizan materiales didácticos para que las exposiciones puedan ser mejor entendidas por el público no experto y escolar, cuya respuesta es negativa debido a que la falta de recursos económicos lo imposibilita. Aunque se enorgullece del catálogo que se hace de cada una de las exposiciones, en estos términos *hacemos un catálogo bastante en condiciones, tenemos un catálogo digno que normalmente contiene seis imágenes a color, texto,*

curriculum, una cosa bastante completa, y cuando es una exposición colectiva ...aumenta el tamaño del catalogo. Todo ello pone de manifiesto que para la variable cuarta, El patrimonio en programas educativos y de difusión, se situaría en el primer nivel sin interés socioeducativo.

Otro de los aspectos que responden a esta tendencia expositiva es la finalidad que se le presupone y los criterios con los que se seleccionan, ya que lo principal es *la demanda que existe por los artistas que quieren mostrar su obra y luego también al público, por supuesto que es aficionado al arte contemporáneo y finalmente para tomarle el pulso a las nuevas corrientes artísticas.* De esta respuesta se puede desprender una finalidad entre propagandística y estética ya que ni siquiera llega a la finalidad academicista que señalábamos como en el nivel inicial del sistema de categorías.

A través de las observaciones se ha podido poner de manifiesto que en lo que se refiere al público en general que acude al museo, no existe una predisposición hacia la sala y muchas de las personas ni siquiera entran, no deja de ser llamativo que muchos usuarios asoman la cabeza en la sala, hacen una visual general y salen de la misma sin ni siquiera haber entrado, a pesar que según se manifiesta desde la gestión de la sala, con un optimismos manifestado, se refiera en estos términos:

No me gusta pensar en un tipo de público determinado,[...] casi me interesa más el público que potencialmente pensamos que no visitaría esta sala. Me interesa mucho más intentar convencer a los que todavía no están convencidos de que el arte contemporáneo merece la pena [...], ver alguien que no ha ido nunca a una exposición de arte o que tiene cierto perjuicio hacia el arte contemporáneo, entrar en nuestra sala y gozar de ella.

Existe una pauta que se repite en todas las exposiciones que se presentan en esta sala y es la condición de unidireccionalidad y la falta de información con la que se encuentra el usuario que se acerca a la exposición y el criterio exclusivamente estético a la hora de presentarlas, esto se corresponde, en parte y según nuestra consideración, a la conceptualización que se tiene del patrimonio desde la gestión de la sala y de la propia comunicación patrimonial que en parte es coincidente con el de otras personas que trabajan con arte contemporáneo. En este sentido coincide con la mayoría de las percepciones manifestadas por el estudio realizado en el proyecto de investigación previo a esta tesis (Martín y Cuenca, 2011), aunque alejado de las propuestas realizadas por autores como Juanola (2007) o Calaf, Fontal y Valle (2007).

5.1.3.3. La Asociación de Amigos del Museo de Huelva.

Finalmente la Asociación de Amigos del Museo de Huelva presenta una característica que la hace singular y es que prácticamente todos sus integrantes pertenecen a la tercera edad, todos los que acuden a ella de forma asidua.

El papel que éstos ocupan en el museo es bastante peculiar, ya que no están constituidos oficialmente como asociación, ni pagan cuotas por pertenecer a la misma, simplemente tienen unas inquietudes comunes con respecto al patrimonio y al museo y usan este medio como plataforma. A pesar de ello son los personajes que mejor representan el feed back en relación a emisor (museo) y receptor (usuarios), porque forman parte de los segundos pero sin estar totalmente desmarcado del primero. Puede ser el vínculo necesario de conexión entre la institución museística y la

sociedad, cuya importancia diversos autores ponen de manifiesto (Lorente y Lucea, 2001).

Debido a las características del museo y a la falta de espacio, ya ampliamente comentada, no existe un lugar donde este grupo pueda reunirse por lo que usan la biblioteca para sus encuentros que en principio se producen una vez a la semana, aunque la realidad nos muestra que los encuentros se producen de forma más irregular y que a veces puede pasar más de un mes sin que estos se reúnan.

En cuanto a la función que estas personas tienen en el museo, decir que no poseen un cometido específico, siendo el Concurso de Pintura que se realiza en el museo coincidiendo con el 18 de mayo, Día Internacional del Museo, la única actividad en la que tienen un papel activo ya se organiza de forma conjunta por parte del museo y de la asociación. Ahora bien, este grupo supone una masa social importante, a pesar de que no es muy numeroso, a la hora de apoyar todas las actividades que se realizan desde el museo.

A lo largo del trabajo de campo los diferentes miembros de la asociación estaban al corriente de lo que se estaba realizando y se mostraban muy receptivos e interesados hacia la misma, al tiempo que satisfechos de que se tuviera en cuenta su presencia dentro del cómputo de lo que es el museo. Me reúno varias veces con ellos para ver cómo trabajan y cuáles son sus inquietudes y en una de estas reuniones es cuando realizo la entrevista. Es importante, en este punto, señalar que no fue fácil pues fue una entrevista colectiva, ya que se pensó que podían estar más relajados si la realizábamos como una pequeña reflexión en voz alta por parte de todos ellos.

El día de la entrevista estaban un poco nerviosos habían acudido a la reunión más puntuales de lo habitual, a excepción de la presidenta que ese día había ido a la peluquería por si la grabación incluía vídeo y no sólo audio. Había un total de diez personas.

Como a todos los demás entrevistados la primera pregunta iba referida a que entendían ellos por patrimonio y para qué creían que servía (Anexo 4.9). En un primer momento de duda, todos se miran para ver quien responde y animan a uno de los miembros para que sea él el que actúe de portavoz: *yo equiparo más o menos al patrimonio con una renta, una renta histórico-cultural, una renta que requiere para disfrutar de ella, requiere una atención, si no le das esa atención, pierdes esa renta, es decir pierdes esa riqueza, pierdes ese patrimonio. Eso es más o menos el concepto que yo tengo de lo que significa...* Todos asienten lo que dice el compañero y una vez roto el hielo dos personas más se atreven a puntualizar estas primeras palabras. *Una riqueza que se nos ha dado y que tenemos que mantener...y otra Una herencia, una herencia y que hay que conservarla y transmitirla.*

Aprovechando que han apuntado el concepto de transmisión enlace con la siguiente pregunta que, como viene siendo habitual, se refiere a la comunicación patrimonial, en concreto el interés que ésta tiene para ellos y qué papel piensan que debe tener en un museo. Es importante señalar que en las respuestas, al ser muchos, ocurre a menudo que se desvían del tema y hay que ir redirigiendo constantemente y que las respuestas quedan muchas veces difusas:

El museo, siempre hasta ahora se ha ido considerando como una recogida de cosas viejas, y no es. Porque el museo es un cosa de recogida de cosas con un valor, que a lo mejor una cosa que sea una piedra, un señor

profano va a defender que es una piedra, pero tú encuentras que esa piedra tiene un valor arquitectural, histórico, artístico, o un valor histórico, veinte mil cosas. O sea, desde el punto de vista de que lo vea un profano y que lo vea una persona entendida del tema. Por eso el concepto museo, siempre está ahí un poco en el aire entre cosas viejas y cosas nuevas.

[Individuo 1]

De todas formas, el patrimonio, lo que tú hablabas de transmisión no es una cosa, o no debe ser para cuatro o cinco, para una minoría, sino que tiene que ser para toda la ciudadanía. Toda la ciudadanía tiene que ser consciente de que tiene ese patrimonio. Ahora para ser conscientes, hay que decirles que lo tienen, hay que explicárselo, y en ese sentido, no se si entra ahí la pregunta [Individuo 2]

Ahí están las Asociaciones, ahí se puede hacer, se puede hacer, ¿no?, esa es la labor que debe hacer la asociación, servir de eslabón entre el museo, el museo donde está depositado ese patrimonio, sea el museo u otro lugar cualquiera, y la ciudadanía. Ese es la labor que tiene que hacer la asociación. [Individuo 3]

Yo creo que el museo actualmente se esta dando a conocer, en el sentido que se está viendo entrar los colegios, que antes no se veían, ahora se ve. Digamos que hay una comunicación, atraer al menos el futuro al museo, lo que antes la verdad es que no se veía. Algo muy, el museo un poquito opaco, restringido a aquellos que tuvieran interés en conocerlo, pero....

[Individuo 4]

Bueno también hay que darle al museo que sea el espacio suficiente de acuerdo con el depósito que tenga, es decir, Huelva tiene un magnifico depósito y sin embargo el museo no tiene capacidad para exponer....

[Individuo 5]

*Eso también. [Individuo 6] Ese tipo de piezas que se pueden exponer
[Individuo 7] Todo lo de bellas artes, está muerto ahí guardado
[Individuo 8] Si hay mucha riqueza arqueológica, pero desgraciadamente
la pictórica no está expuesta porque no hay espacio. [Individuo 9]*

En estas respuestas parece que se ha roto definitivamente la vergüenza inicial y todos, a excepción de una persona que se muestra más tímida, han dado su opinión aunque con esto la respuesta haya quedado un poco diluida y lo que han estado comentado al final nada tenía que ver con la pregunta inicial, pero ha servido para crear un clima absolutamente relajado.

En este punto, es importante destacar como, tanto el concepto de patrimonio como el de la propia comunicación patrimonial, está asociado a las piezas, el objeto es lo que está presente en sus respuestas que son confirmadas por el grupo de forma reiterativa. En este sentido, atendiendo a nuestro sistema de categorías podríamos afirmar que los miembros de la asociación en cuanto a la perspectiva patrimonial estarían entre los dos niveles más básico, entre lo fetichista y lo monumental; en relación a la tipología patrimonial, sin duda alguna, estaríamos hablando de una tipología histórica, de nuevo en el nivel más básico; y, finalmente, en la variable que hace referencia a la identidad se situarían en un nivel intermedio, concretamente en el histórico/artístico. Es de gran importancia tener en cuenta la idiosincrasia de este grupo para que, a pesar de su interés manifiesto por el patrimonio, se encuentren en niveles tan bajo dentro de la hipótesis de progresión. Como hemos señalado, estas personas son todas de la tercera edad que se han acercado al museo ya de mayores, sin que en su vida profesional anterior hayan tenido relación

alguna con el museo o el patrimonio, y que ha sido ese gusto por la pieza, lo tangible, lo que los ha llevado a acercarse a esta institución.

Una vez realizadas las preguntas comunes y situada la asociación, como tal, y no a título individual de cada uno de sus miembros, dentro de la hipótesis de progresión en el sistema de categorías, se procede a realizar las preguntas más concretas referidas a las funciones de la asociación propiamente dicha.

La primera pretende saber cuál es la labor de la asociación en el museo. Algo que a priori podría parecer simple, me sorprendió mucho la respuesta que dieron, ya que en principio más que una descripción fue una declaración de intenciones, *nosotros debíamos de ser comunicadores con respecto a los demás, pero claro la cosa está muy apagadita* al tiempo que dio pie a que contaran las miserias de la misma ya que realizaron un recorrido por las diferentes etapas por las que había pasado la asociación hasta la situación actual.

Hablan de situaciones que no han sido cómodas *era a ver quién resiste más*, pero lo cuentan de forma distendida, incluso se gastan bromas entre ellos por la terminología que algunos de ellos emplean en algún momento.

Aunque en la respuesta comentan algo que es crucial en los movimientos que pueden dar, o no, como asociación y es la relación con la dirección: *nosotros, la asociación tenemos siempre la dependencia de la dirección del museo, si encontramos una dirección del museo y un staff del museo que colabora con nosotros, nosotros colaboramos con ellos, ...* En este punto cuentan cómo de los tres directores que ha tenido el museo desde que se constituye la asociación, pasan por una etapa intermedia, con el segundo director, en

la que la asociación estuvo a punto de desaparecer. Al comienzo eran muchos, recibían mucho apoyo de la dirección y su presencia en el museo era prácticamente permanente y una disposición importante para colaborar en todo aquello que fuera necesario, pero la situación cambió completamente con el cambio de dirección. En este punto es importante señalar que el tono se torna un poco amargo y hacen mucho hincapié en que quede constancia del malestar y el descrédito que sufrieron durante este periodo ya que la comunicación no era nada fluida, más bien estaba llena de trabas: *para recibirnos el director tardaban quince días, tenemos que hacerlo por escrito y a los quince días nos recibían*. Explican como ejemplo una situación que según ellos describe a la perfección lo que sucedía: *tenía unos diplomas que nos habían dado como guías voluntarios, y la tuvo ahí cerca de un mes, hasta que le dijimos, nos vas a dar los diplomas o no*, y como para intentar paliar esta situación hablaron con la Delegación de Cultura y aunque fueron recibidos no obtuvieron ninguna respuesta.

Finalmente, cuando llegan al periodo actual el tono se torna nuevamente afable, ya que consideran que están en una segunda etapa donde pueden despegar realmente como asociación, colaborando con la institución museística para proporcionar la necesaria relación sociedad museo. Todo ello pone de manifiesto la importancia del papel de la dirección y de su concepción de la educación patrimonial, para el desarrollo de los procesos de comunicación y socialización del patrimonio mediante la participación ciudadana (Osuna y otros, 2001).

5.2. LOS ESPACIOS DEL MUSEO, EL CANAL.

El segundo elemento objeto de análisis es el espacio o, mejor podríamos señalar, los espacios del museo. Dentro de los diferentes subcapítulos dedicados al análisis podríamos afirmar que éste es el más descriptivo, ya que aquí la recogida de información se realiza mediante la observación, debido a que lo que se pretende delimitar con este análisis es el papel que juega el espacio como contexto en el que desarrolla el proceso de comunicación entre museo y usuario. Las características de este contexto son las que dan la respuestas a las preguntas ¿Dónde?, que va a definir el ¿Cómo? y el ¿Qué? Esto son las exposiciones y las actividades, ya que las características físicas son muy limitantes a la hora de llevar a cabo un programa en el museo.

Además del espacio físico que supone el edificio del museo, lo que podríamos denominar como espacio real, es decir las diferentes estancias de las que se compone el mismo, también se va a analizar el espacio virtual, representado por la página Web del museo.

5.2.1. Espacio real

Como se ha señalado, una de las características que definen el museo es la falta de espacio del mismo y no sólo para la exposición sino también para oficinas, almacén, biblioteca,... En este punto se van a analizar las características del espacio de exposición y las zonas de paso, ya que las otras estancias señaladas no son objeto de nuestro estudio.

5.2.1.1. Espacios de exposición.

Los espacios de exposición se distribuyen entre dos plantas, siendo la inferior donde está ubicada la exposición permanente de arqueología y una pequeña sala de exposiciones temporales.



Imagen 5.4. Espacio de exposiciones del museo. Planta baja

La segunda planta es donde se ubican las exposiciones temporales y las pertenecientes a la Sala Siglo XXI (Imagen 5.5). Las salas de la 1 a la 4 dependiendo de las dimensiones de la exposición y del número de las mismas, aparecen unidas o divididas en dos. A pesar de que la colección permanente del museo es de arqueología, existe un mayor espacio lineal y volumétrico de exposición destinado a las exposiciones temporales que las existentes para la colección permanente.

El interés manifiesto del museo de que exista una mayor fluidez entre el museo y el público se explica, entre otras cosas, porque se haya destinado un mayor espacio para lo renovable que para lo permanente, propiciándose de esta forma una posibilidad de comunicación más fluida

y variada, cambiando el tipo de comunicación según el planteamiento expositivo que se lleve a cabo en cada una de las exposiciones, al tiempo que se posibilita un mayor dinamismo de cara a la sociedad.



Imagen 5.5: Espacio de exposiciones del museo. Planta 1ª

5.2.1.2. Espacios de reunión.

En este segundo bloque se van a incluir principalmente dos espacios, la biblioteca y el salón de actos. El primero se torna imprescindible para las reuniones a las que acudan más de cuatro personas ya que es el único lugar del museo donde hay una mesa amplia donde se puedan ubicar entre diez y quince personas. Por ello este es el lugar donde se reúne habitualmente la Asociación de Amigos del Museo de Huelva y es el espacio, como se ha comentado, donde se realiza la entrevista a este colectivo.

El segundo espacio que podríamos definir como de reunión es el salón de actos, en él se realizan la mayoría de actos institucionales, inauguraciones oficiales de exposiciones, presentaciones de campañas

institucionales, entregas de premios de los certámenes de pintura infantil y juvenil, los cursos y conferencias,... Las características de este espacio, un salón de actos al uso, sólo permite una comunicación unidireccional, siendo los usuarios meros espectadores o receptores. Este salón, al igual que otros pertenecientes a la Administración, está disponible para actos públicos que nada tienen que ver con el Museo, siempre que se solicite en tiempo y forma, así encontramos presentaciones de libros, cursos ajenos a la institución e incluso actos políticos.

5.2.1.3. ¿Espacios de paso?

Este epígrafe se ha presentado entre interrogaciones no por un capricho o por algo exótico, sino porque desde estos renglones se consideran que las zonas comunes o espacios de paso del museo son mucho más que esto, ya que se convierten en lugar de encuentro, lugar de recepción, lugar de información, lugar de actividades y lugar de descanso. Por esta peculiaridad se ha optado por realizar su análisis descriptivo no sólo con la ficha de análisis de los espacios, sino también con las fichas de observación sistemática, ya que los datos para sostener estas afirmaciones que se realizan en los renglones precedentes se han obtenido de la observación sistemática.

Estos espacios los dividimos en dos bien diferenciados: el espacio exterior, antes de acceder al edificio pero dentro del perímetro del museo, y los pasillos o zonas de paso. El espacio exterior merece un doble análisis ya que el mismo es modificado durante el tiempo que dura la observación, pero la parte esencial, la que posee una mayor importancia permanece

inalterada, consistente en el porche y la escalinata de acceso al museo (Imagen 5.6).



Imagen 5.6. Grupo de escolares esperando a iniciar su visita

Una vez dentro del museo encontramos dos puntos de información, uno junto al mostrador de expedición de entradas donde aparecen informaciones y folletos de lo que en ese momento hay en los museos y espacios de presentación del patrimonio del entorno y encontramos otro punto de información delante de los aseos de la planta baja en dirección al ascensor. En él se encuentra una vitrina donde aparecen las publicaciones del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, aunque no se pueden consultar, ni se informa de donde pueden ser adquiridas.

La falta de espacio, antes comentada, también condiciona, o más bien posibilita, que los pasillos del museo sean también espacios de exposición. Nada más acceder al museo nos encontramos con la impresionante noria romana

Finalmente llegamos al espacio que cobra mayor relevancia para nosotros, el rincón de las actividades. Esta nomenclatura no viene

dispuesta desde el museo sino que es el nombre que yo le he dado al lugar donde se realizan las actividades. En realidad es una esquina que queda escorada a la derecha en el mismo espacio de paso del museo (Imagen 5.7).



Imagen 5.7. Mesas para talleres en el pasillo de la planta baja

Hay que destacar que no existe ningún espacio en el museo para este fin, sin embargo, las necesidades de conectar con el público y de que se desarrollen procesos de interacción a través de talleres, llevó a la dirección del museo a buscar un espacio, aunque fuera mínimo para posibilitar este tipo de actividades. Esta situación no sólo se ha producido en el Museo de Huelva, sino que es parte de la tónica general de los museos a nivel internacional, especialmente en aquellos casos en los que en el momento de la creación de la institución sólo se pensó en dotar de salas de exposiciones y no en otras infraestructuras para la comunicación y educación patrimonial (Semedo, 2004).

Bajo mi punto de vista esta situación tiene una serie de inconvenientes pero también tiene sus ventajas, que a mi entender son más importantes que los primeros. Dentro de los inconvenientes cabe destacar el del espacio, debido a sus reducidas dimensiones y el escaso

número de personas que pueden participar en los talleres que aquí se realizan. Sin embargo, como ventaja se puede comentar que durante la realización de las actividades no se encuentran aislados del resto de visitantes, lo que posibilita que todos puedan ver los talleres e incluso animarse a participar en ellos, aunque en principio no estuviera previsto.

5.2.2. Espacio virtual

La página Web del museo se encuentra dentro del portal que la Junta de Andalucía desde la Consejería de Cultura tiene para todos los museos andaluces gestionados directamente por este organismo.

A pesar del potencial que tiene esta herramienta se le saca poco partido, ya que es una página con una estructura muy plana, que funciona más como tablón de anuncios que como una página verdaderamente interactiva (Imagen 5.8).

De la actualización se encarga la propia conservadora que le da mucha importancia a este medio como elemento de difusión de la programación del museo, a pesar de ser consciente de las muchas limitaciones que presenta la página (Anexo 4.6):

“La pagina Web del museo, o sea, como todos los museos de Andalucía están en la página www.museosdeandalucia.es y dentro de esa página aparecen todos los museos provinciales, los que pertenecen a la Consejería de Cultura y tu pinchas en nuestro y te sale. Entonces cuando yo doy de alta las actividades, yo lo que tengo es un formulario, una especie de formulario, pero también tiene la desventaja de que es muy cerrado, o sea que yo no puedo colgar lo que quiera, solo puedo colgar textos, imágenes y un pdf, pero no puedo colgar un vídeo, archivos se pueden colgar pero tienen que ser muy cortitos, que tiene sus limitaciones, entonces lo único que yo puedo hacer es rellenar información y

dar de alta imágenes. Pero siempre, cada vez que hay algo nuevo, pues yo lo actualizo”.

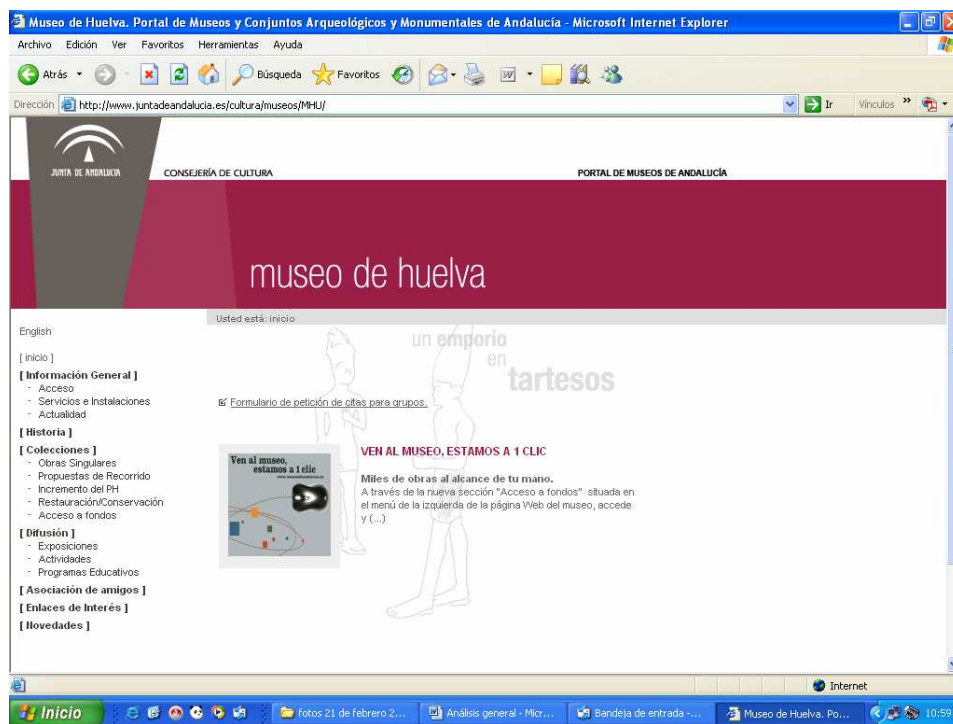


Imagen 5.8. Página web del museo

El único elemento de carácter interactivo que ha aparecido en web es un juego a través de tres fichas, donde se trabajaban la ubicación de una obra en función a su nombre y cronología (Imagen 5.9), preguntas y respuestas y la realización de un puzle (Imagen 5.10).

Las fichas tienen una carácter conceptual, predominando los hechos e informaciones, perdiéndose una vez más la posibilidad de sacar una mayor partido a esta actividad que se presenta como juego, bajo la premisa de que el usuario es importante para el museo, por lo que se le pide que le ayude completando estas tres fichas, pero que finalmente no proporciona ningún aporte por parte del usuario.



Imagen 5.9: Imagen de juego interactivo colgado en la web (1)

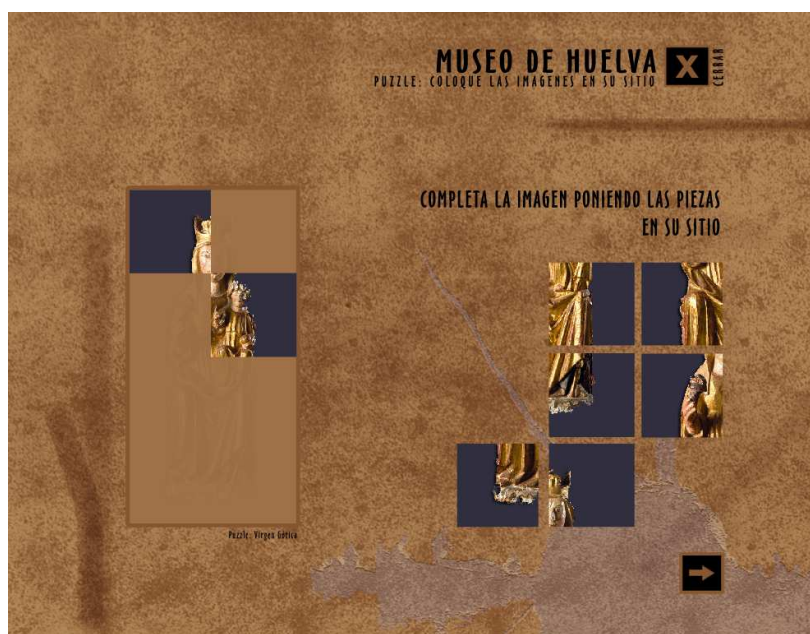


Imagen 5.10: Imagen de juego interactivo colgado en la web (2)

Finalmente, otro elemento a reseñar es un segundo espacio virtual que es el e-mail que aunque no es un espacio como tal sí juega un papel muy importante en la difusión del museo, ya que en el intento de que el museo llegue al mayor número de usuarios posibles al tiempo que se

abaratan los costes, se pide, casi de forma individualizada, que se faciliten los correos electrónicos y a través de este medio se envía toda la información de actividades del museo. Además se facilita que el usuario pueda intervenir en el museo ya que puede mandar fotos, vídeos, sugerencias,..., o cualquier otra cosa que considere que es de interés. Estos correos son atendidos todos de forma individualizada, bien por la directora o por la conservadora, ésta última nos define bien el proceso de difusión (Anexo 4.6):

“Pues normalmente, bueno la base de datos lleva ya hecha mucho tiempo, de gente que ha ido llegando, bueno la gente que viene, bueno casi siempre, hay una serie de gentes que viene siempre a las inauguraciones, a las exposiciones, entonces esa gente cuando han ido llegando, nosotros los vigilantes y los taquilleros están al tanto y a lo mejor gente que pregunta, pues yo no me había enterado de que esta exposición tal, de todas formas, también que se me ha olvidado decírtelo lo mandamos a la periodista de la delegación, a Esperanza, que se encarga de publicarlo en periódicos, mandarlo a la radio, mandarlo a la tele, deben de salir también en varios periódicos de la provincia, creo que sale en el Huelva Información, en el Odiel, en El Mundo también, pero que salen publicadas. Pero bueno gente que a lo mejor llega y hay esta exposición he pasado por delante la he visto y yo no sabía que estaba, que a lo mejor lo han visto en el periódico a lo que sea, pues siempre se le ofrece pues si usted quiere que se le mande la información o lo que sea deje aquí su e-mail y casi todas las semanas me traen una lista de todos los e-mail que la gente ha ido dejando y yo los meto en la base de datos, y luego también como en la página Web aparece el correo del museo, mucha gente escribe al correo del museo diciendo me gustaría que me mandase la exposición tatata, entonces yo la guardo también en la agenda y se le manda siempre... Siempre a las exposiciones se suelen mandar invitaciones, las invitaciones se siguen mandando por carta, aunque también se mandan por e-mail, pero bueno lo de las cartas también tiene, porque hay gente que o bien le gusta recibirla por carta o bien no tiene e-mail, pero realmente es

un gasto económico y de tiempo de imprimir etiquetas, meterlas en sobre, llevarla al correo, que con el e-mail es mucho mas rápido, es inmediato si te ves un poco justo de tiempo, lo mandas hoy para mañana o para pasado mañana y normalmente la gente lo ve, mientras que una invitación se puede retrasar en correo, o sea que ahora mismo es el método más cómodo, y luego como además como toda la información, la información porque hombre, en el correo siempre mandamos un resumen, pero en la pagina Web siempre hay más información, pues siempre que se manda un correo se pone a pie de página más información en www.juntadeandalucia.es y la gente ya se puede meter ahí y descargarse los catálogos que a veces los colgamos, si hay catálogos en pdf se cuelgan, descargarse ya mucha más información”.

Realmente, la web del museo proporciona mucha información, pero es muy pobre en diversos aspectos de diseño y especialmente en actividades. En 2004, en un proyecto de investigación, en el que se evaluaron las webs de los museos andaluces, los resultados pusieron de manifiesto la poca interacción e interdisciplinariedad que proporcionaban estas herramientas (Cuenca y Estepa, 2004). Siete años después, el proyecto Lazos de Luz Azul vuelve a analizar la web del Museo de Huelva, en esa ocasión en el marco nacional, obteniendo prácticamente los mismos resultados, a pesar de la rapidez con la que se producen los cambios en estas tecnologías informáticas (Fontal, Fernández y Cuenca, 2001; Fernández Betancort, Fontal y Cuenca, 2011). Bien es cierto que la responsabilidad no es directa del museo, sino de la Consejería de Cultura, que ha elaborado un portal de internet muy poco dinámico y que permite escasas, por no decir nulas modificaciones de estructura. Estos son aspectos fundamentales que deben mejorarse en las líneas de fomento de la interacción planteadas ya por una amplia bibliografía sobre la materia (Bellido, 2008; Ferreras, 2005; LLadó y Atenas, 2010; Loran, 2005).

5.3. EL MENSAJE: LAS EXPOSICIONES Y LAS ACTIVIDADES

En este punto llegamos al elemento clave en nuestro proceso de comunicación patrimonial, al mensaje. Como habíamos señalado, éste se articula a través de las exposiciones, las actividades y los materiales, de los que en este trabajo hemos analizado los dos primeros, ya que los materiales didácticos eran, prácticamente, inexistentes y el volumen de catálogos y folletos era demasiado amplio y no nos aportaba información relevante, más allá del hecho que, aunque había una escasez económica para poder llevar a cabo material didáctico, muchas de las exposiciones venían acompañadas de catálogos voluminosos, editados con una gran calidad.

Este es un apartado muy descriptivo, donde se van relatando cada una de las exposiciones (Anexo 2) y actividades (Anexo 3) que se han desarrollado en el museo durante el tiempo que dura el trabajo de campo, que se complementan con las observaciones y las entrevistas. Todo ello cobra sentido completo en el capítulo siguiente, *Informe de investigación y discusión de resultados*, al triangular estos elementos desde todas las perspectivas que se han llevado a cabo durante el proceso de esta tesis doctoral.

Todo el apartado dedicado al mensaje va a estar ilustrado por fotografías que ponen de manifiesto lo que se va indicando en el texto. No todas las exposiciones y actividades se acompañan de documento gráfico, debido al volumen de las mismas, aunque sí se colocan en muchas de

ellas, representando en unos momentos aspectos de las salas o de una pieza concreta, y en otras ocasiones algún elemento destacado de la exposición o representativo de la actividad, o de algún otro aspecto que consideremos destacable.

5.3.1. LAS EXPOSICIONES, EL MENSAJE I.

Un aspecto fundamental en un museo son sus exposiciones ya que de forma permanente o temporal son las que transmiten gran parte del discurso del museo de cara a la sociedad.

Para el análisis contamos, nuevamente, con las informaciones transmitidas tanto por la directora, como por la conservadora y el encargado de la sala siglo XXI y la entrevista estandarizada del personal de funcionamiento, en cuanto a conocimiento manifestado. Respecto al conocimiento observado se cuenta con las fichas de observación y 29 de recogida de datos (Anexo 2).

Como hemos ido viendo a lo largo de los capítulos precedentes existen diversas vías a la hora de programar las exposiciones que se realizan en el museo, además de la exposición permanente formada por la colección de Arqueología del propio museo. Por una parte están las exposiciones que podríamos denominar de producción propia por parte del museo, que serían aquellas que la propia institución programa con la finalidad, en la mayoría de los casos, de dar a conocer los fondos del propio museo, siendo los conservadores los que suelen actuar como comisarios de las mismas y otras en colaboración con otros organismos.

Por otra parte, están las exposiciones que podríamos denominar como institucionales y son, principalmente, exposiciones itinerantes organizadas por la propia Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía o participadas por ésta, que se exponen de forma temporal en el museo. También existen otra serie de exposiciones a modo de festival que se realizan en diferentes espacios de la ciudad y en las que el museo también participa. Finalmente, estarían las exposiciones de la Sala Siglo XXI, que como hemos señalado, su gestión pertenece a la Diputación Provincial de Huelva y que a pesar de situarse en el Museo, éste no interviene ni en su programación ni en su montaje.

En este punto, antes de pasar a ver cada una de las exposiciones que se han llevado a cabo a lo largo de los dieciocho meses del trabajo de campo, es muy interesante señalar la tipología patrimonial que según la directora, en su primera entrevista (Anexo 4.1), tienen las exposiciones que se muestran en el museo y cuáles son los criterios para las mismas. Aunque el texto es un poco largo, merece la pena reproducirlo porque nos da muchas pistas sobre la intencionalidad del mensaje aunque no siempre quede mostrado con la claridad pretendida.

Mi colección tiene que estar basada en las experiencias, en las exposiciones, en los montajes que se hagan en el museo, que normalmente van a ser, van a proceder de esas colecciones salvo exposiciones de carácter temporal que son externas. Como de todas formas lo que intentamos es contextualizar todas las colecciones sean de arte o de arqueología siempre que hablas de contexto parece que te refieres inmediatamente a arqueología. Yo quiero superar esa fase y que la sección de Bellas Artes no sea algo de pura estética contemplativa sino que se le saque un significado a las obras, las obras pictóricas, el artista es un ser humano que vive un periodo concreto

de la vida y que tiene unos problemas y que como a nosotros desde la política, al medio ambiente a la estructura urbana o campestre le van a afectar, y las corrientes intelectuales del momento, le va a afectar todo como nos afecta a nosotros y todas las actividades lo que pretendemos es que se refleje esa conjunción de elementos y además que los artistas que están, representados aquí intentar plasmarlos o verlos desde una perspectiva mas amplia. Un artista de Huelva de los años treinta, aunque sea de Huelva y haya pintado toda la vida en Huelva, va a estar influido sin ninguna duda por todas las corrientes intelectuales de preguerra, por el conflicto o la angustia de la guerra etc., entonces todos esos elementos se deben de ver reflejados en todas las actividades didácticas.

Es que hay que contextualizar también la arqueología es que parece que es obvia, no se puede explicar un periodo cultural sin explicar donde están los yacimientos, como...pero en Bellas Artes no es costumbre amparar la obra en los conceptos históricos y sociales del momento y es importante, y después que el público sea capaz de realizar comparaciones entre los momentos en los que se produce la obra y los momentos en los que se contempla la obra, entonces se está verdaderamente contextualizando la colección, contar las historias de los cuadros por detrás, si estás trabajando el Barroco, hay cantidad de conceptos que si no tienes un guía se te pierden, muchas de las representaciones simbólicas que tienen los cuadros, se necesitan dar pautas pero si estás hablando del arte contemporáneo actual te pasa exactamente lo mismo, si tu al usuario medio del museo no les das las claves de cómo se formula el arte contemporáneo actual, no va a ser capaz solamente de ver, sólo va a poder decir me gusta o no me gusta y normalmente cuando la obra entra en el análisis social automáticamente lo normal es no me gusta porque tengo que pensar, nosotros lo que les estamos dando es las pautas para que pueda pensar sin angustia.

Como se puede apreciar en las manifestaciones de la directora, el objetivo principal que se plantea en las exposiciones es que se produzca una verdadera comunicación y que se conviertan en un mensaje entendible para la sociedad, para el receptor de ese mensaje, aunque, como veremos a lo largo de este subcapítulo, estas intenciones manifestadas de forma clara no siempre cobran forma y se traducen en la práctica.

5.3.1.1. Exposición permanente

En primer lugar se realiza un análisis de la exposición permanente que, como se ha comentado en diversas ocasiones, se corresponde con la tipología arqueológica. Esta exposición está dispuesta en el edificio de modo que sea la primera a la que acceda el visitante (Anexo 2, ficha 1).

La característica más llamativa de esta parte del museo, que desde el punto de vista de la administración es la que la representa, es la ausencia de comunicación, ya que el criterio expositivo se caracteriza por un componente tradicional típico del primer nivel de la hipótesis de progresión que guía este estudio (Imagen 5.11).

Bajo mi punto de vista la impresión que se llevan los usuarios, a excepción de aquellos cuya atención se centra en la singularidad de las piezas, es de decepción y esto se percibe por la rapidez con la que realizan la visita a esta sala, a pesar de que no es pequeña y de que en ella se exponen un número importante de piezas arqueológicas de Huelva y su provincia.



Imagen 5.11: Vista general de la sala de arqueología

Este panorama, viene acompañado, o más bien desacompañado, de ausencia de información, tanto de periodos, como de yacimientos, como de ubicación geográfica, que en muchos de los casos llega hasta la simple cartela de la pieza (Imagen 5.12).



Imagen 5.12: Vitrina en la que aparecen 15 piezas y sólo tres cartelas, sin ninguna otra información ni contextualización.

Tras una primera visualización de la sala, no deja de ser paradójico que la exposición permanente esté en esta situación, especialmente si tenemos en cuenta el esfuerzo porque se produzca una buena comunicación en el resto de exposiciones de producción propia, así como las traídas de fuera, esfuerzo que se traduce en información, cartelas, folletos y/o catálogos, actividades,..., y que se manifiesta de esta forma por la propia directora: *Es que hay que contextualizar también la arqueología es que parece que es obvia, no se puede explicar un periodo cultural sin explicar donde están los yacimientos.*

Esta situación se entiende, en parte y sólo en parte, cuando se conoce la postura que desde la gestión del museo se tiene en este sentido. El Museo de Huelva viene demandando desde hace años a la administración competente una partida para la remodelación total de la sala de arqueología y como medida de presión hay una negativa a realizar reformas parciales de esta colección permanente, a la espera de poder llevar una reforma integral de la misma.

Como decía, esta situación es sólo comprensible a medias, ya que con esta actitud, el emisor está enviando un mensaje cifrado que resulta incomprensible a la mayoría de los receptores, produciendo un daño irreparable en la relación comunicativa museo-público, al tiempo que resulta totalmente ineficaz en su propósito ya que a la fecha de finalización de este trabajo aun la sala sigue esperando su ansiada reforma.

Toda esta situación se ve reflejada en la actitud de los usuarios, hecho que se pone de manifiesto, como señalábamos, por el tiempo de permanencia en esta sala por parte de los visitantes individuales que en

escasas ocasiones superaban los doce minutos, a pesar de que por tamaños y piezas está pensada para entre cuarenta y cinco minutos y una hora. En la mayoría de los casos la visita se reduce a un simple paseo por la misma sin atender a la mayoría de las vitrinas o sólo parándose en aspectos que estaban en la exposición de forma residual como el caso de la maqueta del dolmen (una de las escasas maquetas que se exponen en el museo) u otros aspectos más relevante en la misma como la reproducción, a tamaño real, del Carro de la Necrópolis de la Joya (Imagen 5.13).

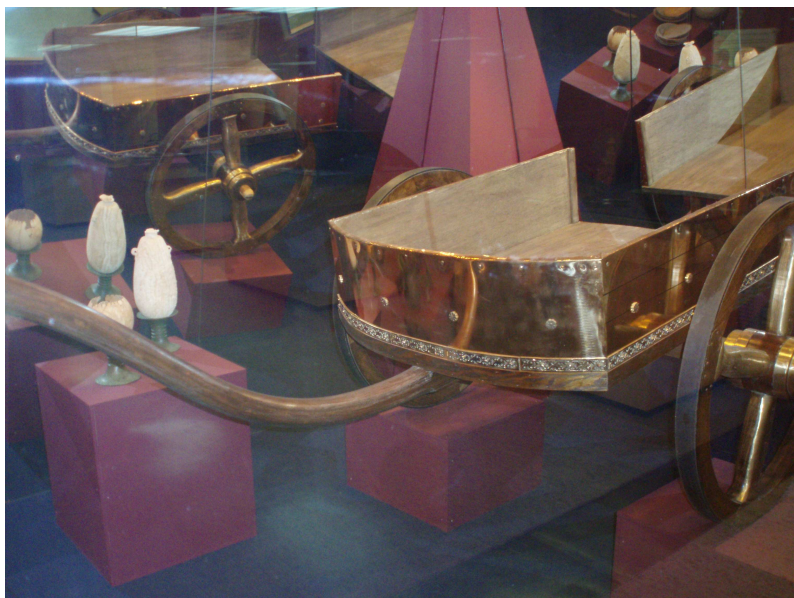


Imagen 5.13: Vitrina del Carro de la joya

5.3.1.2. Exposiciones temporales de producción propia

En este apartado vamos a analizar las exposiciones gestadas y organizadas desde el propio museo. En este punto es importante señalar que junto a la exposición permanente estas son las que articulan el discurso del museo, pues en su mayoría están realizadas con la propia colección del museo, siendo el objetivo principal dar a conocer a la ciudadanía los

fondos del mismo, asociados en la mayoría de los casos a la colección de Bellas Artes, aunque también a los propios de arqueología.

La conservadora señalaba la importancia que se da a las exposiciones que se realizan desde el propio museo (Anexo 4.6):

Se intenta que como mínimo, en la medida de lo posible si se puede, como mínimo seis meses se abra nuestra propia colección, con lo cual se suelen programar dos exposiciones de la colección de tres meses cada una y para montar esas exposiciones intentamos es que haya variedad y si acabamos de hacer una exposición donde se han expuesto determinadas obras, pues en la siguiente no se repitan otra vez esas obras sino que se expongan otras que hace tiempo que no se exponen, algunas obras de la colección son tan iconos por así decirlo que siempre se exponen más unas que otras pero intentando que a lo largo del tiempo todas o la mayoría de las obras puedan tener su momento de gloria.

En relación a los criterios y las finalidades que se persiguen con esta política expositiva no nos proporciona datos muy concluyentes, más allá de que el discurso sea coherente y se transmita de forma clara a los receptores.

Bueno yo lo que sigo a la hora de una exposición es pensar en una idea a transmitir que sea interesante. A lo mejor a mi me parece interesante y luego a la gente no, y luego en el montaje nos esforzamos en transmitir que esa idea interesante que queremos transmitir al final llegue, a lo mejor ves una exposición y a ti se te viene una cosa y luego cuando te enteras y lees el catálogo o el folleto te das cuenta que en realidad el montaje no esta reflejando lo que quieres transmitir, entonces yo intento en la medida de lo posible, solamente a través de la exposición, porque luego aunque haya folletos y haya catálogos la exposición solamente por si misma y aunque no tenga texto, a lo mejor a través del montaje de colores o de pequeñas carteras, no tiene que tener un texto grande, sólo la exposición, sólo la visita transmita por lo menos el concepto fundamental, que luego lógicamente todo no se

puede poner en las paredes, hay que tener un folleto, pero que el montaje por lo menos transmita el concepto fundamental que nosotros hemos querido tener como prioritario al pensar la exposición, esa es la guía, bueno por lo menos yo esa es la guía que tengo para diseñar un montaje, que ese montaje transmita la idea que la exposición quiere transmitir.

Manuel Cruz Fernández y la escuela pictórica onubense (Anexo 2.3)

Esta es la primera gran exposición montada por el museo en el tiempo que dura el trabajo de campo, en ella se hace un recorrido por la obra del autor, con un discurso bien articulado ya que la obra se inserta en su contexto al relacionar al autor con sus coetáneos (se usan textos, fotografías, documentos) al tiempo que a través de su obra se va realizando una biografía del propio artista (Imagen 5.14). Es interesante que aunque se le da predominio a la obra del artista, las fotografías y documentos no aparecen como meras ilustraciones sino que contribuyen a configurar el discurso de la exposición.

Además de buscar una estética determinada, se percibe una finalidad práctico-conservacionista, ya que se pretende dar a conocer al autor y su obra en un contexto determinado, al tiempo que hace sentir al visitante como parte de la realidad en la que este autor crea su obra. Aunque la comunicación es unidireccional, a través de las actividades que lleva asociada, ésta se convierte en bidireccional ya que le da la posibilidad al visitante de participar de la misma.

Esta primera exposición va a ser un reflejo de la política del museo en lo que se refiere a las muestras de producción propia, donde a pesar de

existir una limitación económica, el discurso está articulado de forma coherente, facilitándose su comprensión al visitante.



Imagen 5.14: Vista general de la exposición Manuel Cruz

Daniel Vázquez Díaz en el Museo de Huelva (Anexo 2.10)

Este autor es recurrente en la política expositiva del Museo de Huelva, ya que, con toda probabilidad, es el pintor onubense con más relevancia y proyección nacional e internacional. La estética de la exposición es muy similar a la anterior (Imagen 5.15), siguiéndose un recorrido por su obra (pintura y dibujos) desde sus orígenes hasta su madurez como artista.

A diferencia de la exposición anterior, esta no se acompaña a lo largo del recorrido de documentos y fotografías, a pesar de que existen más que en el caso anterior, ya que al ser un autor muy conocido en Huelva, se presupone que el usuario ya conoce esos episodios, de manera que no hay una comunicación tan fluida. Por lo demás en cuestión de criterios expositivos y finalidad se corresponde con la anterior.



Imagen 5.15: Acceso a la exposición de Vázquez Díaz

Exposición del Primer concurso de pintura infantil y juvenil del Museo de Huelva (Anexo 2.15)

A diferencia de lo que suele ocurrir habitualmente, esta exposición se origina como resultado de la actividad *Primer concurso de pintura infantil y juvenil del museo de Huelva*, y se hace para “devolver” a la sociedad la buena acogida que ha tenido este concurso. Este hecho hace la tipología patrimonial e identidad que se transmite estén en los niveles de simbólico-identitario y holístico, con una comunicación multideraccional (si atendemos a la exposición en todo su contexto) aunque la finalidad queda en propagandística.

El discurso que se sigue en la exposición es ir itinerando a lo largo de dos meses y medio, todas las obras que se han presentado al concurso, al tiempo que en un vídeo van rotando todas las obras y no sólo las expuestas en ese momento. Lo que falla es que una vez se van exponiendo las obras no se coloca ninguna información del origen de las mismas,

teniendo que ser los propios vigilantes los que proporcionen la información.

Esto se realiza porque al montar la exposición se está pensando en un público determinado, que son los autores y sus familias, que conocen el origen de la exposición, olvidándose en este caso, del público turista que acude al museo en el periodo estival.

La mirada de los dioses. Ídolos prehistóricos de Huelva (Anexo 2.19)

En esta exposición se presenta un conjunto de más de treinta ídolos betilos que se hallaron en el yacimiento prehistórico de La Orden-Seminario de Huelva. Esta exposición es participada por el museo de Huelva, conjuntamente con las empresas que han realizado la excavación y el área de Prehistoria de la Universidad de Huelva.

A diferencia de otras exposiciones arqueológicas ésta cuenta con una contextualización realizada a través de paneles, mapas, dibujos y fotografías, aunque esta exposición es de las que se podría afirmar que son para verlas pero se presentan grandes problemas para la lectura. El texto es absolutamente técnico, con una terminología científica que muy pocos eran capaces de descifrar, con lo cual se perdía una oportunidad real de dar a conocer estos hallazgos y su significado de forma eficiente a la sociedad. Este hecho no es de extrañar, ya que las personas encargadas del discurso de la exposición consideraban que la didáctica es irrelevante y que los que tienen que dar a conocer el patrimonio son los técnicos.

Mujeres. En la colección del museo de Huelva (Anexo 2.21)

Esta exposición sigue la línea de las dos primeras. A través de cuadros de la colección del museo en la que las protagonistas son mujeres, se crea un discurso del papel de la mujer en la sociedad. Para ello las obras se van agrupando a través de diferentes papeles, *Trabajadora, Humilde, Hermosa, Distinguida, Esposa, Madre, Misteriosa, Poderosa, Sensual y Artista*. El texto que acompañada cada uno de esos apartados eran textos literarios de autoras mujeres que definían a la mujer en cada uno de esos papeles, a ello hay que sumarle que en esta ocasión se puso una música ambiente que hacía referencia a la temática de la exposición. Por todo ello podemos afirmar que nos encontramos ante una exposición de carácter interdisciplinar donde intervienen pintura, escultura, literatura y música.

Destaca en esta exposición una tipología patrimonial histórica y contaba en su montaje con una estética exquisita capaz de despertar sentimientos. Además en esta exposición se pedía la colaboración del público como bien define la conservadora (Anexo 4.6):

Sobre la mujer, que había un folleto, la exposición se articulaba a través de una serie de artículos atribuidos históricamente a la mujer algunos incluso ya anticuados pero que también son históricos y entonces pedimos al público que a determinadas obras de la exposición le dieran otro adjetivo que se les pudiera ocurrir , entonces ya no solo para que la gente participase, viese la exposición, viese una obra y reflexionase sobre que le puede a él transmitir esa obra, que también, porque al museo le viene bien la aportación de la gente, de lo que la gente opina, de lo que la gente siente al ver una obra. Muchas veces a lo mejor es una persona externa la que te hace ver, ya que tu de tanto ver esa obra ya tienes con un adjetivo determinado o como unas pautas determinadas y no se te ocurre otra cosa, y a lo mejor viene una persona que nunca la ha visto y se le ocurre algo

que la obra le transmite que a ti no se te había ocurrido, por ejemplo en la exposición de la mujer intentamos que se hiciera eso y resultó un éxito.

Una mirada al museo (Anexo 2.24)

Esta exposición tiene su origen en una actividad que se solicita a los alumnos de 2º curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Fotografía Artística, donde se les pide que realicen un reportaje en el interior del Museo de Huelva y en sus alrededores con la finalidad de que a través de su objetivos captaran cómo interactúan los visitantes con el museo como lugar físico y con sus obras, captar cómo es observada una obra de arte, cómo se mueve el usuario por las instalaciones, cómo es recibido el visitante por el personal del museo, ...

Desde la dirección del museo la idea tiene una gran aceptación y se pide al profesorado que una vez realizada la actividad seleccione una obra de cada alumno/a y que ésta se exponga en el museo, lo cual es acogido con la misma valoración positiva.

La exposición es una muestra artística que tiene, de cierta forma, la misma finalidad que esta tesis, recoger los aspectos tanto físicos, como sociales y psicológicos del propio museo.

En esta exposición el emisor no son los técnicos del museo sino que son los receptores, produciéndose en este sentido el feedback en el intercambio de los roles del proceso de comunicación. Finalmente en el desarrollo expositivo se contaba la actividad que da origen a la exposición y se presentan las obras unificadas por el montaje físico sobre los marcos, dándose otras perspectivas de lo que es el museo (Imagen 5.16)



Imagen 5.16 Momento de la inauguración de la exposición con los/as alumnos/as expositores y su profesorado.

Sobrevivir al tiempo. El retrato en el Museo de Huelva (Anexo 2.29)

Bajo este sugerente nombre se ofrece una exposición donde a través de obras pictóricas de los fondos del Museo de Huelva se visualiza la importancia del retrato y su evolución (Imagen 5.17).

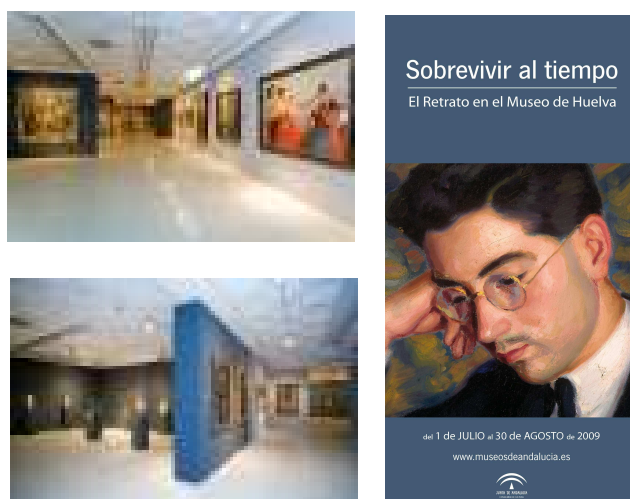


Imagen 5.17: Vista general de la exposición y cartel

La exposición se divide en cuatro bloques: *El artista*, *El retrato como símbolo de estatus social*, *Una visión moderna. La renovación del género y La escultura. El retrato en el espacio*. Vemos, una vez más un discurso bien articulado que pretende ir más allá de la mera exposición de las obras. Los criterios y finalidad son los mismos que en el resto de las exposiciones montadas con los fondos del propio museo.

A modo de síntesis

No podemos concluir este apartado exteriorizando la paradoja que se nos presenta, ante los discursos expositivos de estas exposiciones, sobre todo en las que sólo interviene el museo, en relación con la sala de Arqueología, sobre todo teniendo en cuenta que son las mismas personas las responsables de ambas. La justificación se debe, si atendemos a los criterios antes descritos, a la presión para poder reformar la colección permanente de manera global. En este sentido se podrían hacer modificaciones de manera que a través de estrategias y recursos más tradicionales se diera cabida a nuevas formas de entender la comunicación mediante propuestas paralelas que conectaran con procedimientos y tecnologías más innovadoras (Libedisky, 1999).

Estas exposiciones nos han mostrado un interés manifiesto y, bajo mi perspectiva, efectivo por articular un discurso coherente cuya finalidad es que llegue al público, proponiéndose algunas estrategias en las que éstos puedan intervenir. Sin embargo, hay que decir que el nivel de interacción del público con el patrimonio es prácticamente nulo en todos los casos.

5.3.1.3. Exposiciones institucionales e itinerantes

Este grupo de un total de ocho exposiciones es el más heterogéneo, ya que las finalidades, procedencias, montajes y discursos, van a variar en función a los propios objetivos de cada exposición. También existen diferencias sustanciales en cuanto a tamaño y presupuestos, ya que algunas están financiadas únicamente por dinero público, mientras otras cuentan con participación privada. En estas exposiciones muchas veces el museo no puede decidir nada aunque intenta tener un criterio, que según la conservadora se centra en la calidad de las obras (Anexo 4.6).

Quedan exposiciones que vienen preestablecidas, siempre se intenta que esas exposiciones tengan un mínimo de calidad o sea, que el museo no es para exponer cualquier cosa, que hay otras instituciones que a lo mejor, los centros de arte o fundaciones o salas de exposiciones que si pueden abarcar cualquier cosa. No quiere decir que en el museo no se pueda exponer arte contemporáneo actual, pero que tenga un mínimo de calidad porque además incluso para un artista vivo exponer en un museo revaloriza su obra, no solo económicamente sino socialmente y eso tiene que estar un poco regulado. Claro el criterio es el nuestro, con lo cual puede ser acertado o no, incluso muchas veces ni siquiera es el nuestro, porque hay exposiciones que vienen que por cuestiones x hay que exponer y a lo mejor ni siquiera nosotros estamos conformes pero intentamos que esas sean las menos, o sea, que la gran mayoría aunque sean externas intentamos que tengan un mínimo de calidad.

Intervenciones ejecutadas en desarrollo del convenio marco entre la Diócesis de Huelva y la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía en materia de conservación de Bienes Culturales (Anexo 2.2)

Aunque parezca increíble, bajo este título tan largo y tan poco evocador, más propio de un informe técnico que de una muestra, se realiza una exposición de pequeño formato, ubicada en la Sala 0, donde la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, en su Delegación provincial de Huelva, expone a través de paneles con fotografía y textos, las obras religiosas muebles e inmueble que se han llevado a cabo en la provincia de Huelva (Imagen 5.18).

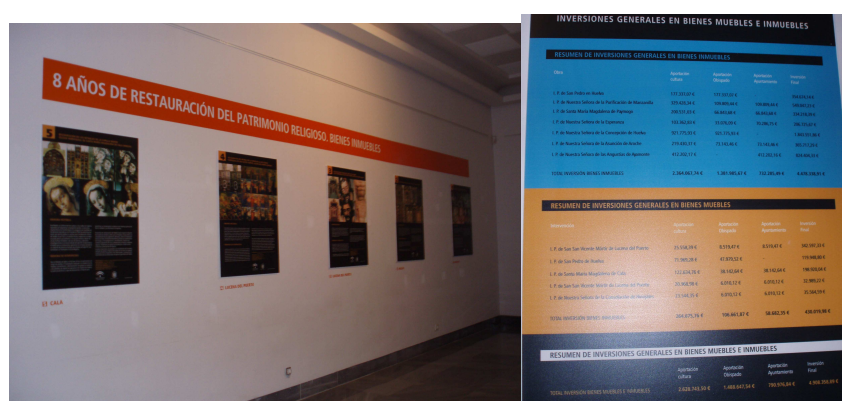


Imagen 5.18: Vista general e imagen de un panel de la exposición de restauraciones

Esta exposición tiene una finalidad puramente propagandística y al igual que su nombre de escaso interés para el público.

Archivo histórico provincial. El territorio, sus riquezas y sus gentes (Anexo 2.5)

En esta exposición se combinan textos originales de Archivo histórico provincial, con reproducciones y paneles (Imagen 5.19), con información relativa a la distribución territorial, actividades económicas y distribución de riquezas de la provincia. Presenta un discurso tradicional

tanto en su forma expositiva como en los tecnicismos de sus paneles, que usan textos complicados con ilustraciones que no aclaran lo narrado.

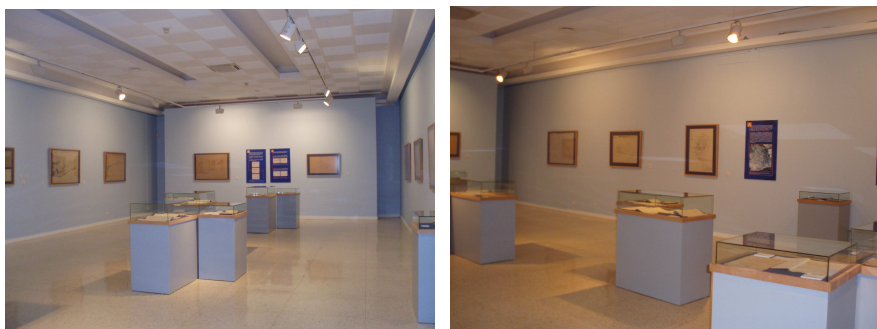


Imagen 5.19: Dos vistas de la exposición del Archivo histórico provincial

Juan Ramón. Espacio y tiempo (Anexo 2.8)

Con motivo del trienio Juanramoniano se realiza una exposición itinerante que comienza su andadura en el Museo de Huelva. Es una exposición únicamente de paneles y un vídeo. Los primeros cuentan con un diseño cuidado donde se combinan informaciones, con dibujos, fotografías y fragmentos de poemas (Imagen 5.20).

La finalidad es meramente academicista ya que el único objetivo es dar a conocer la figura del poeta y la influencia de las diferentes etapas de su vida en su obra.



Imagen 5.20: Vista general de la exposición de Juan Ramón Jiménez

La moda en el siglo XIX. (Anexo 2.11)

A diferencia de las tres exposiciones anteriores, ésta es una exposición de gran formato que forma parte de las exposiciones itinerantes de los museos de Andalucía procediendo en este caso en concreto del Museo de Artes y Costumbres Populares de Sevilla.

El contenido es la evolución de la moda a lo largo del Siglo XIX y se articula a través de grandes vitrinas donde se exponen diferentes vestidos de adultos y niños, pertenecientes a diferentes clases sociales, con especial hincapié en la moda burguesa. Las vitrinas se completan con paneles explicativos, fotos y dibujos, aunque en este caso como meras ilustraciones ya que el discurso de la exposición gira en torno a los trajes, presentando una perspectiva claramente estética.

Lo más interesante de esta exposición es que en la itinerancia llevaba aparejada unas actividades que consistían en una visita teatralizada y un taller, de forma que todo junto cobraba un mayor sentido y se entendía mucho mejor.

Cornelis Zitman. Escultor en Caracas (Anexo 2.16)

Esta exposición supuso un hito para el Museo de Huelva ya que por primera vez venía a España el afamado escultor holandés afincado en Caracas, Cornelis Zitman. A partir de Huelva la exposición comienza su recorrido por diferentes ciudades de la geografía española.

Para esta exposición además de las salas de exposiciones 1, 2, 3 unidas de la planta alta, se usa la sala Siglo XXI. Para la sala grande, donde se ubica el grueso de la exposición se sigue un criterio cronológico, desde sus orígenes en Holanda a su explosión como artista en Venezuela acabando con la presentación de sus colaboradores y los miembros de su taller a través de fotografías y de la forma de trabajar. En la sala Siglo XXI, se expone el taller del escultor, y como éste se confunde con su vida y con su obra, en esta sala se mezclan fotografías de gran tamaño, con obras y con vídeos donde a través del propio autor, como de otras personalidades se va describiendo su obra, su personalidad y su papel en la sociedad (Imagen 5.21).



Imagen 5.21: Vista parcial de la sala Siglo XXI con la exposición de Zitman

A pesar que el montaje de la exposición era magnífico y la obra de una plasticidad inconmensurable, lo que le da sentido en realidad es esta segunda sala donde la obra se contextualiza y cobra un significado más allá de lo puramente estético.

Eugenio Chicano. Visitación al bodegón clásico (Anexo 2.17)

En esta exposición el artista malagueño reinventa la temática clásica del bodegón, adaptándola a la técnica y los conceptos del Siglo XXI, aplicando nuevas tecnologías y conceptos del Arte Pop. Su discurso expositivo es lineal ya que toda la exposición gira sobre el mismo tema (Imagen 5.22). La obra, de gran formato, se articula en un conjunto de bodegones, que sólo se acompaña por las cartelas de las obras, por lo que el museo realiza una hoja de sala, muy conceptual, sobre el autor y el significado de la obra.

Una vez más prima la perspectiva estética y una comunicación totalmente unidireccional.



Imagen 5.22: Eugenio Chicano explicando una de sus obras a un grupo de personas el día de la inauguración de la exposición

Pedro Rodríguez. De la luz en lo transparente (Anexo 2.18)

Esta exposición del pintor moguerense Pedro Rodríguez, presenta una serie de pinturas, de estilo abstracto pero sin perder los rasgos figurativos, donde la luz es el hilo conductor. En lo referente al discurso expositivo, perspectiva y comunicación podemos aplicar, al pie de la letra, lo comentado en la anterior exposición.

Nil-omne. Todo es nada (Anexo 2.25)

Esta muestra itinerante se ubica en las salas I y II y la Siglo XXI, en ella se nos presenta la obra José Viera, que confronta la realidad con un mundo onírico que nos evocan las vánitas barrocas y nos sumergen en un mundo surrealista y fantástico, invitando al espectador a reflexionar sobre su propia existencia que nos obliga a realizar un análisis profundo de nuestra propia realidad. Comparte con las dos exposiciones anteriores discurso expositivo, perspectiva y tipo de comunicación, algo, que hemos apreciado, bastante común en las exposiciones de arte contemporáneo.

5.3.1.4. Exposiciones Sala Siglo XXI

En este punto cabe destacar que las exposiciones que se realizan desde la Diputación Provincial de Huelva, siguen un discurso unitario que responden a criterios estéticos con una comunicación unidireccional y con la característica de la ausencia de información, donde sólo se expone la obra por la obra misma, a excepción de un catálogo en papel que recoge una pequeña biografía de cada autor e imágenes de la obra. Debido a que el discurso es el mismo para todas las exposiciones no se ha realizado un

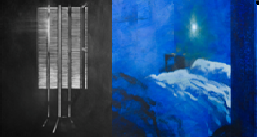
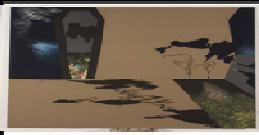
apartado de cada una de ellas sino que se han presentado de forma conjunta (Cuadro 5.1).

En la política expositiva de la Diputación de Huelva para esta sala, predomina la idea de combinar artistas que ya se podrían considerar como consolidados dentro de este mundo con otros más desconocidos, incluso se le da espacio al artista ganador de la Beca Daniel Vázquez Díaz, otorgada por la propia Diputación dentro de su política de reactivación del arte que se está desarrollando en la actualidad, estimulando y promoviendo la formación de artistas andaluces.

A pesar del esfuerzo por mostrar el arte más actual en continua renovación, el discurso no llega al público y, si bien es verdad que cuenta con un público bastante fidedigno, también es verdad que el círculo no se va ampliando. Un hecho que llama la atención es que muchos visitantes ni siquiera entraban en esta sala, sino que se asomaban y salían sin darle una oportunidad a lo expuesto aquí. Todavía es muy necesaria realizar propuestas que trabajen mucho la pedagogía en relación al arte contemporáneo, y parece ser que los responsables no lo terminan de ver.

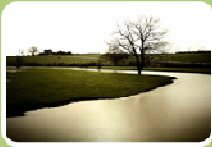
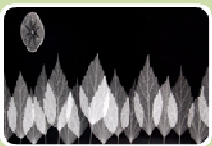
5.3.1.5. Otras exposiciones

En este último epígrafe se incluyen las exposiciones que se montan en el museo con motivo de *Latitudes. Festival de la fotografía en Huelva*, que se desarrolla a lo largo de diferentes espacios expositivos repartidos por toda la ciudad, de instituciones públicas y privadas, y que en el museo se desarrolla con cuatro muestras, tres en las instalaciones del propio museo y la última en la Sala Siglo XXI (Anexo 2.23).

IMAGEN	AUTOR	EXPOSICIÓN	TÉCNICA
	Colectiva	<i>Arte litográfico del Cono Sur</i>	Litografía
	Fructuoso Fernández	<i>El color de la sombra</i>	Arte digital
	Javier Andra- da	<i>Un júbilo compartido.</i>	Fotografía
	Pilar Rojo	<i>Sus labores (Beca Daniel Vázquez Díaz)</i>	Pintura/ técnica mixta
	Arturo Martín Burgo	<i>Resplandores</i>	Pintura
	Juan del Junco	<i>El sueños del ornitólogo (Beca Da- niel Vázquez Díaz)</i>	Fotografías
	Colectiva	<i>Obra gráfica de artistas de la Pata- gonia</i>	Grabado / Pintura
	Romero de la Rosa	<i>Donde habitan la luz y las sombras</i>	Pintura
	Jesús Zurita	<i>Destemplanza.</i>	Pintura
	Colectiva	<i>Gráfica Contemporánea de Puerto Rico.</i>	Grabado
	Ángel Marcos	<i>Desiderátum.</i>	Fotografía

Cuadro 5.1: Exposiciones de la Sala Siglo XXI

Como el nombre del festival indica son muestras de fotografías donde los diferentes autores muestran su impronta y su forma de ver la realidad a través de los objetivos. En concreto en el museo se exponen las de **Ramón Masats, Pierre Gonnord., Magdalena Correa, y en la sala Siglo XXI Ilan Wolf** (Cuadro 5.2).

	<i>Contactos</i> • Autor: Ramón Masats • Recoge momentos y escenarios de distintos lugares de la geografía española y del extranjero
	<i>Retratos</i> • Autor: Pierre Gonnord • Retratos de un realismo tal, que nos recuerda más bien a pinturas de grandes clásicos
	<i>De Gobi a Atacama</i> • Autor: Magdalena Correa • Fotografías de los desiertos de Gobi y Atacama realizando una comparativa. Además de fotografías usa cajas de luz y vídeos
	<i>Antología y fotografías recientes</i> • Autor: Ilan Wolf • Técnica de la cámara oscura que proporciona una visión artística de los elementos fotografiados

Cuadro 5.2: Exposiciones de *Latitudes* expuestas en el Museo

Estas exposiciones nos muestran una comunicación unidireccional, aunque si la englobamos dentro del conjunto del festival, vemos que aquí podíamos hablar de reciprocidad ya que las exposiciones son sólo una parte más dentro de la programación, que se ven completadas con conferencias, mesas de discusión y debate, visualización de películas donde la fotografía adquiere especial relevancia. El festival está pensado para un público adulto y moviliza a un sector importante de los artistas e

interesados en artes plásticas de gran parte de la geografía andaluza y nacional.

También en este apartado cabría la segunda edición de *ReciclArte* que se realizan en el museo **ReciclArte. II Certamen de escultura con material reciclado** (Anexo 2.27), es un concurso de escultura realizada con material reciclado que concluye con una exposición en el museo.

Este certamen cuenta con patrocinio privado junto a la participación de las Consejerías de Cultura y de Medio Ambiente y de la Diputación Provincial. En esta edición se muestra conjuntamente con la exposición de Guillermo Summer *Las cosas de la mar y la mar de cosas*, esculturas realizadas a partir del material que el mar nos devuelve, y el taller *El jardín de las ideas*. La muestra invita al visitante a perderse entre las obras y tiene una finalidad práctico-conservacionista ya que pretende concienciar al visitante en la importancia del reciclaje y los problemas derivados de la acumulación de basuras, esto está presente en el texto de la exposición y en la hoja de sala que invitar al visitante a reflexionar sobre estos temas.

5.3.2. LAS ACTIVIDADES, EL MENSAJE II.

De forma conjunta con las exposiciones las actividades son otra de las vías de comunicación que tiene el museo para los usuarios y en muchos casos éstas están relacionadas con las primeras. Para analizar este apartado contamos con la información transmitida por la directora, la conservadora, los responsables del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, la Asociación de Amigos del Museo de Huelva y encuestas a docentes en

cuanto a conocimiento manifestado, y las fichas de observación sistemática, en las que existe un apartado concreto dedicado al análisis de actividades, en lo que se refiere a conocimiento observado. Además completa la información los datos que se extraen al realizar un análisis de cada una de las actividades a través de la observación (Anexo 3).

Al igual que pasaba con las exposiciones, algunas de las actividades son de producción propia y otras vienen de la mano de exposiciones itinerantes. Además estarían aquellas organizadas para campañas institucionales como son el Día de Andalucía (28 de febrero), el Día Internacional de los museos (18 de mayo) y la Campaña de Navidad. Sobre todas ellas planea amenazante el aspecto económico que incide en el número de actividades, en la calidad de las mismas, la duración, el uso de materiales, etc. Durante el proceso de observación se produce una merma importante en la cantidad de recursos económicos con el que cuenta el museo, merma que se hace mucho más intensa si tenemos en cuenta los años que preceden a la observación.

En el punto de las actividades es importante señalar que aquí interviene personal externo al museo, ya que muchas de las actividades son realizadas por empresas especializadas en este tipo de actividades factor que habrá que tener en cuenta a la hora del análisis de las mismas.

Otro elemento muy importante es la elección de los nombres a la hora de difundir las actividades ya que son títulos provocadores, que incitan a querer saber más sobre la actividad e incluso algunos tienen un marcado carácter poético, sustituyendo de esta forma la falta de recursos con propuestas creativas.

En el apartado de las actividades existe cierta controversia entre lo que se percibe por parte del museo y lo que se hace desde el Gabinete Pedagógico que hace hincapié en la falta de planificación en las mismas (Anexo 4.7)

Todos los grupos de visitantes lo que quieren es una visita guiada, sea público escolar, o público en general. Si a esa visita, guiada o no, se le añade la realización de determinadas actividades tipo talleres, pues lo aceptan de buen grado, pero teniendo en cuenta que la oferta que tiene el museo suele ser limitada, y además suele ser descontextualizada con respecto a los curriculum escolares, y por tanto descontextualizadas incluso en el tema de los horarios, es decir, no se pueden plantear actividades para público escolar en época de vacaciones, o en épocas en que sabemos que hay problemas en los centros, pues de la propia gestión de los centros en cuanto a exámenes, en cuanto a evaluaciones, entonces esa coordinación, desde mi punto de vista, últimamente está mejorando, pero siempre ha sido prácticamente ausente. Por lo tanto si el museo quiere utilizar el gabinete para incrementar el número de visitantes, y si el gabinete quiere incrementar la calidad de las actividades, lógicamente tiene que haber una coordinación mucho más estrecha, tanto a nivel de la realización concreta de las actividades, como de la elaboración de las exposiciones y las actividades, como de la planificación de las exposiciones y de las actividades.

En cambio el profesorado pone de manifiesto que las actividades realizadas son de interés para su alumnado y casi la mitad de los mismos consideran que la actividad puede ser continuada posteriormente en el aula.

Por su parte la directora del museo pone de manifiesto que la finalidad de las actividades responden a una funcionalidad social y cultural, donde lo que adquiere mayor relevancia es la puesta en valor del patrimonio (Anexo 4.3).

En general la base para todas estas actividades, al menos desde que yo gestiono el museo, es una identificación social y cultural con el patrimonio conservado en el museo, como punto de partida hacia propuestas de futuro. Es, por ello, en lo que incidimos principalmente es en el placer que da contemplar el patrimonio, el placer que da o el interés que tienen esos elementos patrimoniales para ponerlos en relación con nuestros ancestros, el interés que tiene el patrimonio para servir como nexo de unión, como elemento de comunicación entre generaciones, entre las diferentes generaciones en la que se produce la acción. Eso es el elemento básico. Será a partir de este año cuando empecemos a incidir en propuestas, no tanto como cronológicas, como si ya un poco más culturales no, para que vayan definiendo que tipo de arte o propuesta de bien patrimonial, está relacionado con una cronología o con otra.

Clasificación de las actividades.

En este punto se nos presentaban diversas posibilidades de clasificación, una primera opción era la temporal y realizar una enumeración de las mismas, aunque esta opción no propiciaba una visión de conjunto de las acciones emprendidas por el museo; la segunda de las posibilidades era una clasificación en función a quién programaba las actividades, el propio museo, empresas externas o venían asociadas a una exposición; otra de las posibilidades era en función al tipo de público al que iban destinado, pero esta opción también fue descartada ya que la mayoría de las actividades tenían varias versiones según el público al que estuvieran dirigidas en cada momento; la última de las posibilidades era la clasificación según el tipo de actividad, esta última clasificación es la más tradicional a pesar de lo cual es la que hemos seleccionado ya que de esta

forma se puede apreciar los distintos enfoques que se le pueden dar a una misma actividad y cómo esta puede variar de forma sustancial en función a la metodología con el que se trabaje y a la orientación que se le quiera dar.

En principio la clasificación se realiza en torno a seis puntos, con una serie de propuestas en las que podrían converger la mayor parte de las actividades que se realizan en cualquier museo. Aunque veremos que la clasificación es lo suficientemente abierta como para dar cabida bajo un mismo epígrafe a programaciones de carácter totalmente diverso.

5.3.2.1. Visitas guiadas.

La visita guiada es una de las actividades más tradicionales que podemos encontrar en el museo y consiste en guiar a los grupos de visitantes por las distintas exposiciones acompañadas por una explicación proporcionada por una persona cualificada.

Domingos del Museo (Anexo 3. Ficha A1)

Esta actividad es una visita guiada para pequeños grupos que comienza en la sala permanente de arqueología y, según se prestara el grupo, finalizaba en el almacén de los fondos arqueológicos del museo. El objetivo de esta actividad era reactivar las mañanas de domingo ya que era un día donde había, normalmente, un número muy escaso de visitantes. El hecho de estar configurada en pequeños grupos favorecía la interacción entre museo y público.

A pesar de que la idea era buena en la práctica resultaba difícil configurar grupos, y se acudía a amigos y usuarios habituales que, a pesar de sus buenas intenciones, se fueron agotando. En este punto es importante señalar lo difícil que es, en el caso del Museo de Huelva, movilizar a públicos familiares o de adultos.

La otra cara del espejo (Anexo 3.Ficha A17)

Esta visita tiene como objetivo dar a conocer los fondos del museo, se realiza con motivo del Día de Andalucía de 2008, con tanto éxito que se prorroga en el tiempo realizándose durante los meses de febrero, marzo y abril, casi a la hora del cierre, intentando jugar un poco con el misterio. Posteriormente se continúa con la actividad bajo la denominación de **Museo oculto** (imagen 5.23). En esta ocasión se parte de una visita



Imagen 5.23: Almacén de fondos preparado para el museo oculto

guiada a la sala de exposición permanente del museo donde se muestran las principales piezas, significado, procedencia, etc., se continúa hacia el “alma” del museo ya que el visitante acude a la zona de los fondos del museo donde se explica la colección, la forma de almacenaje, la distribución, etc. El objetivo principal de esta actividad es dar a conocer los fondos de arqueología del museo y va destinada a grupos de público general de todas las edades.

La cocina del pintor y Cara o Cruz (Anexo 3. Ficha A3)

Visita didáctica a la exposición *Manuel Cruz Fernández* enfocada a los alumnos de Primaria en el primer caso, La cocina del pintor y a los de Secundaria, Cara o Cruz, en el segundo caso. Estas visitas no suponían un recorrido lineal por la exposición sino que iba atendiendo a una serie de obras concretas.

Para el alumnado de Educación Primaria se centraba en los rostros que aparecían en los cuadros y a partir de los rostros en las vestimentas, los objetos que aparecían, las profesiones,..., para de esta forma definir la sociedad en la que se desarrolla la obra.

Con el alumnado de Educación Secundaria la visita se centraba en aspectos técnicos de la pintura, en cómo se elaboran los pigmentos, con qué materiales se realizan los colores, utilizando para ello el símil de la cocina.

Un aspecto interesante eran el uso de un carro con ruedas llena de bolsillos de donde iban saliendo elementos gráficos de lo que se iba comentando (Imagen 5.24). La visita estaba concedida como un diálogo a través de preguntas y respuestas entre el monitor y los alumnos., resultando una actividad bastante dinámica por el alto grado de implicación y participación de los alumnos.

Diálogos con el pintor (Anexo 3. Ficha A4)

Al igual que las anteriores, viene de la mano de la exposición *Manuel Cruz Fernández*, aunque enfocada, en este caso, a grupos abiertos y de familias y concebida como una visita dinamizada, donde se mezclaban

aspectos de las dos anteriores. En este caso sí se realizaba un recorrido a través de toda la exposición, aunque haciendo las paradas en los lugares seleccionados en las actividades anteriores.



Imagen 5.24: Carro de actividades

A modo de síntesis:

De este tipo de visitas quizá lo que más destaque es la necesidad manifiesta del museo de contactar con el público, aunque desde el punto de vista meramente educativo es interesante reseñar cómo estas visitas, en particular, y todas las actividades, en general, están diseñadas sin atender a los currículos educativos. De esta forma, no existe una implicación del profesorado, que en pocos casos se da según mi observación, por lo que la visita queda en una mera anécdota desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo si analizamos estas visitas guiadas desde la perspectiva de la comunicación, vemos que se produce una comunicación

multidireccional entre monitor/usuarios, monitor/obra, usuarios/monitor y usuario/obra, aunque no en todas ellas se produce en el mismo grado. Las actividades asociadas a la Exposición de Manuel Cruz Fernández son realizadas por una empresa externa y de fuera de Huelva, que programaba y organizaba en función al museo. Este es un aspecto muy criticado por el responsable del Gabinete Pedagógico (Anexo 4.7), que considera que se debería tener más en cuenta su labor para estas actividades:

Cuando se implica el gabinete en ese tipo de exposiciones, en ese tipo de actividades, pues suelen tener un buen resultado, tanto de asistencia como de calidad. De todas formas, de todas formas, yo pienso que el museo no cuenta suficientemente con el gabinete para ese tema, es decir, también es cierto que el museo es consciente de que el gabinete tiene limitaciones de personal y de medios, que son los que dan lugar a que no se pueda implicar suficientemente en las actividades del museo. Pero no me parece lógico que para algunas, o para la mayor parte de actividades se tenga que buscar de fuera, y además normalmente de fuera de la provincia, cuando hay instituciones equivalentes dentro de la ciudad de Huelva y la provincia de Huelva, para hacer esas actividades juntamente con el museo.

Según hemos apreciado en las observaciones, a pesar de estas apreciaciones, las actividades funcionan bastante bien, siendo el principal inconveniente que éstas empresas no realizan ningún tipo de difusión, ni tienen contacto ninguno con la escuela, viniendo simplemente a realizar la actividad cuando el museo los llama porque hay grupos concertados. A pesar de todo esto, las actividades funcionaban de manera positiva, sobre todo, por el dinamismo de sus monitores y la interactividad que fomentan a través de las diferentes propuestas que se plantean en sus actividades, en

la línea de lo plateado por Serrat (2005b), aspectos que se potencian más en los talleres.

5.3.2.2. Talleres.

El segundo grupo de actividades se recogen bajo el epígrafe de Talleres y junto a las visitas guiadas son las actividades más numerosas y de carácter más tradicional en el museo, aunque se puede apreciar que éstos varían de forma considerable, en función a sus planteamientos.

El desarrollo de actividades de este tipo es de gran interés para la consecución de los aprendizajes a través de las propuestas de educación patrimonial. Hay una enorme variedad de actividades que se pueden desarrollar sobre esta temática. En este sentido, podemos comentar los trabajos de Cristofano y Palazzetti (2011), Guidi, Taglioni y Vellani (2003) o Menéndez (1997 y 1998), en los que se analizan diferentes propuestas y se comentan gran diversidad de experiencias para el diseño y realización de talleres y actividades interactivas con el alumnado y el público en general.

Juan Ramón Jiménez (Anexo 3. Ficha A15)

Este es un taller enfocado al público familiar que se realiza con motivo del Día de Andalucía de 2008, y después se prolonga durante el tiempo que está la exposición de Juan Ramón Jiménez. Es un taller que no cuenta con una planificación previa y simplemente pretende ser un entretenimiento que prolongue la estancia del visitante en el museo.

La realización consiste en rellenar una plantilla de un cuadro que Daniel Vázquez Díaz hizo del poeta, para ello el museo proporciona, colores, telas, tijeras y pegamento, para que el participante lo rellene a modo de collage (Imagen 5.25). El aspecto más positivo de este taller es la participación conjunta de padres e hijos y la posibilidad de dejar el trabajo expuesto en el museo en la zona de talleres, que como hemos señalado es una zona de paso del museo, por lo que quedaba a la vista de todos los visitantes, propiciando de este modo cierto feedback entre usuarios y museo.

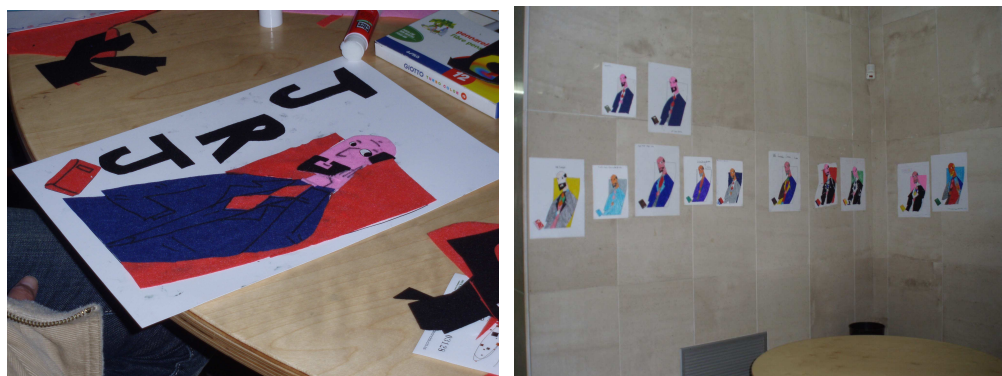


Imagen 5.25: Collage del taller de Juan Ramón Jiménez

El **museo en verano** (Anexo 3. Ficha A11)

Debido a que los visitantes del museo son muy estacionales y durante el verano no hay grupos escolares, principal consumidor de las actividades del museo, este taller se crea con el objetivo de ofertar en el verano alguna actividad que pueda resultar un reclamo para grupos, sea cual sea su procedencia.

Se plantea como un taller de pintura para aprender a leer una obra y técnicas básicas de pintura. En esta primera edición va dedicada al retrato con el nombre de **Sobrevivir al tiempo**. Esta actividad se le encarga a una empresa de arte externa al museo, aunque en este caso de la propia ciudad y el mecanismo del taller consiste en que a lo largo de una semana (de miércoles a viernes) se enseñan las técnicas básicas para realizar un retrato, concibiéndose como una clase teórico-práctica, en la que se facilitaba a los participantes todo el material necesario y el espacio de realización fue, una vez más, el tan comentado porche de acceso al museo (Imagen 5.26).

La respuesta fue buena ya que se llenaron prácticamente todos los grupos, tanto de niños como de adultos, viniendo en su mayoría los primeros de colonias urbanas de verano, y los adultos de asociaciones (de vecinos, de amas de casa,...)



Imagen 5.26: Instantáneas de dos momentos durante el taller de verano.

La actividad tuvo una acogida mejor de lo esperado, poniendo de manifiesto que cuando se programan actividades que responden a un interés, a una demanda de los usuarios este suele funcionar. Por ello, se

repitió en el verano de 2009 en esta ocasión con el paisaje como protagonista.

A pesar de que este taller tuvo una respuesta importante, teniendo en cuenta en la época del año en que se lleva a cabo, considero que desaprovechó una oportunidad importante de dar a conocer el museo, ya que en ninguno de los tres días que duraba la actividad, se contempló la posibilidad que se realizara una visita al museo.

5.3.2.3. Visita+Taller.

En tercer lugar hemos realizado un apartado donde hemos agrupado los dos puntos primeros ya que la mayoría de los talleres que se programan se concretan para después de la realización de una visita. A pesar que esta simbiosis visita+taller es una estructura que podríamos definir como clásica, sigue dando una resultados bastante satisfactorios sobre todo en los casos en los que existe un planteamiento didáctico del taller, donde el procedimiento se base en el contenido trabajado en la visita a la exposición y no en una habilidad para realizar una manualidad.

Arteología (Anexo 3. Ficha A14)

Esta es la primera actividad que se da en el museo cuando me incorporo al trabajo de campo ya que se concibe para la campaña de Navidad 2007/08 y se prolonga durante el mes de enero'08 y después, a lo largo del año, se acude a la misma en diversas ocasiones.

A través de esta actividad se pretende combinar las dos disciplinas que se dan en el museo la Arqueología y las Bellas Artes y está asociada a la

Exposición Permanente de Arqueología. La actividad comenzaba con una visita guiada por la sala de arqueología y se pedía a los usuarios que se fijaran en una pieza, la más le gustara, les motivara o que les llamara la atención, una vez concluida la visita se procedía a la realización de un taller donde debían realizar la pieza escogida, dándole la impronta personal en relación a lo que le sugería la pieza, dando como resultados nuevas obras. El taller se llevaba a cabo con barro y pinturas. Una vez finalizado el taller, las piezas realizadas se exponían en el mismo museo, como exposición paralela a la de Arqueología, mostrando una propuesta didáctica y unos resultados educativos muy interesantes (Cuenca y Martín, 2009a).

Coquetas y elegantes (Anexo 3. Ficha A8)

Esta actividad está formada por visitas teatralizadas y por un taller, y está orientada a público de familias aunque se realiza en numerosas ocasiones al público escolar mientras dura la exposición a la que va asociada, *La moda en el siglo XIX* (imagen 5.27). La visita teatralizada era llevada a cabo por una monitora que vestida con la reproducción de uno de los trajes expuestos invitaba a los receptores a sumergirse en el mundo de la moda. A lo largo del recorrido iba sacando elementos de la época e iba invitando a ponerse las piezas y a probar las sensaciones que se sentía con ellas. Tras la visita se hacía un taller donde se coloreaban dibujos del traje burgués y después se colocaban con velcro en un panel que representaba un teatro del Siglo XIX.

Por la cara (Anexo 3. Ficha A10) Esta actividad estaba orientada al público escolar. En primer lugar se realizaba un breve recorrido por la primera parte de la exposición, donde se presentaba la figura de Manuel Cruz y su importancia en el panorama de la pintura onubense de la primera mitad del siglo pasado. Se hablaba de las influencias, de las conexiones, de los distintos lenguajes que utilizó a lo largo de su trayectoria, dando especial importancia al retrato. Al final de la actividad se solicitaba a los participantes que hicieran un retrato de algún miembro de la clase, viendo si eran capaces de expresar con su retrato el sentimiento que despertaba en ellos. Normalmente se realiza por parejas.

Esta actividad se puede considerar totalmente anecdótica ya que, a pesar de que iba orientada a público escolar, estaba totalmente descontextualizada, sin posibilidad de seguir trabajándola en el aula.



Imagen 5.27: Visita teatralizada

Mira, encuentra y dibuja (Anexo 3. Ficha A19)

Esta actividad se realiza a lo largo de todo el año y está destinada principalmente a los escolares que realizan la visita al museo en algún momento en que no haya programada ninguna actividad. Consiste en

entregar a los niños una serie de dibujos de piezas que tienen que buscar por la exposición, para finalmente colorearlos como más les guste. Se aplica a Educación Infantil y Primaria.

Lo destacable de esta actividad es que no se programa con otra finalidad que la de entretener al alumnado, ante la imposibilidad de ofrecer, por cuestiones económicas, una verdadera actividad. La sala en la que se llevaba a cabo era en la permanente de arqueología (Imagen 5.28) y después, debido a su eficacia con una coste mínimo (sólo fotocopias y colores), también se lleva a cabo en la exposición temporal de Eugenio Chicano.

A pesar de su simpleza tenía un éxito aceptable entre el alumnado de Infantil y primer ciclo de Primaria ya que les permitía deambular libremente por el museo mientras seleccionaban la obra y podían llevar a cabo el dibujo en el espacio que decidieran, en las mesas de los talleres o en la propias salas, donde se generaban pequeños grupos de niños coloreando en el suelo en torno a una pieza determinada.

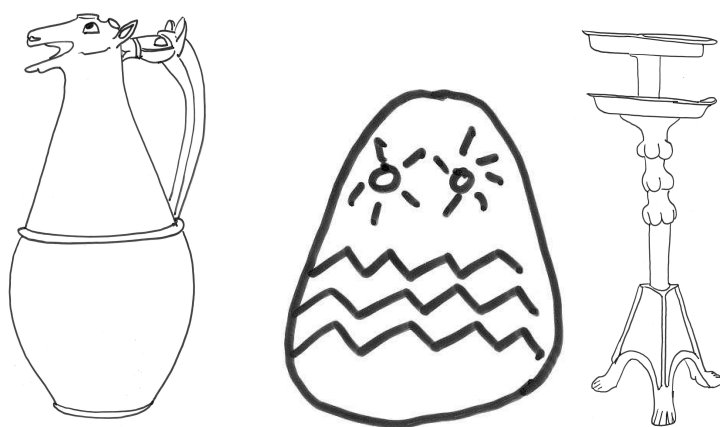


Imagen 5.28: Algunos de los dibujos propuestos a los alumnos en la actividad

¡Museo patas arriba! (Anexo 3. Ficha A13)

Visita a los fondos de Arqueología y Bellas Artes que continuaba con un taller donde se explicaba que el museo había aparecido todo desordenado y necesitaban la ayuda de todos para volverlo a ordenar. A partir de unas imágenes entre todos se iba describiendo qué aparecía y se iba poniendo una cronología aproximada para finalizar ordenando todas las piezas que aparecían en las imágenes (Imagen 5.29).

Esta actividad se programa para la campaña de Navidad y después se prorroga en el tiempo. Está pensada para público de familias y después se lleva al contexto escolar, aunque la mayoría de las veces que se realiza está en relación con este primer colectivo.

Esta actividad estaba bien contextualizada y el discurso era coherente, siendo el principal problema que era poco manipulativa, por lo que le faltaba cierta conexión con el público infantil.



Imagen 5.29: Actividad ¡El museo patas arriba!

El jardín de las ideas (Anexo 3. Ficha A 12)

El taller comenzaba con una visita a la muestra ReciclArte, donde se pretendía que los escolares comprendan la idea de «obra de arte como crítica a la sociedad consumista en la que vivimos», la importancia de la reutilización de material de desecho para la conservación del Medio Ambiente y su potencial como recurso de expresión plástica.

A continuación se pasaba al jardín del museo donde a partir de la observación y la manipulación del material, se realizaba una obra escultórica comunitaria que se prolonga a lo largo de todo el tiempo que dura la exposición y no se concluiría hasta el último día de la muestra, siendo las aportaciones de los usuarios lo que dé forma y conclusión al trabajo, que se realiza, como no podía ser de otro modo, con materiales reciclados. Cuando el taller de reciclaje concluyó se había formado un pequeño jardín, que será el resultado de la expresión conjunta de los participantes.

En esta actividad existe una finalidad práctico-conservacionista, pero también crítica ya que pretende despertar en los alumnos una actitud crítica con la sociedad de consumo y su efecto sobre el Medio Ambiente.

5.3.2.4.Concursos.

A lo largo del tiempo que se ha realizado la observación se han realizado las dos primeras ediciones del **Concurso de Pintura infantil y juvenil del Museo de Huelva** (Anexo 3: Ficha A6), una actividad organizada por la Asociación de Amigos del Museo de Huelva y apoyada por el propio museo, cuyo fallo se hace coincidir con el Día Internacional de los Museos (Imagen 5.30).



Imagen 5.30: Carteles de las dos ediciones del concurso de pintura

El objetivo de la actividad era dar participación directa al público infantil y juvenil en el museo, para de esta forma llamar la atención sobre el mismo a padres y familiares. Una vez emitido el fallo, las obras se enmarcaban y se realizaba una exposición con ellas en el periodo de verano.

También dentro de esta modalidad estaría la actividad **FOTOGRAFÍA-nos** (Anexo 3. Ficha A18) en la que se pedía a los visitantes que mandaran fotos de lo que les sugería el museo. Podían ser fotos artísticas, de denuncia, etc., con el objetivo de mostrar al museo la visión que los ciudadanos tienen del mismo y colocar algunas en la página web del museo.

5.3.2.5. Museo Abierto o Participación ciudadana

Bajo el epígrafe de museo abierto pretendemos recoger la única actividad que posee un mayor factor social y abierta a la ciudadanía de forma más evidente y donde se pide una mayor interacción de la misma.

El Museo con las obras a cuesta (Anexo 3. Ficha A7)

De todas las actividades realizadas en el museo a lo largo de los dieciocho meses que dura el trabajo de campo, ésta es la que se acerca de forma más evidente al nivel deseable dentro del sistema de progresión que se desarrolla en nuestro sistema de categorías.

La actividad pretendía conectar el museo con personas que, a priori, nunca visitan esta institución, partiendo del planteamiento inicial de “si los ciudadanos no van al museo, llevemos el museo a los ciudadanos” se pretendía integrar al museo con los vecinos del Distrito 5º de Huelva, donde se encuentran los barrios más desfavorecidos económica y socialmente

El desarrollo de esta actividad comienza mediante el contacto con otras instituciones locales y autonómicas, que organizan un calendario de visitas al museo de todos los colectivos implicados de alguna manera en el barrio, desde colegios, hasta asociaciones vecinales, para la realización de visitas reducidas no sólo a las exposiciones sino también a los depósitos del propio museo, potenciándose aquellos valores patrimoniales y culturales de las obras pero no en sí mismas, sino como símbolos colectivos de la ciudad.

Tras la visita, los participantes seleccionaban, a través de un voto secreto, su obra preferida o con la que se habían sentido más identificados. Una vez realizadas todas las visitas se procede a la contabilización de los votos, con la presencia de representantes de cada uno de los colectivos implicados, para seleccionar las cinco obras más votadas. Con las obras seleccionadas, alumnado y profesorado de la Escuela de Artes y Oficios “León Ortega” de Huelva, realizan los bocetos de aquellas que con

posterioridad se reproducirán en el barrio, en unos muros cedidos por la Agencia Andaluza del Agua en las dependencias que ésta posee en el Distrito V.

Al mismo tiempo que se preparan los bocetos se van estructurando una serie de talleres de pintura infantil, máscaras, realización de marcos..., para finalmente llevarlo todo a cabo en un día de convivencia con un número cercano a los mil participantes, donde se reprodujeron las obras seleccionadas con la colaboración de todos los vecinos (Imagen 5.31).

Los resultados que se obtuvieron mediante esta actividad fueron muy diversos: la implicación cultural de un barrio que por sus características desfavorecidas nunca había participado en propuestas patrimoniales, la comprensión del patrimonio como un elemento de su propia identidad individual y colectiva que es interesante conservar y la implicación de diferentes instituciones y colectivos para el desarrollo de propuestas de educación patrimonial.



Imagen 5.31: Dos momentos de la actividad el Museo con las obras a cuesta

5.3.2.5. Jornadas/Conferencias

A lo largo del 2008 sólo se realiza una actividad de este tipo en el museo *Mirar-Entender el arte contemporáneo*, pero a partir de 2009 comienza el ciclo *La pieza del mes* donde a través de conferencias de especialistas se presentan, coincidiendo con el último martes de cada mes, diferentes obras del museo.

En este grupo encontramos las tres únicas actividades que se realizan específicamente para un público, podríamos decir si no especializado, sí iniciado en la temática, por lo que, como veremos a continuación, a pesar de que no son excluyentes porque se abre a todo el público que quiera participar, si poseen una difusión más restringida.

Mirar-Entender el Arte Contemporáneo_(Anexo 3: Ficha A5)

Estas jornadas nacen desde la Universidad de Huelva, de los cursos del Vicerrectorado de Extensión Universitaria, con el apoyo del Museo de Huelva y la Sala Siglo XXI, siendo un ejemplo de trabajo coordinado entre diferentes instituciones.

Esta actividad se presenta como unas jornadas donde el participante no sólo concurre como oyente sino que forma parte en las mismas a través de diferentes laboratorios de performans, por lo que se define como un “Taller de Creación Artística”, aunque lo que predominaba eran conferencias de diferentes artistas y personas de la administración de Cultura (Imagen 5.32).



Imagen 5.32: Momento de la presentación de un conferenciante en
Mirar y entender el Arte Contemporáneo

Una mirada protagonista. La Pieza del Mes (Anexo 3: Ficha A16)

Esta actividad comienza en enero de 2009 y continúa en la actualidad, con carácter mensual se realiza el último martes de cada mes, y surge por la necesidad de la institución de dar a conocer a la ciudadanía diferentes piezas que posee el museo y que son desconocidas para la sociedad en general y también para gran parte del público especializado.

Esta actividad se desarrolla a modo de conferencias unilaterales realizadas por ponentes especialistas concertados por el museo. A pesar de que el objetivo era hacer llegar la pieza a un público mayoritario, finalmente se convierte en una actividad programada para un público especializado, ya que obtiene una escasa respuesta por parte del público general. En ella participan personas que están relacionadas con el museo, como la AMO e investigadores, y personas cercanas al conferenciante, por lo que encontramos un pequeño grupo que suele repetir en cada convocatoria, con otro que cambia en cada una de las sesiones.

El tipo de comunicación es unidireccional y sólo al final se puede interactuar de alguna manera a través de preguntas, que en muchos de los casos no se realizan, sino que al final, tras la conclusión del evento se produce un diálogo entre ponente y personal del museo o de algún otro especialista que se encuentre entre el público.

El mundo megalítico en Huelva (Anexo 3. Ficha A20)

Estas jornadas consisten en una conferencia seguida de una visita guiada a los dólmenes de la Provincia de Huelva, están organizadas por la AMO y prácticamente es realizada por ellos mismos. Lo más destacable es que debido a las características del grupo éste interactúa a través de preguntas y apreciaciones.

5.3.2.7. Otras actividades

Durante el tiempo que dura la investigación encontramos seis programaciones específicas para fechas determinadas como son dos Campañas de Navidad, dos campañas para el Día de Andalucía y dos asociadas al Día Internacional de los Museos. Estas campañas vienen acompañadas por un número importante de actividades que hacen del museo un lugar apetecible para el gran público.

Las actividades son parte de las que hemos ido comentado a largo de este apartado y del de las exposiciones, que se completan con conciertos, proyecciones y algún regalo institucional para esos días, teniendo bastante buena acogida por parte del público, como señala la

directora en su tercera entrevista al preguntarle por el desarrollo de una de estas campañas (Anexo 4.3):

El que te agradezca el público, el usuario que estuvo allí, que te agradezcan a mis compañeros o a mí, lo bien que se lo han pasado o hagan propuestas para, otra vez tenemos que hacer esto, ya eso “otra vez tenemos que”, significa que sienten el museo como algo propio. Ese es el objetivo de todas estas acciones, un poco, un museo un poco loco porque teniendo tres secciones y un espacio muy pequeño dificulta muchísimo las propuestas, no tenemos un espacio adecuado para hacer didáctica, está todo menos estructurado que en un gran museo, pero eso también tiene el acicate, que creo que para la población de Huelva es algo como muy específico, un acicate de aquí hay que participar porque el museo es de todos y aunque sea pequeño le vamos a sacar partido.

5.4. LOS USUARIOS O RECEPTORES

En este último epígrafe del capítulo dedicado al análisis de la información vamos a determinar lo que opinan los usuarios acerca de su aprendizaje en el museo, en este proceso hemos analizado los espacios del museo, las concepciones y actuaciones del personal de gestión y del personal de funcionamiento, las exposiciones, las actividades y, en este subcapítulo, se va a analizar lo que percibe el público de este proceso, como la recepcionan.

En relación con los usuarios, se le pregunta a la directora (Anexo 5.1.) si considera que existe una verdadera comunicación entre usuarios y museo o si ésta, en cambio, es sólo unidireccional del museo hacia los usuarios. En este sentido aunque a ella le gustaría que hubiera una comunicación más multidireccional y comunitaria a modo de los museos americanos, es consciente que en la mayoría de los casos es unidireccional aunque a través de las actividades que se proponen se intenta que al menos sea recíproca, que el usuario reporte de alguna manera parte de lo que le aporta el museo. Un elemento destacable es, según su criterio, la volatilidad del público... *el público por pedir pide lo que a él le convenga en cada momento. Tienes que trabajar mucho con ellos para que objetivicen un poco. De todas formas la gente responde inmediatamente, cuando el museo se acerca al usuario con naturalidad el usuario empieza a responder. Al tiempo que pone de manifiesto que su acción como directora de museo va siempre encaminada al público:*

El usuario en realidad es mi objetivo y es que el museo de Huelva sea usado y además con todos los condicionantes que marca la palabra usado por la

sociedad onubense, y que sea la propia sociedad onubense la que potencie la visita del turista que el museo se abra y que sea un referente cuando a alguien le pregunten como es el onubense, cuando algún onubense necesite expresarse ante otros grupos sociales tenga como referente el museo.

Desde el punto de vista educativo dividimos a los usuarios en dos grupos diferentes: educación formal y educación informal.

El proceso que se ha seguido para la recogida de información de los usuarios ha sido diferente a cómo se ha analizado el resto de los apartados antes mencionados ya que aquí prima el análisis cuantitativo, aunque no se desecha lo cualitativo ya que se usa el doble análisis.

El análisis cuantitativo se ha realizado mediante encuestas que se les ha pasado a los docentes y monitores en los casos de educación formal y a los usuarios en general en la educación informal. El porqué se realiza de esta manera se debe a que en cuanto a los integrantes del primer grupo, no son ellos los que deciden realizar la visita sino que son sus educadores los que lo deciden por ellos, siendo incluso menores de edad. Por este motivo se consideró que en estos casos lo coherente era preguntar a los docentes. En el que se refiere a la educación informal, los visitantes realizan la visita de forma voluntaria, a excepción de los hijos que son llevados por sus padres y a los que en ningún caso se les ha pasado el cuestionario, por lo que este cuestionario sólo es contestado por diferentes individuos adultos.

Hay un aspecto dentro de este capítulo que considero de vital importancia que quede totalmente claro y es que en este capítulo no se realiza un estudio de público, sino que todas las cuestiones planteadas en los diferentes cuestionarios se realizan en función al sistema de categorías

y no poseen una finalidad estadística sino que pretende conocer las concepciones y las experiencias que con respecto al museo tiene los diferentes grupos de la muestra, y su definición dentro de la hipótesis de progresión que se plantea en cada una de las variables del sistema de categorías.

Antes de pasar a cada uno de los tipos de público, cabe destacar en este punto la percepción que sobre los mismos tiene la directora y de cómo considera que deben estructurarse las actividades en torno a éstos (Anexo 4.2):

Siempre se intentan estructurar las actividades al menos a tres niveles, público de primaria, secundaria y público familiar, pero lo que no hemos conseguido todavía es estructurar la programación expositiva, y por tanto de actividades, con el curriculum escolar. Hay pretensiones para el año futuro en conectar con la universidad de Huelva para crear una especie de estructura jerarquizada y a partir de ese momento cuando se establece esa estructura poder programar de acuerdo con la estructura curricular, al menos en un porcentaje de las exposiciones temporales. Ese es el objetivo a medio plazo.

Yo no creo que sea una moda, una necesidad de finales del siglo XX o de principios del XXI, el atender o de dar respuesta social desde los museos, no solo con el turismo cultural que todos sabemos que está de moda, sino porque básicamente los museos de carácter provincial, nuestro turismo o como museos del tipo del de Huelva, nuestro aporte como de usuario turístico es limitado, yo creo que sí que hay ahora mismo en todos los museos hay una intención de volcarse hacia la sociedad.

5.4.1. Educación formal.

Este epígrafe vamos a comenzar nuevamente con unas palabras de la directora en las que considera que el museo debe trabajar todavía

mucho para poder realizar unas actividades acordes con los currículos escolares (Anexo 4.3), hecho que se pone de manifiesto totalmente a través del resto de instrumentos de información aplicados en el estudio:

Nuestra asignatura pendiente es coordinar nuestras exposiciones y nuestras actividades con la estructura curricular de los colegios, todavía no lo hemos conseguido, pero estamos intentando, también es cierto que el profesorado todavía no asimila del todo el museo como recurso, y no es exigente a la hora de plantear sus actividades. Entiendo que esta política de implantación social, también afectará al profesorado y cuando ellos sean conscientes de considerar el museo como un recurso educativo, empiece a generar también propuestas e ideas para que nosotros las realicemos, bien con exposiciones temáticas, visitas, en salas también temáticas, y más referidas a los elementos que la estructura curricular les exige o les especifica.

A lo largo de los diez meses comprendidos entre septiembre de 2008 y junio de 2009 han pasado por el museo un total de 96 grupos de escolares pertenecientes a los diferentes niveles educativos, de éstos han respondido al cuestionario un total de 49 profesores que se concretan en 14 grupos de Educación Infantil, 14 de primaria y 21 de secundaria (Gráfico 5.10). Aunque en un principio en el nivel de secundaria se pensó dividir la ESO y el Bachillerato, una vez recepcionados los cuestionarios se optó por analizarlos de forma conjunta ya que muchos de los profesores que responden tienen su docencia tanto en el nivel obligatorio como en el postobligatorio e incluso realizaban la visita con sus diferentes grupos.

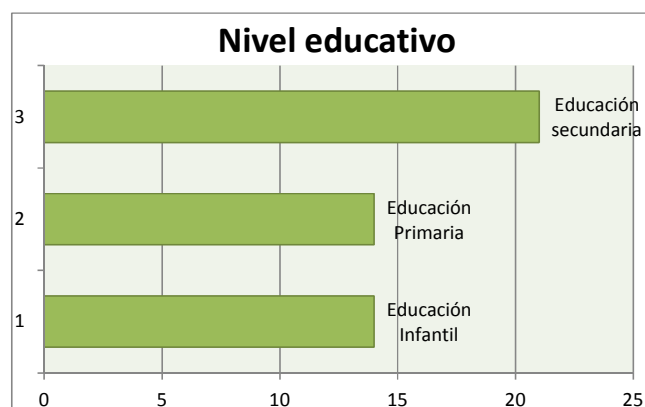


Gráfico 5.10: Grupos escolares según estudios

El procedimiento a la hora de pasar el cuestionario no ha sido homogéneo sino que se han seguido diferentes pautas dependiendo de las circunstancias. El primer inconveniente que encontramos a la hora de pasar el cuestionario es que al personal de funcionamiento le daba cierto pudor informar a los docentes del cuestionario y solicitarle su cumplimentación, por eso sólo se le podía pasar el cuestionario directamente a los docentes el día que se estaba realizando la observación. Para el resto se optó por mandarla a los profesores a posteriori, hecho que se realiza con la ayuda del Gabinete Pedagógico, para que la reenvíen cumplimentada. El principal problema son los grupos que han solicitado la visita directamente a través del museo y no del Gabinete, ya que si no se le ha pasado directamente la encuesta no tenemos los datos del profesorado, ya que el museo no posee una base de datos de centros como sí la tiene el Gabinete Pedagógico, por lo que no podíamos realizar los cuestionarios.

Como ya se ha comentado en el capítulo dedicado a la metodología, el cuestionario se compone de cuatro bloques, dos de los cuales se

duplican con ciertos matices en el caso de que el alumnado realice alguna actividad, en concreto los dedicados a los contenidos y al papel y aprendizaje del alumnado.

El primero de los mencionados bloques está enfocado a recoger una serie de cuestiones de contextualización como son edad, sexo, nivel en el que imparte la docencia y lugar de procedencia. Este primer bloque se presenta con las cuestiones cerradas para que el encuestado marque la opción que proceda.

La primera cuestión es la referida a la edad y se presenta como bloques de cinco siendo de 20-25 el primer bloque y de más de 61 el último. En Educación Infantil la gran mayoría se encuentra entre las edades comprendidas entre 31 y 45 años, 12 individuos lo que supone el 85,56% del total, con uno sólo en la franja 20-25 y otro entre 46-50 (Gráfico 5.11); en Primaria están más repartidos en los diferentes grupos de edad, quizá lo más destacable es que no hay ningún sujeto en los dos primeros grupos de edad ni en el último (Gráfico 5.12); finalmente, en Secundaria existen individuos en todas las franjas de edad a excepción de la de 20-25 aunque lo más destacable es que la mayor parte de los individuos (43%) son mayores de 51 años, siendo la franja de edad que presenta un mayor número de individuos la comprendida entre las edades de 51 a 55 años con un 28,58% (Gráfico 5.13). En números totales hay que señalar que hay individuos en todas las franjas de edad siendo los extremos los menos numerosos (de 20-25 sólo hay un sujeto y de más de 61, dos). Otro de los aspectos reseñables es como va aumentando la edad de los docentes según vamos subiendo en el nivel en que imparten su docencia, siendo los

maestros de Educación Infantil los más jóvenes y los profesores de secundaria los de más edad (Gráfico 5.14).

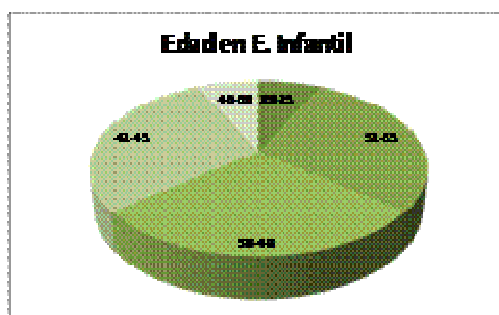


Gráfico 5.11: Edad docentes E. Infantil

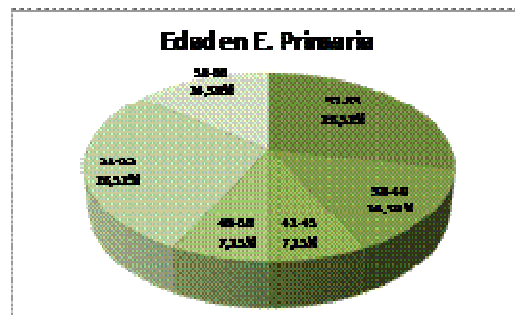


Gráfico 5.12: Edad docentes E. Primaria

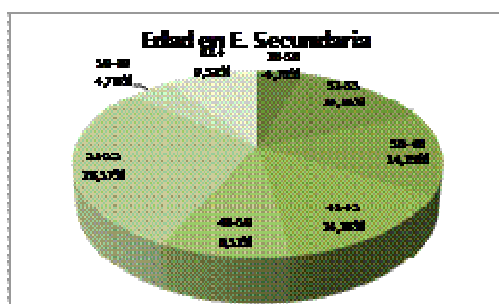


Gráfico 5.13: Edad docentes E. Secundaria

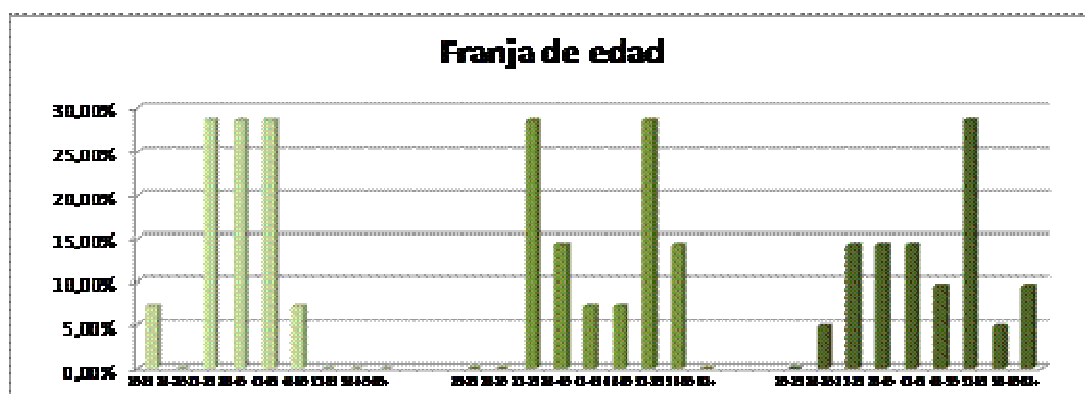


Gráfico 5.14: Estructura de los docentes por edad y nivel educativo

A continuación se pregunta por el sexo y por el nivel educativo en el que imparte su docencia, siendo el dato más llamativo el hecho de que

todas las docentes de educación infantil sean mujeres, mientras que en primaria encontramos de ambos sexos siendo superior el número de hombres, ocho (57%) por seis mujeres (43%) y en Educación Secundaria se da el mismo caso que en primaria pero invertido, un 57% (12) son mujeres y un 43% son hombres (9).

Para finalizar este bloque se pregunta por la procedencia del centro dándose cuatro opciones: local, provincial, de otra provincia andaluza y de otra provincia española. Aquí el aspecto que más destaca es que ninguno de los centros son de fuera de la provincia onubense, hecho que refleja el carácter provincial que posee el museo, repartiéndose entre locales (29 centros que supone el 59%) y provinciales (38,77% que representa a 19 centros). Sólo hay un individuo que no contesta esta cuestión.

El segundo bloque pretende recoger aquellos aspectos que ha llevado al docente a visitar este museo, así como su actitud ante la visita. Para ello se plantean cinco cuestiones, de las que tres son de carácter cerrado y las dos restantes presentan un formato abierto, donde los docentes puedan explicar por lo que se le pregunta

La primera de las cinco cuestiones es una pregunta cerrada que pretende conocer de quién ha sido la iniciativa a la hora de realizar la visita, dándose cuatro posibilidades: *el museo se ha puesto en contacto con el centro*, *el Gabinete Pedagógico se ha puesto en contacto con el centro*, *por iniciativa del centro* y, finalmente, *por iniciativa propia*.

En cómputo global la respuesta que ha sido marcada por menos individuos es *El museo se ha puesto en contacto con el centro* con cuatro individuos, dos de secundaria y uno en cada uno de los otros niveles

educativos y la más señalada ha sido *Por iniciativa del centro*, respondida por 18 sujetos aunque aquí el comportamiento que se da en Infantil y Primaria difiere de forma considerable con la respuesta de secundaria, ya que mientras es la mayoritaria en los dos niveles inferiores, con 9 respuestas en Educación Infantil (64,29%) y con 7 en Educación Primaria (50%), en Secundaria ésta es la tercera opción empatada con la última sólo señalada por dos individuos. La respuesta mayoritaria que se da en Secundaria es *Por iniciativa propia* que es marcada por 13 sujetos (61,9%), mientras que esta opción es la segunda en los dos niveles inferiores con 3 sujetos en Infantil (21,43%) y 4 en Primaria (28,57%). El motivo de este resultado es que mientras en los niveles inferiores son maestros generalistas, en Secundaria, prácticamente la totalidad, son profesores de Ciencias Sociales: Geografía e Historia que son los que tradicionalmente suelen llevar en un mayor número a sus alumnos a los museos de las características que aquí analizamos. Finalmente, la opción *El Gabinete Pedagógico se ha puesto en contacto con el centro* ha sido señalada por 7 profesores (1, 2 y 4 respectivamente). Como se puede apreciar, a través de las respuestas que han proporcionado los profesores, el hecho de que se realicen estas visitas responden, principalmente, al interés de los centros y de los propios docentes ya que estas dos respuestas representan el 77,55% del total de la muestra, siendo la incidencia del Gabinete Pedagógico y del propio museo muy inferior (Gráfico 5.15).

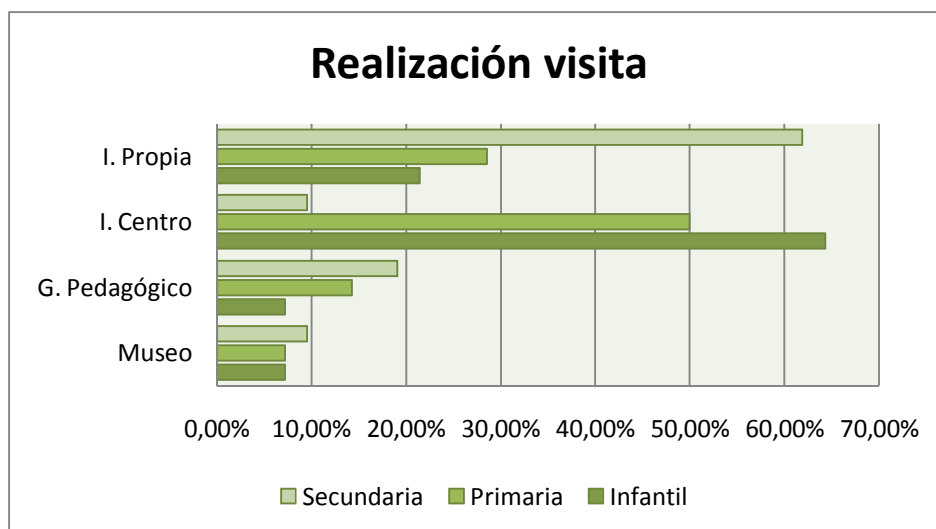


Gráfico 5.15: Iniciativa para la realización de la visita

La segunda pregunta de este bloque, a diferencia de la anterior, presenta un carácter abierto y da dos posibilidades de respuesta. En concreto se refiere a si la visita se ha preparado previamente y si la respuesta es positiva se pregunta cómo y si la respuesta es negativa se pregunta por qué. De esta pregunta lo que más llama la atención es que sólo cinco de los encuestados reconocen que no han preparado la visita (10%) frente al resto que ha respondido de manera afirmativa (Gráfico 5.16). De los que han señalado el no, ninguno es de Educación infantil, sólo uno era de Primaria y la justificación que facilita es que la visita al museo la han realizado como complemento a otra visita. Los cuatro restantes son profesores de Secundaria, de los cuales dos no dicen el por qué no la han preparado y los dos restantes argumentan una que es profesora de apoyo y el otro caso porque la visita no había sido planificada, sino que surgió.



Gráfico 5.16: Preparación de la visita

Dentro de esta pregunta es muy llamativo que de las 44 personas que han afirmado que han preparado la visita hasta diez de ellas (22,73%) no han respondido al cómo lo han hecho, 4 de Infantil y 3 de cada uno de los otros dos niveles. El resto de las respuestas se agrupan en cinco ítems, de los cuales tres se dan en todos los niveles (ideas previas, imágenes, cuestionarios; búsqueda Internet; con material del Gabinete Pedagógico) (Gráfico 5.17).

La tercera pregunta se configura como una pregunta cerrada y a través de ella se pretende saber si los docentes conocían el museo previamente a la visita. Han respondido de forma afirmativa una inmensa mayoría, un total de 42 profesores (85,71%) y han señalado el no sólo 7 del total, de los cuales 2 son de infantil, uno de primaria y los cuatro restantes de secundaria.

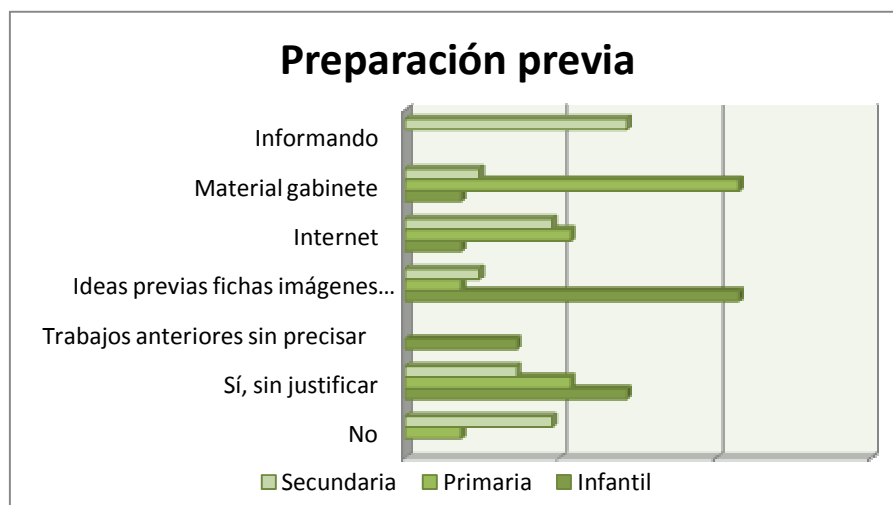


Gráfico 5.17: Cómo se prepara la visita

A partir de aquí los resultados obtenidos a través del cuestionario se analizan de forma dividida entre los diferentes niveles educativos. De esta manera se pueden analizar de forma más específica aspectos concretos que inciden en los objetivos, contenidos y papel y aprendizaje del alumnado.

Antes de realizar el recorrido por los diferentes niveles educativos es interesante resaltar el cambio que se está produciendo por parte del profesorado según palabras de la directora en su última entrevista (Anexo 4.5):

Me parece que desde el punto de vista de acción cultural, eso es lo más llamativo, aparte que cuando te dedicas al tema de la didáctica escolar, el profesorado le gusta venir al museo, pues a la mayoría del profesorado no le interesa o no siente ningún atractivo en el museo, pero el grupo de profesorado que le gusta venir al museo, cada día lo hacen con más libertad, cada día contemplan más al museo para intentar reacondicionar la actividad que esté programada, a fin de que le sirva más en la escuela, yo también pienso que ahí es donde nos falta, tenemos una labor importante que hacer. Empezamos a

recoger nosotros .., lo que nos falta con el profesorado pues hombre sobre todo mejor coordinación sobre todo la administración, que los gestores sean consciente que no podemos ir con tres meses de retraso con respecto a la programación escolar. Nosotros presentamos proyecto para el año siguiente en octubre, y nos dan la conformación en enero, cuando es en septiembre cuando el profesorado decide las actividades extraescolares o externas que van a hacer a lo largo del curso, hay propuestas que intentaremos que se vayan consolidándose, es importantísimo crear elementos de conexión, no sólo a través de gabinetes pedagógicos me gustaría que fueran más profesionales, en los que se analizara y se estuviera junto al profesorado, se analizara las propuestas no tanto de talleres sino como aquellas estructuras de las actividades que se puede producir en el museo de acuerdo a la estructura curricular del profesorado, me gustaría que hubiera un grupo introducido pero interesado del profesores que verdaderamente trabajaran con el museo, para crear elementos básicos que después luego se puedan remodelar o readaptar a las circunstancias concretas.

5.4.1.1. Docentes de Educación Infantil.

En la visita al museo predomina la realización de alguna actividad junto a la observación de alguna exposición (43%), seguida de los que sólo acuden a ver la exposición permanente de arqueología (29%) (Gráfico 5.18). Llama la atención este último caso, ya que precisamente esta exposición es la que se manifiesta como menos adaptada y preparada para el público escolar y para estos informantes es el único motivo de la visita orientada a niños y niñas de entre 3 y 5 años. De hecho, según la dirección del museo y las propias observaciones realizadas en esta investigación, las actividades paralelas a las exposiciones son las que proporcionan un valor didáctico al museo, ya que sus exposiciones claramente adolecen de esta componente. Sin embargo, dentro de este colectivo, el 50% plantea la

realización de alguna actividad y el otro 50% sólo desarrolla la visita en función a unas exposiciones muy poco o nada adaptadas a estas edades, aunque por los datos que a continuación se presentan, esta afirmación no es compartida por los docentes de este nivel educativo.

Paralelamente a la visita al museo, un 36% de los informantes plantea la realización de otras visitas seguidamente a ésta (Gráfico 5.19). Los lugares que se proponen visitar son mayoritariamente el Muelle de las Carabelas y La Rábida, espacios también tradicionalmente contemplados por los docentes para estas actividades, por su repercusión mediática y relevancia monumental, aunque también escasamente preparados para este tipo de público.

En el sentido en el que anteriormente se hacía referencia, respecto al nivel de comprensión de los contenidos presentados en el museo, el 86% de los informantes declaran que son fácilmente comprensibles, mientras que el 14% indican que son difícilmente entendibles y en ningún caso se plantean como incomprensibles (Gráfico 5.20). En una línea similar, el 64% entienden que el alumnado de estas edades comprenden perfectamente los contenidos expuestos, un 36% comprende que sólo entenderían aspectos puntuales y en ningún caso se considera que el alumnado no comprendiera nada de lo expuesto (Gráfico 5.21). La misma distribución porcentual se mantiene en el caso de la relación entre los contenidos del museo y los trabajados en el aula, aspecto que atañe fundamentalmente a la labor metodológica y de diseño didáctico de los docentes. El 64% considera que están relacionados totalmente, el 36% que esta relación es sólo parcial y en ningún caso se contempla una situación en la que no existiera ninguna relación (Gráfico 5.22). Curiosamente, a pesar de estos

datos parciales en cuanto a la comprensión y desarrollo de los contenidos, tal como adelantábamos anteriormente, el 100% de la muestra entiende que las exposiciones están adaptadas al nivel educativo de Educación Infantil (Gráfico 5.23).

Por lo que respecta a la concepción educativa del museo, el 38% entiende la visita como una forma de abordar contenidos de manera complementaria al trabajo de clase y el 29% considera el museo en sí como un recurso didáctico, aunque sin poner el acento en el desarrollo de contenidos. Sin embargo, el 33% considera como de gran interés simplemente el hecho de que el alumnado pueda acercarse y conocer el museo como institución, aunque en sólo tres casos sólo se le da este valor a la visita realizada (Gráfico 5.24). Estos datos se encuentran relacionados con el desarrollo metodológico llevado a cabo en las experiencias. Así, el 100% de los informantes consideran que se desarrollan aprendizajes en el museo (Gráfico 5.25) y el 79% de la muestra entiende que hay un cierto nivel de interacción entre el alumnado y el propio museo, a través de la posibilidad de plantear preguntas a monitores y guías, aunque no se considere en ningún caso una mayor interacción a través de la tecnología o del aporte de información. Por otro lado, el 21% considera que el alumnado es un mero espectador que no tiene ninguna posibilidad de interactuar con los monitores, el museo o el propio patrimonio conservado y expuesto (Gráfico 5.26).

Respecto a los contenidos que se pueden trabajar en el museo, el 88% de los informantes plantean que se concretan en conceptos y actitudes, sólo el 12% ve la posibilidad de desarrollar cuestiones referidas

a la capacidad de reflexión el desarrollo de procedimientos de trabajo conducentes a ello (Gráfico 5.27).

En cuanto a la actividad realizada en el museo, se destacan algunas de poco carácter innovador, como el coloreo de fichas o la realización de alguna manualidad, como elaboración de caretas. Sin embargo no se hace mención a algunas de las actividades que se han desarrollado en el museo, con perspectivas más innovadoras e interactivas, como se pone de manifiesto en los resultados de las observaciones y entrevistas. A pesar de ello, el 86% de los informantes considera que los contenidos trabajados en las actividades relacionan claramente lo trabajado en el museo con lo abordado en el aula y el 14% restante simplemente no responde a esta cuestión (Gráfico 5.28). Proporción exactamente igual se mantiene en cuanto a la adaptación de la metodología al nivel educativo del alumnado (el 86% considera que la adaptación de la metodología en la propuesta didáctica de la actividad en completa) (Gráfico 5.29).

Menos uniformes son las respuestas dadas referentes a que el trabajo desarrollado con el alumnado en el museo pueda continuarse o complementarse en el aula. Así, aunque la mayoría considera que la actividad propicia esta continuidad metodológica (57%), el 14% de los informantes no ve que esta posibilidad sea viable mediante la metodología empleada y el diseño propuesto en la actividad y un 29% no contesta a la cuestión, por lo que entendemos que probablemente no ven clara la situación (Gráfico 5.30).

Por otro lado, existe casi unanimidad en la muestra en la consideración del papel del alumnado en el desarrollo de la actividad. El 86% de los informantes entiende que sus alumnos desarrollaron un papel

activo durante la actividad y mostraron un gran interés por los trabajos y contenidos abordados. Sólo un 14% no contestó a la cuestión (Gráfico 5.31). En esa línea, el 79% de los docentes ve que sus alumnos desarrollaron aprendizajes, por un 7% (un solo caso) que no y el 14% que no contestó (Gráfico 5.32).

Finalmente, en los contenidos que se trabajaron a lo largo del desarrollo de la actividad, el 36% entiende que se trabajaron los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), seguido de los que consideran que se trabajaron conceptos y procedimientos (14%) y sólo conceptos (14%). Sin embargo, en esta pregunta destaca el alto porcentaje de docentes que no respondieron, un 22% (Gráfico 5.33). Si tratamos los contenidos trabajados de forma independiente, vemos como los que la muestra considera con mayor dedicación son los conceptuales (71%), seguido de los procedimentales (57%) y por último los actitudinales (43%), situación que a priori sorprende, ya que las actitudes suelen ser uno de los valores más relacionados con el tratamiento patrimonial.

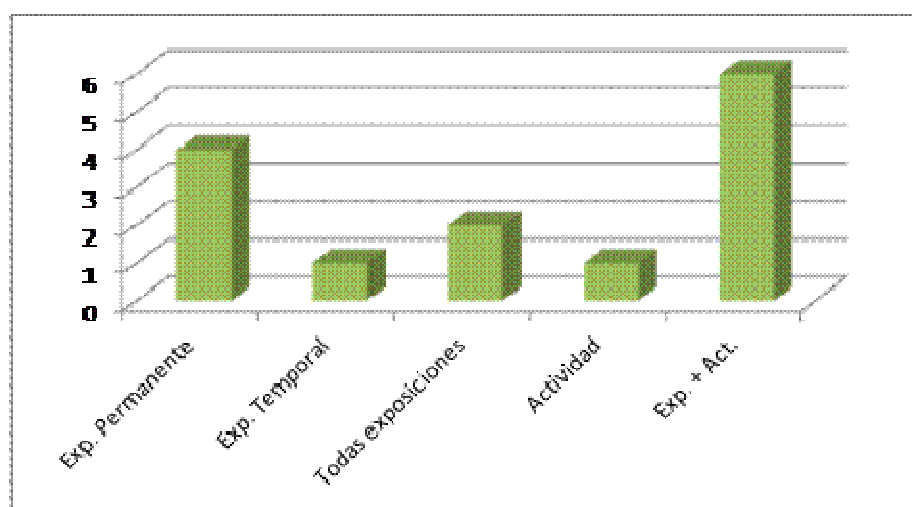


Gráfico 5.18: Objeto de la visita

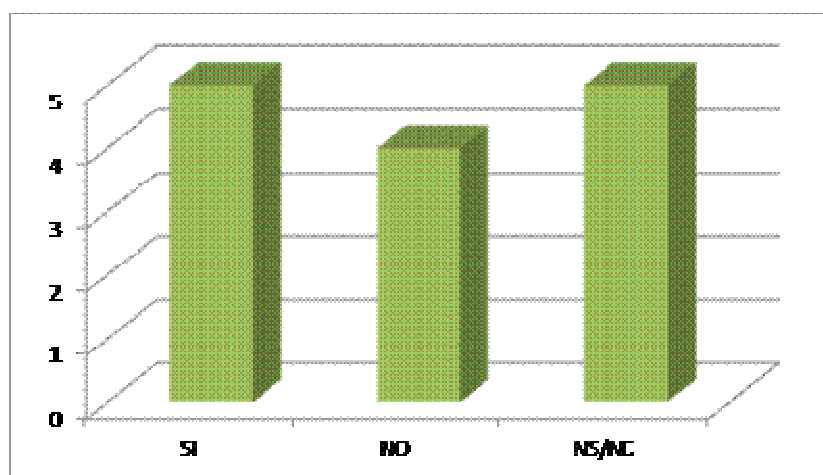


Gráfico 5.19. Realización de otras visitas.

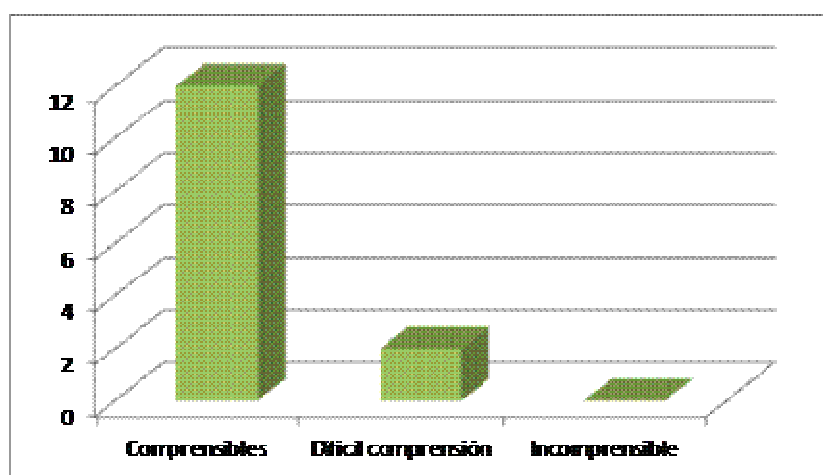


Gráfico 5.20: Comprensibilidad de los contenidos del museo.

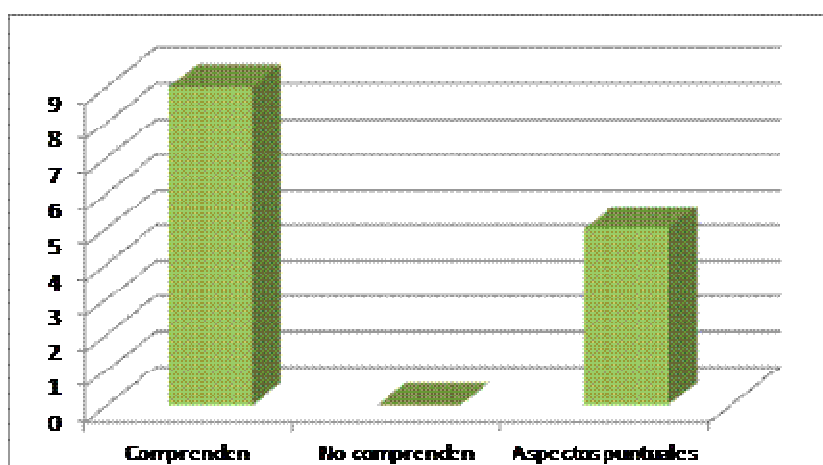


Gráfico 5.21: Comprensión del alumnado.

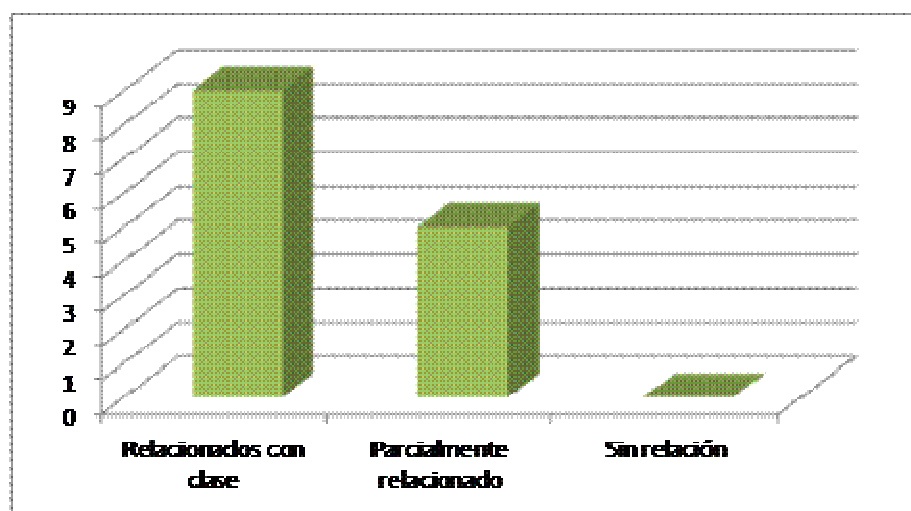


Gráfico 5.22: Relación de contenidos con trabajo de aula.

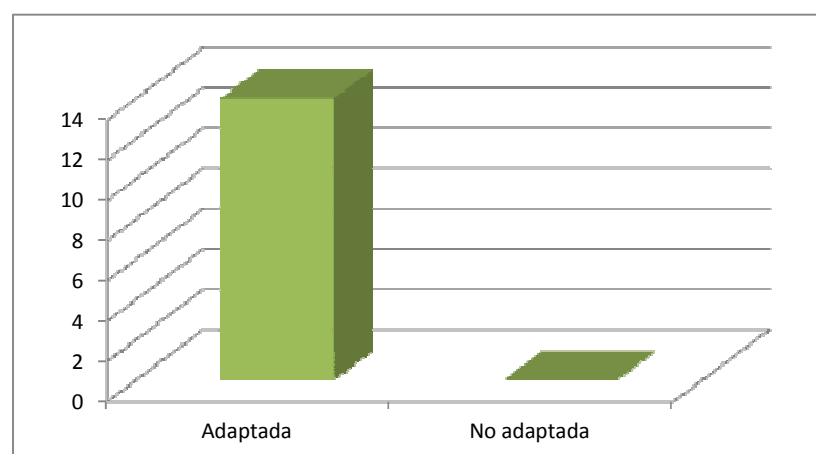


Gráfico 5.23: Adaptación de las exposiciones al nivel del alumnado.

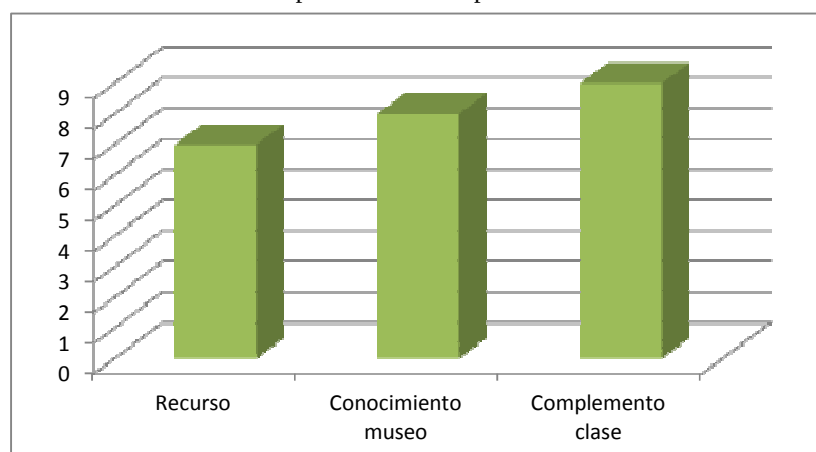


Gráfico 5.24: Visión didáctica del museo.

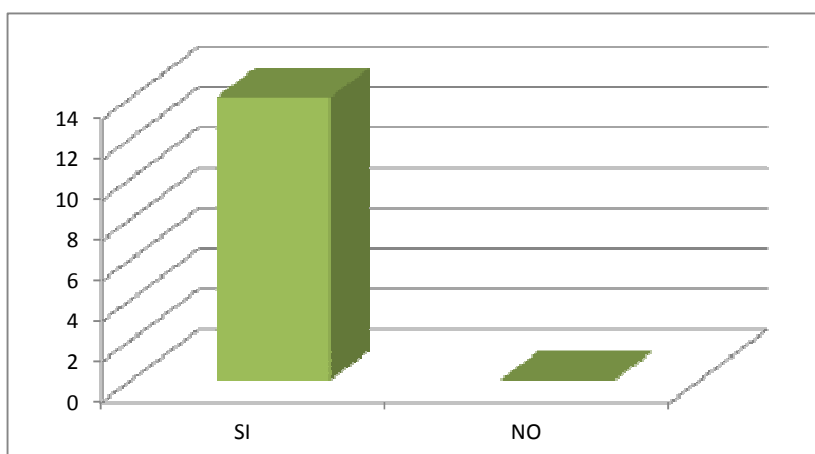


Gráfico 5.25: Desarrollo de aprendizajes en el museo.

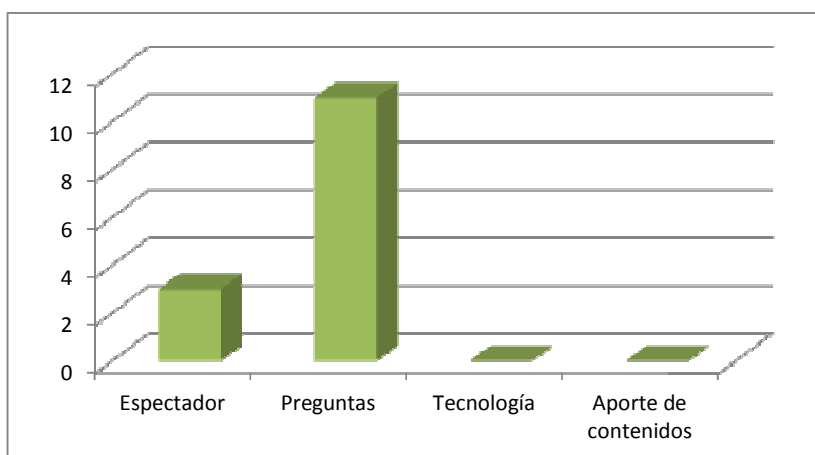


Gráfico 5.26: Interacción del alumnado con el museo.

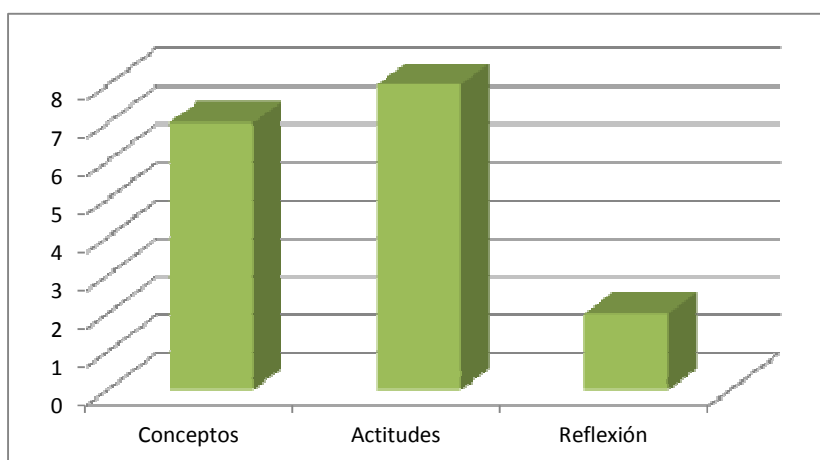


Gráfico 5.27: Contenidos trabajados en el museo.

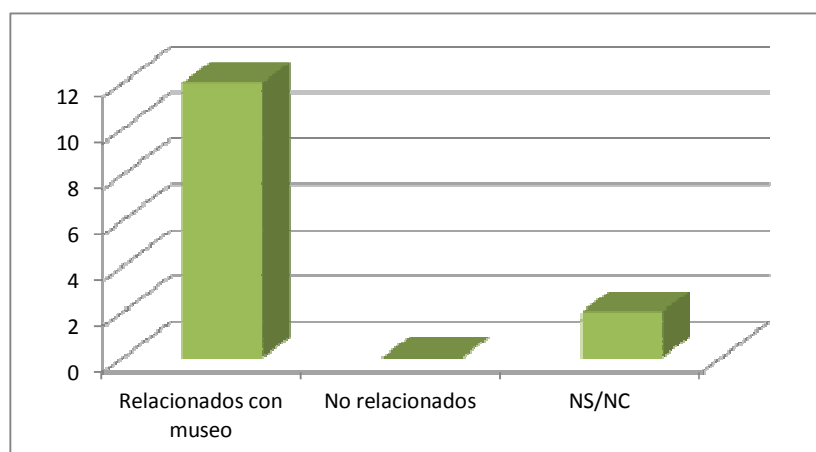


Gráfico 5.28. Relación de los contenidos trabajados en la actividad.

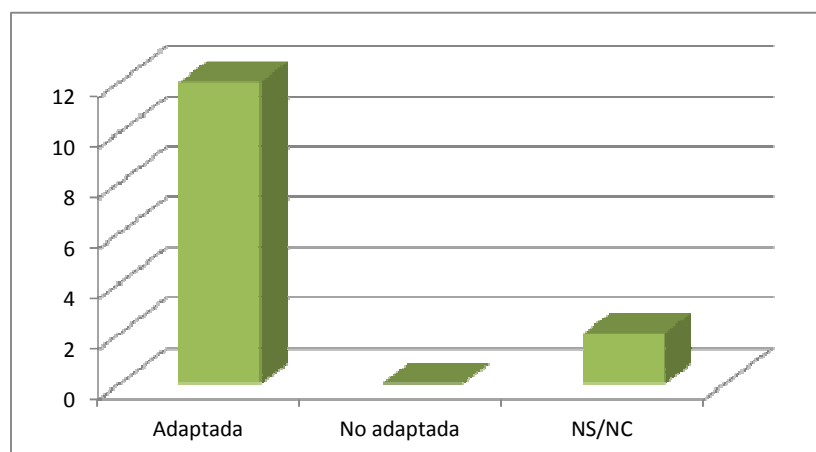


Gráfico 5.29. Adaptación de la metodología de la actividad al nivel del alumnado.

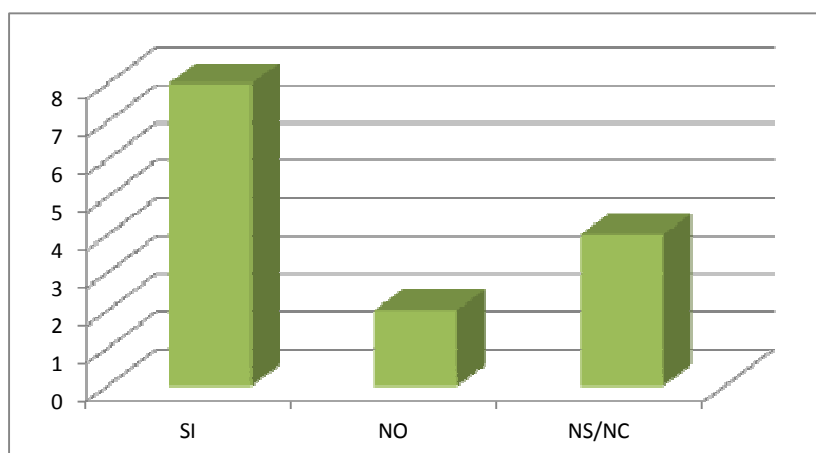


Gráfico 5.30: Posibilidad de continuar la actividad en el aula.

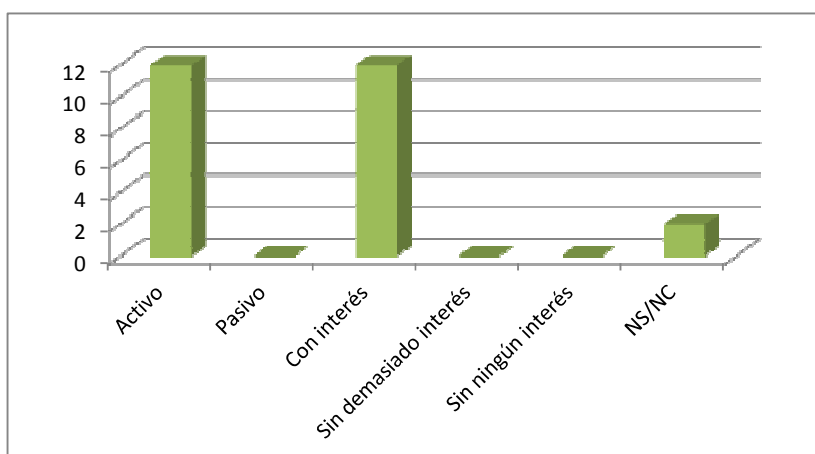


Gráfico 5.31: Papel del alumnado en la actividad.

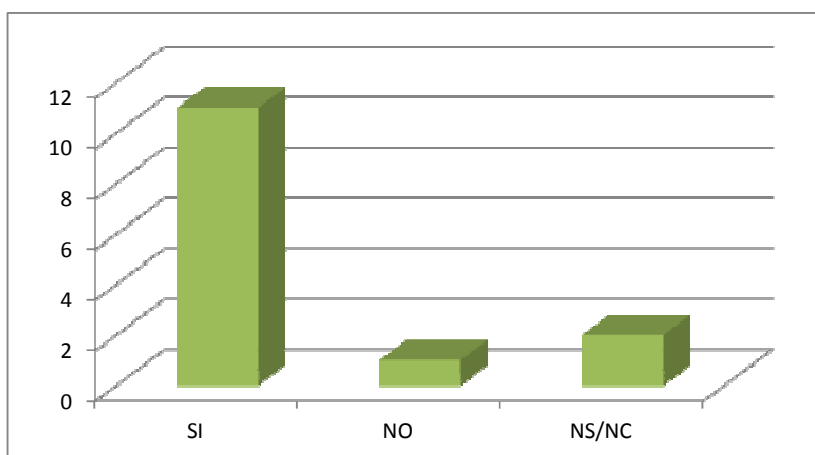


Gráfico 5.32: Desarrollo de aprendizajes durante la actividad.

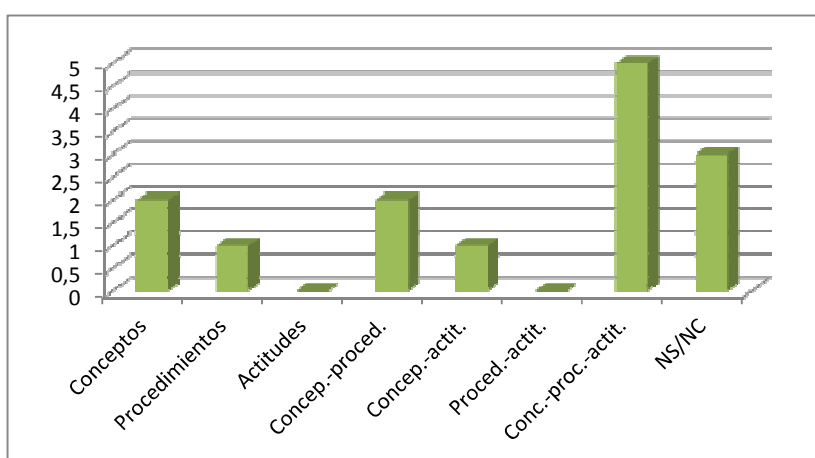


Gráfico 5.33: Contenidos trabajados en la actividad.

5.4.1.2. Docentes de Educación Primaria.

El objeto de la visita al museo, en el profesorado de Educación Primaria encuestado se centra mayoritariamente en las exposiciones. Así, la exposición permanente proporciona el sentido de la visita al 43% de los informantes, las temporales al 15% y la suma de temporales y permanente el 21%, lo que supone en total que las exposiciones exclusivamente justifican la visita para el 79% de la muestra. Por otro lado, el realizar una actividad junto a la visita a las exposiciones es el objeto de la visita para el 21% restante (Gráfico 5.34). Esto implica que las exposiciones otorgan eminentemente el sentido a las actividades que se pueden desarrollar en el museo para el 100% de los informantes, sólo este 21% considera que junto a la exposición es interesante desarrollar alguna otra actividad propia del museo.

Por lo que se refiere a la realización de otras visitas, paralelas a la del museo, sólo el 21% de estos docentes tiene planificada alguna, mientras que no lo tienen en mente el 36%. Como también sucedía en el caso de los docentes de Educación Infantil, sorprende el alto porcentaje de profesorado que no contesta a esta pregunta (43%), lo que es indicativo del escaso grado de programación y previsión en este sentido, para la organización de las visitas (Gráfico 5.35). Dentro de los que responden afirmativamente a esta cuestión, los espacios a visitar son muy diversos: una biblioteca pública, el conjunto histórico de Niebla, La Rábida, el Centro de Visitantes Huelva Puerta del Atlántico o el Muelle de la Compañía Minera de Río Tinto. Sin embargo, es interesante mencionar, que en las visitas no hay referencias a espacios o entornos que pudieran

ser más significativos para el alumnado o estar más cerca de sus experiencias e intereses, como parques, o itinerarios por zonas urbanas, por ejemplo.

En cuanto a los contenidos trabajados en el museo y a su grado de comprensión por parte del alumnado, este grupo de docentes parece algo más crítico. El 64% de los informantes consideran que los contenidos presentados en el museo son fácilmente comprensibles, por un 36% que entiende que su comprensión es dificultosa, aunque no se presenta ningún caso que pueda plantear estos contenidos como incomprensibles (Gráfico 5.36). En una línea similar, aunque más crítica con el museo, el 50% de los informantes considera que el alumnado comprende bien los contenidos expuestos, por otro 50% que ve dificultades para su comprensión y que sólo entienden aspectos puntuales del discurso museográfico, aunque nadie plantea la incomprensión absoluta de estos contenidos (Gráfico 5.37). En esta misma proporción se mantiene la concepción sobre el nivel de adaptación de los contenidos al nivel de los alumnos. Un 50% entiende que estos contenidos sí están adaptados a su nivel, por otro 50% que considera que esa adaptación es claramente insuficiente (Gráfico 5.38).

Entrando más en la responsabilidad de los docentes en el diseño del trabajo en el museo y en el aula, el 29% considera que los contenidos trabajados en el museo están plenamente relacionados con los abordados en el aula, mientras que la mayoría de los informantes (57%) entiende que esta relación es sólo parcial, en determinados momentos del discurso (Gráfico 5.39). El 14% restante no responde a esta cuestión, lo que en principio puede indicar que no ven muy clara esta relación, aunque no se posicionen en una visión negativa.

El museo se considera como un recurso para su aplicación educativa por el 36% de la muestra, mientras que el 32% de estos informantes realizan la visita para trabajar contenidos complementarios al aula, mismo porcentaje que los que realizan la visita para que el alumnado tenga una aproximación a la institución museística y al menos conozcan su existencia (Gráfico 5.40). En estas visitas, para la mayoría de la muestra, se posibilita que el alumnado interactúe con el museo a través de preguntas dirigidas a los guías o monitores (57%), mientras que el 36% ven que el papel del alumnado es exclusivamente como espectador y receptor de la información que el museo proporciona de una u otra manera (Gráfico 5.41). Sólo un caso considera que el alumnado puede tener un nivel de interacción mucho más alto, en el que se permite que aporten información al proceso educativo y de comunicación museístico, aunque realmente no entendemos cual puede ser la actividad que se ha realizado para llegar a esta visión, ya que de todas las actividades propuestas y analizadas en su apartado correspondiente, ninguna llegaba a tener este nivel de interacción.

La gran mayoría de los informantes entienden que en el proceso educativo trabajado en el museo se desarrollan aprendizajes para el alumnado (86%), sólo un 14% no responde a esta cuestión (Gráfico 5.42). Así, los contenidos objeto de aprendizaje en el museo son eminentemente los actitudinales, según considera el 63% de los informantes, mientras que tanto conceptos como procedimientos y técnicas asociadas a la reflexión relacionadas con el patrimonio suponen el 19%, por cada uno de estos tipos de contenidos (Gráfico 5.43).

Centrándonos en la actividad realizada en el museo, destaca el alto índice de informantes que no responde a la pregunta referida a la relación entre los contenidos trabajados en la actividad con los abordados en el aula y en el propio museo. Un 79% no responde, si bien no hay ningún caso en el que se plantee que no hay relación entre estos aspectos, sólo el 21% establece claramente la relación (Gráfico 5.44). En una situación muy similar se encuentra la adaptación de la metodología de la actividad al nivel educativo del alumnado al que va dirigida la propuesta didáctica. Exclusivamente el 29% considera que la metodología aplicada está adecuadamente adaptada a este nivel y, aunque no se posiciona ningún docente en una visión negativa, el 71% tampoco responde a la cuestión (Gráfico 5.45). También es similar la respuesta a la cuestión referida a la posibilidad de desarrollar el trabajo posteriormente en el aula, contestando afirmativamente el 36% de los informantes, pero no respondiendo a la pregunta el 64% (Gráfico 5.46).

Respecto al papel del alumnado en la actividad, la mayoría de la muestra sigue sin responder (40%), aunque en menor grado que en los casos anteriores. A pesar de ello, se pone de manifiesto el interés que el profesorado ve en el alumnado en el desarrollo de estas actividades (30%), desarrollando un protagonismo activo tal como pone de manifiesto el 25% de los informantes y sólo el 5% considera que su alumnado ha estado pasivo durante las tareas relacionadas con la actividad (Gráfico 5.47). Sin embargo, a la cuestión sobre si la actividad ha propiciado aprendizaje o no, el 57% no responde, pero el 43% restante muestra una visión positiva sobre este tema (Gráfico 5.48).

El mismo porcentaje de falta de respuestas encontramos en la última cuestión referida a los contenidos abordados en la actividad. El 57% deja en blanco la pregunta, por un 29% que considera que se trabajan conceptos y actitudes, sólo un 7% ven el trabajo de los tres tipos de contenidos en la propuesta, en igual porcentaje que los que entienden que se trabajaron los conceptuales y procedimentales (Gráfico 5.49). En general, el tipo de contenido más representado es el conceptual que se encuentra presente en el 100% de los que han respondido esta pregunta, muy cercano al actitudinal, el claramente menos abordado, en función a la percepción de los docentes es el procedimental, que sólo estaría representado en el 33% de las ocasiones.

Estos altos porcentajes de docentes que no responden puede ser indicativo de que no ven claras las relaciones entre la metodología empleada en el aula y la desarrollada en el museo, de la inseguridad del profesorado en este asunto o de la incomprensión de las cuestiones planteadas, aunque esta situación, siendo en general el porcentaje de no respuesta en estas cuestiones más alto que en el resto, no se da de forma tan drástica en los otros grupos de docentes encuestados.

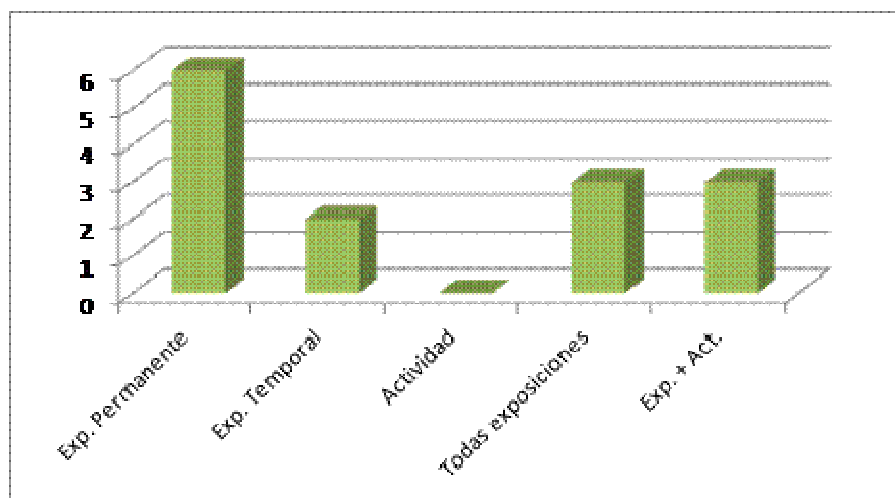


Gráfico 5.34: Objeto de la visita

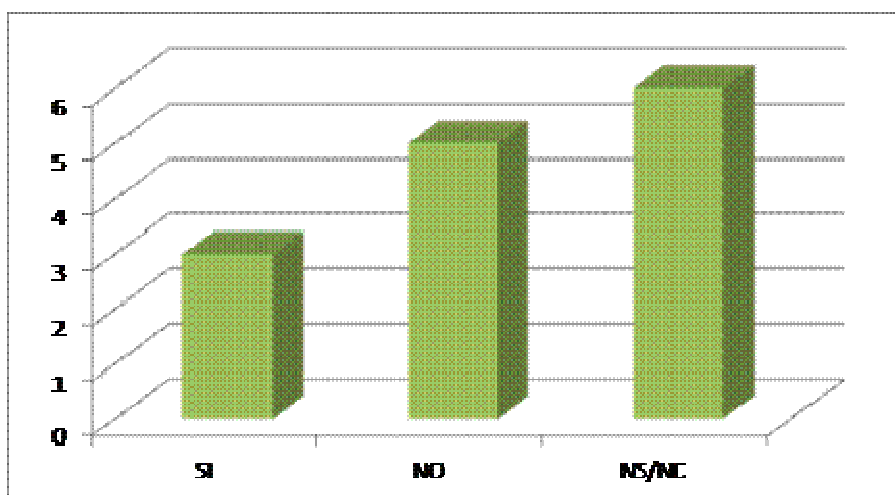


Gráfico 5.35: Realización de otras visitas.

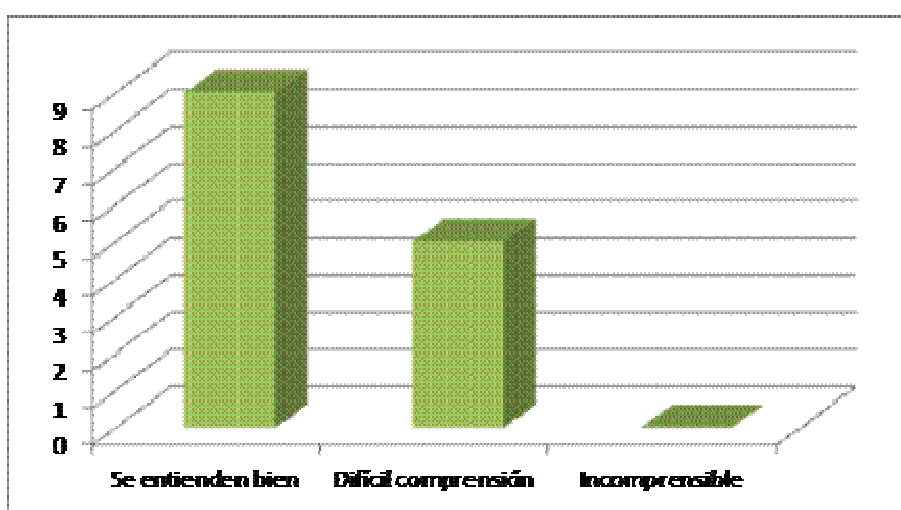


Gráfico 5.36: Comprensibilidad de los contenidos del museo.

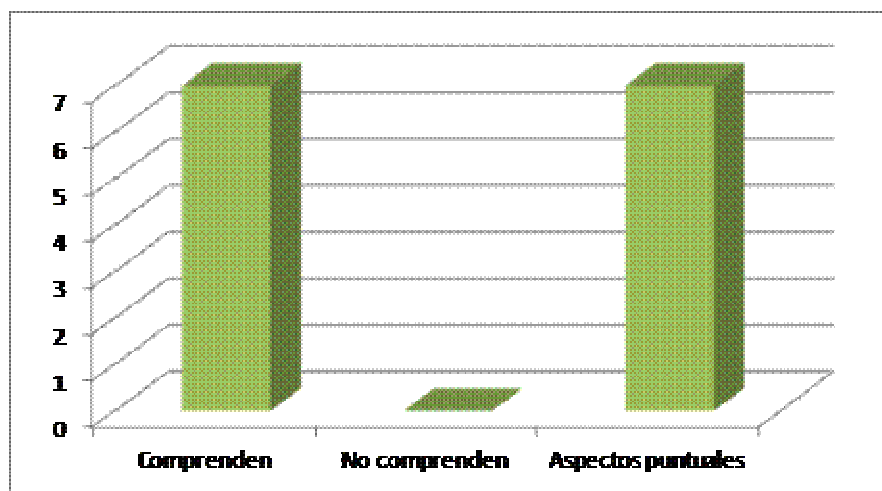


Gráfico 5.37: Comprensión del alumnado.

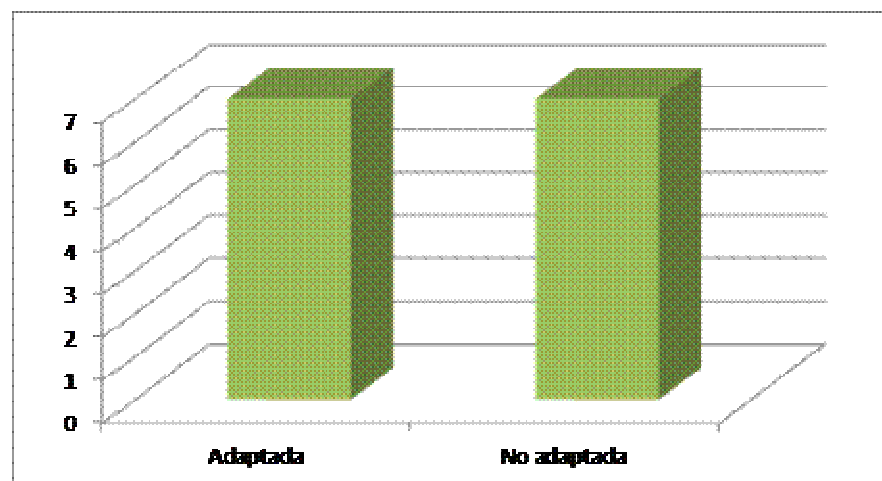


Gráfico 5.38: Adaptación de las exposiciones al nivel del alumnado.

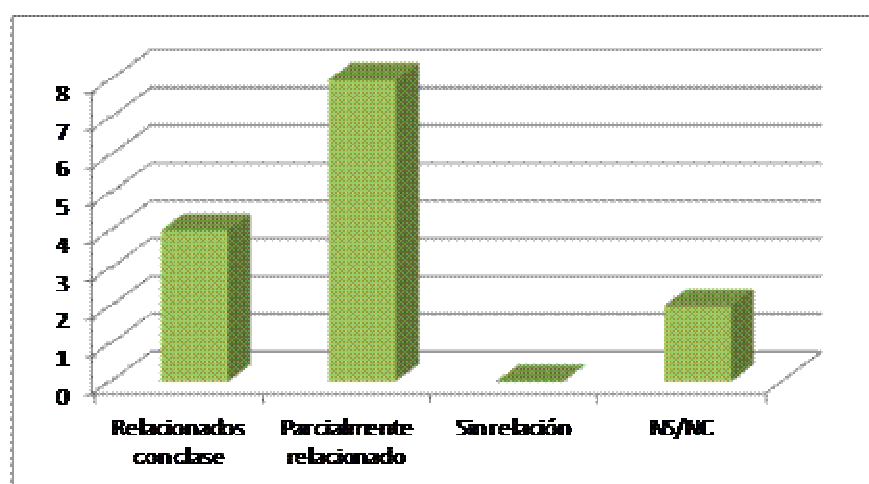


Gráfico 5.39: Relación de contenidos con trabajo de aula.

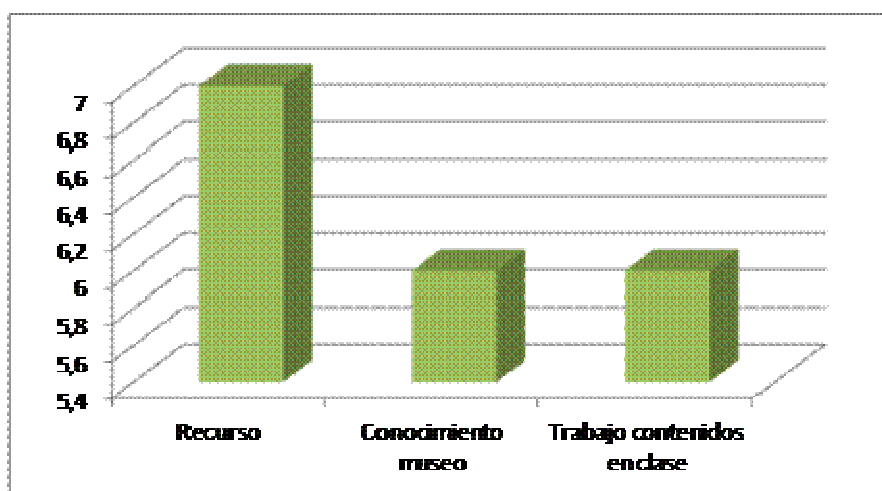


Gráfico 5.40: Visión didáctica del museo.

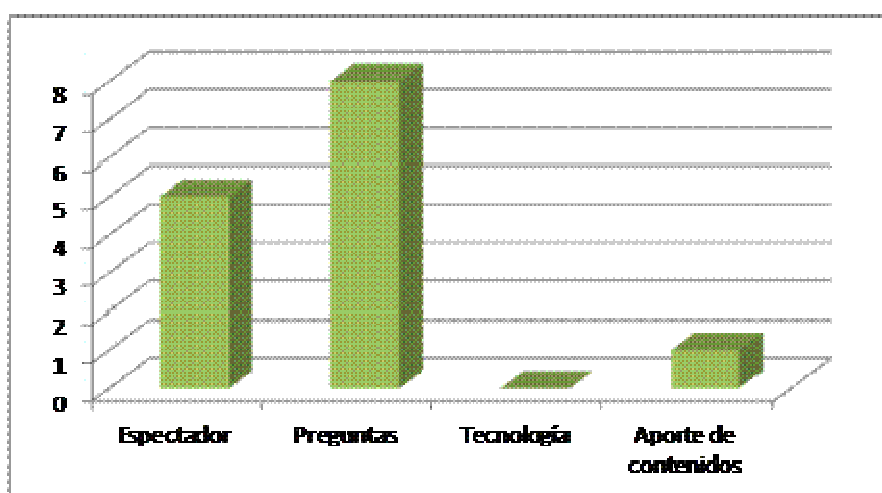


Gráfico 5.41: Interacción del alumnado con el museo.

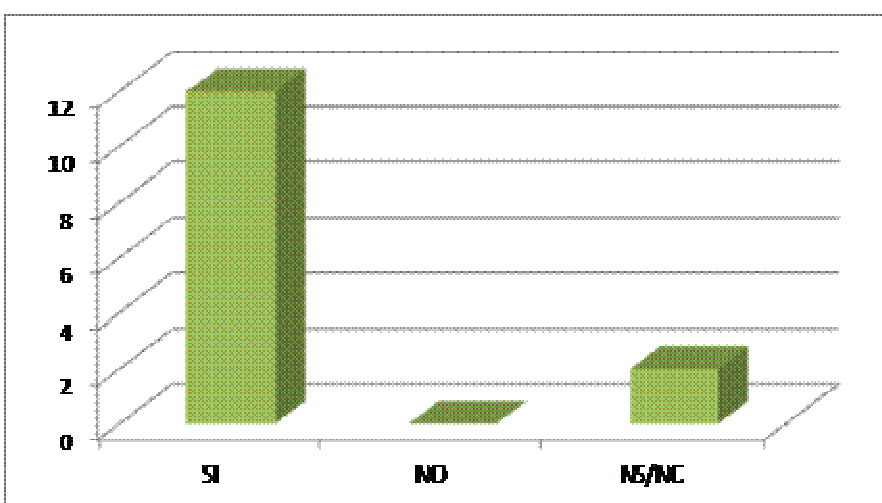


Gráfico 5.42: Desarrollo de aprendizajes en el museo.

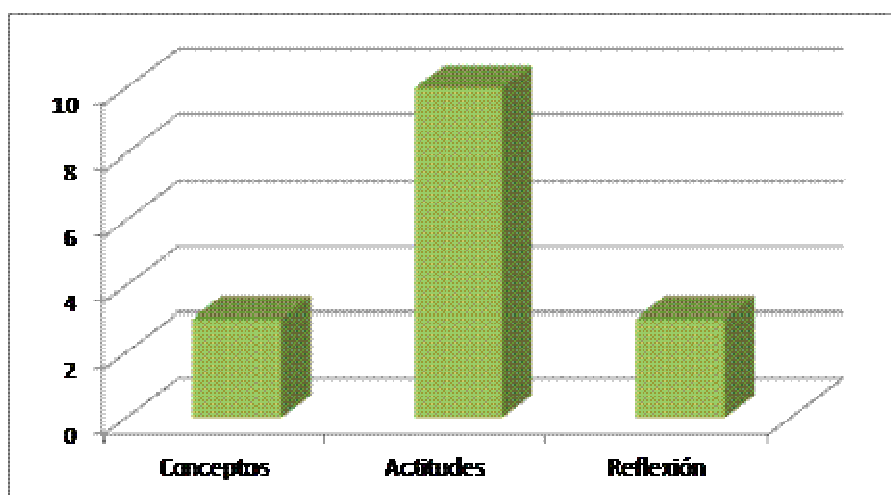


Gráfico 5.43: Contenidos trabajados en el museo.

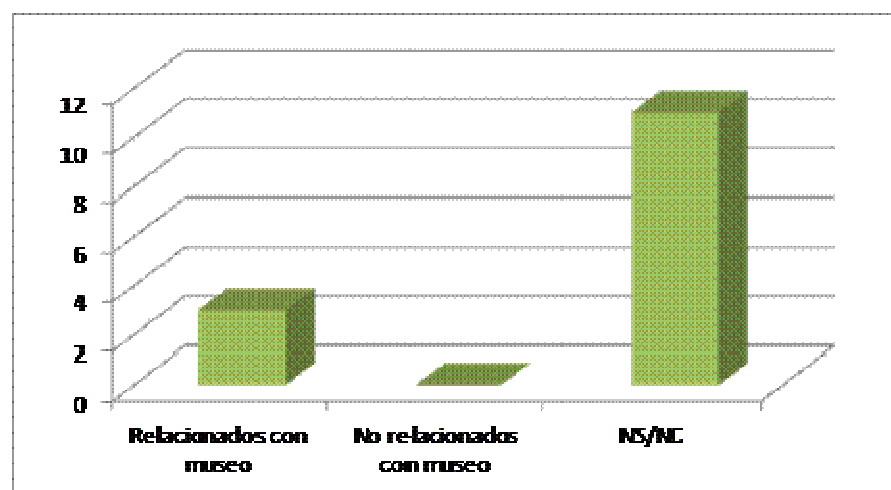


Gráfico 5.44: Relación de los contenidos trabajados en la actividad.

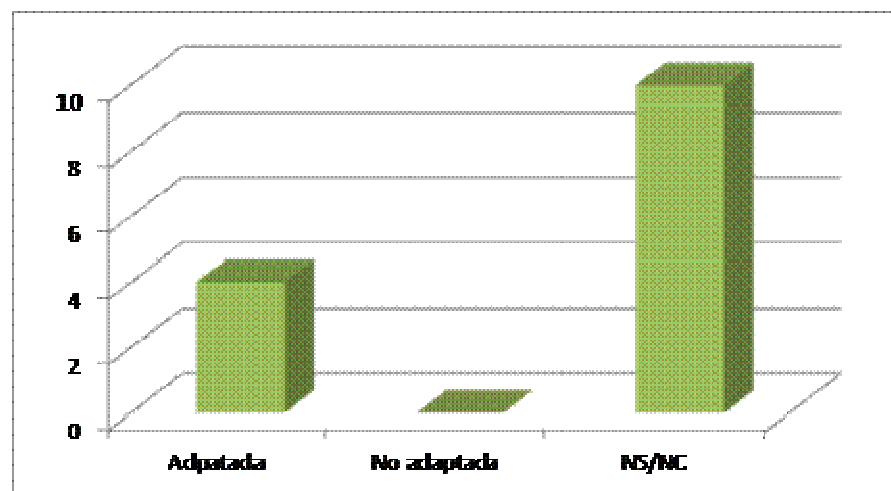


Gráfico 5.45: Adaptación de la metodología de la actividad al nivel del alumnado.

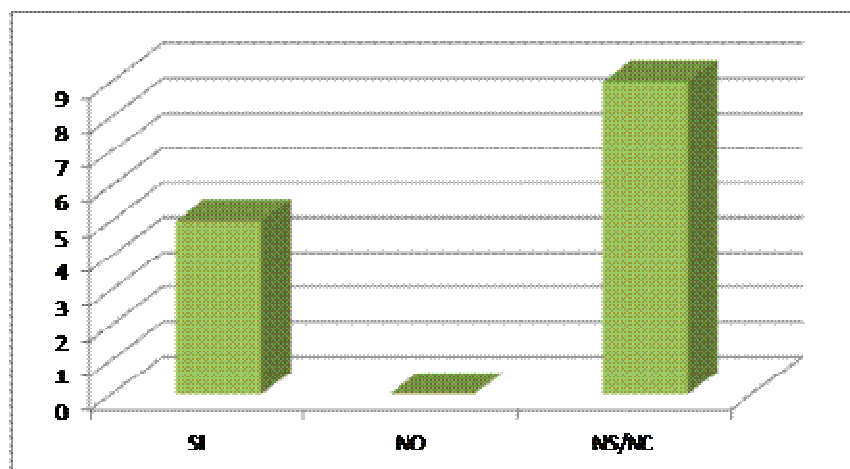


Gráfico 5.46: Posibilidad de continuar la actividad en el aula.

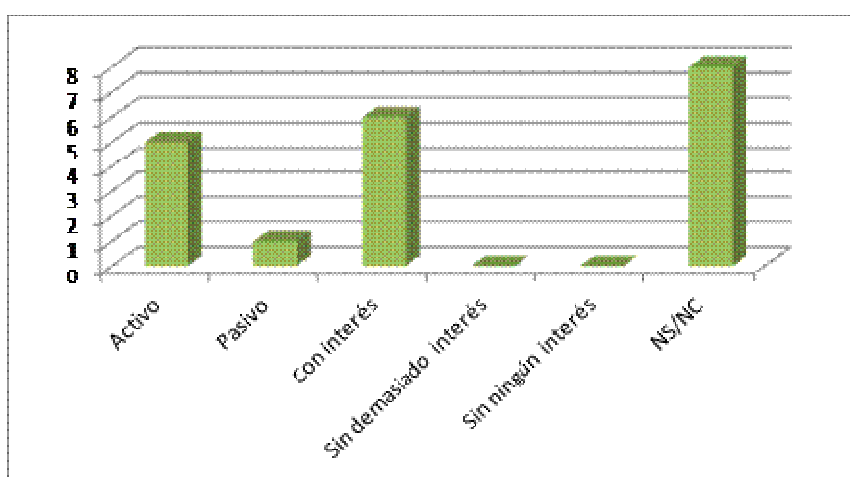


Gráfico 5.47: Papel del alumnado en la actividad.

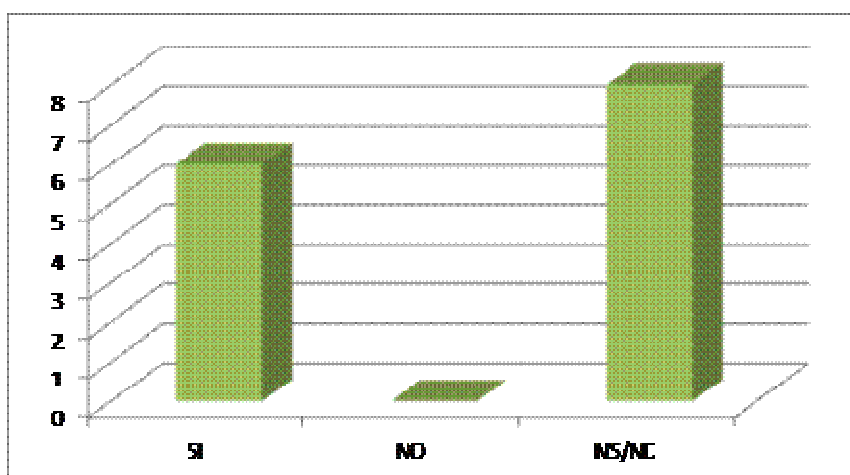


Gráfico 5.48: Desarrollo de aprendizajes durante la actividad.

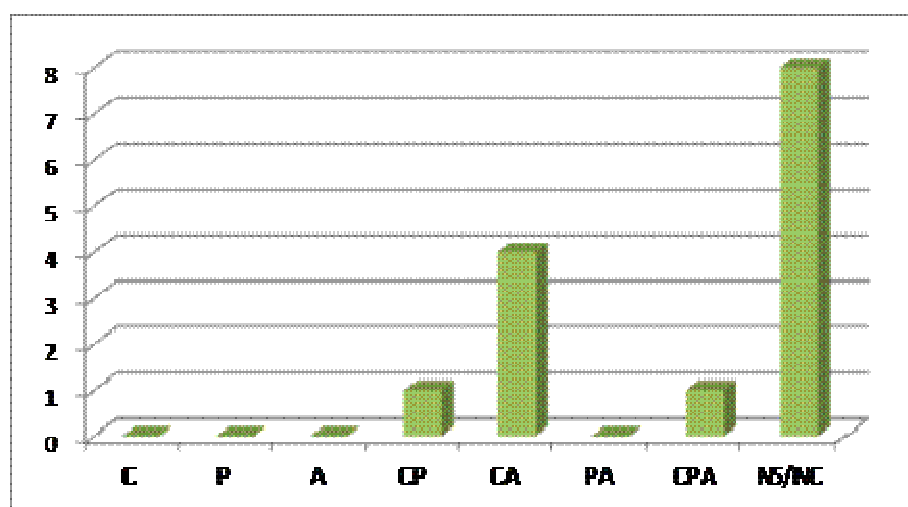


Gráfico 5.49: Contenidos trabajados en la actividad.

5.4.1.3. Docentes de Educación Secundaria, Adultos y Bachillerato.

El objeto de la visita en la mayoría de los casos son las exposiciones, el 14% visita la exposición permanente, el 5% las exposiciones temporales y el 38% trabaja en función a todas las exposiciones, lo que supone un total de 57% de los informantes. Por otro lado, el 33% realiza la visita a partir de las exposiciones, pero también combinándola con las actividades propias del museo. Sin embargo sólo en un caso se plantea trabajar a partir de la actividad del museo exclusivamente (Gráfico 5.50). A partir de estos datos se puede inferir la relevancia que para el profesorado tienen las exposiciones, situación que no tiene paralelismo con la participación en actividades, que pasa a un segundo lugar de importancia. Esto implica también una cuestión metodológica, ya que las actividades son la que permiten un mayor nivel de participación e interactividad, mucho mayor que el que se puede desarrollar mediante la visita a una exposición.

Destaca el gran número de informantes que no responde la pregunta respecto a la posibilidad de plantear otras visitas paralelas o complementarias a la del museo, un 48%. Esta situación debe entenderse evidentemente como una falta de planteamiento de otras posibilidades, relacionadas con los docentes que responden de forma negativa, tal como indican el 28%. Por lo tanto, sólo el 24% ha considerado o desarrollado otras visitas, sin embargo, a pesar de este escaso porcentaje son muchas las propuestas de visitas que se presentan: archivos históricos, centros de interpretación, otras exposiciones, conjuntos históricos, etc., tanto pertenecientes a la provincia onubense como de otras limítrofes, especialmente de Sevilla (Catedral, Itálica...) (Gráfico 5.51).

En cuanto a los aprendizajes, respecto a la dificultad de aprendizaje de los contenidos presentados en el museo, el 76% de los informantes declara que son fácilmente comprensibles, mientras el 24% restante entiende que existen dificultades para su comprensión, aunque en ningún caso se plantea que los contenidos sean incomprensibles totalmente (Gráfico 5.52). La mayoría del profesorado de este nivel considera que el alumnado comprende bien los contenidos del museo (57%) y, aunque en ningún caso se plantee que los estudiantes no comprendan lo expuesto en el museo, el 43%, lo que supone un porcentaje alto, considera que el alumnado sólo comprende aspectos puntuales de los trabajado en el museo (Gráfico 5.53). Por otro lado, también la mayoría de los informantes creen que tanto las exposiciones como las actividades están adecuadamente adaptadas al nivel del alumnado (67%), por un 19% que considera que su adaptación es deficitaria, idea que podría estar

aproximadamente en la consideración del 14% que no responde a esta cuestión (Gráfico 5.54).

Aunque el 33% de estos docentes considera que los contenidos expuestos en el museo están relacionados con los contenidos que se trabajan en las actividades del aula, hay una reducida mayoría (38%) que plantea que la relación es demasiado parcial, o incluso el 10% que plantea la inexistencia de relación, aspecto que se podría acrecentar si tuviésemos en cuenta al 19% que no responde (Gráfico 5.55). Estos datos inciden también en el uso didáctico que se le da al mismo museo. El 48% de las respuestas en este sentido se establecen en relación a desarrollar visitas con el fin de conocer el museo, por un 16% que se establecen en la línea de abordar los contenidos en relación con lo trabajado en clase. Un 36% de las respuestas van en el sentido de que el museo es un recurso, aunque curiosamente no establecen la relación con el trabajo de aula (Gráfico 5.56).

Respecto al papel que el alumnado puede desarrollar en el museo, en función a las consideraciones del profesorado, la mayoría de las respuestas van en la línea de que se permite la interacción (55%), aunque exclusivamente a través de preguntas que los alumnos puedan realizar dirigidas a guías y monitores, es decir un nivel de interacción muy escasa. Por otro lado, un 14% considera que el alumnado interactúa empleando la tecnología, aspecto que debe referirse al uso de Internet para la preparación de la visita, tal como se indicaba en las primeras preguntas del cuestionario, a la que ya se hizo referencia previamente, ya que el Museo de Huelva no cuenta con ningún recurso informático o tecnológico en sus espacios de presentación ni de trabajo dirigido al público. El mismo porcentaje (14%) establece que el nivel de interacción es máximo, a través

del aporte de nuevos contenidos, datos, materiales, contenidos en general, que en determinadas actividades se planteaban como talleres para elaborar materiales, presentados como apoyo a las exposiciones del museo. En el otro extremo, un 17% de los encuestados consideran que el alumnado no puede desarrollar ningún tipo de interacción, ya que su papel es sólo como un mero espectador que únicamente puede leer o escuchar la información que se presenta (Gráfico 5.57).

Con todo ello, el 90% de los docentes encuestados consideran que sus estudiantes desarrollan aprendizajes de una u otra manera, sólo dos casos no responde a esta pregunta, sin que exista ningún docente que responda de forma negativa a esta cuestión (Gráfico 5.58). En cuanto a los contenidos que pueden ser objeto de este aprendizaje, una importante mayoría se centra en las actitudes (52%), seguido del desarrollo de técnicas y procedimientos de reflexión asociados a los contenidos patrimoniales (30%). Sólo un 18% considera que los aprendizajes están más ligados a conceptos, datos o informaciones (Gráfico 5.59). Esto que también se manifiesta así en los grupos de docentes anteriormente presentados es un dato que contrasta con la visión de la que se partía inicialmente, en la que la consideración del museo era una institución en la que primaban los contenidos conceptuales muy por encima de los otros.

A partir de esta cuestión, en la que se comienza a trabajar en función a las actividades realizadas en el museo, el nivel de participación se reduce enormemente, al igual que sucedía en los grupos de docentes anteriormente presentados, llegando incluso al 62% de abstención en las respuestas otorgadas por el profesorado de este nivel educativo. Esto puede deberse a que en realidad este grupo de docentes no ha

desarrollado ninguna actividad específicamente planificada en el museo, y no deben considerar la visita u observación de las salas de exposición como una actividad, situación también ligada al tipo de preparación que hayan realizado de la visita y de la continuidad que vayan a hacer de ella posteriormente en el aula.

En lo que atañe a la relación entre los contenidos trabajados en estas actividades y los abordados en las aulas, el 38% de los informantes consideran clara esta conexión, aunque sin embargo, el 62% no responde a esta cuestión, posiblemente por sus dudas al respecto o por la incompreensión de la pregunta (Gráfico 5.60). El mismo porcentaje de abstención se presenta en la siguiente cuestión, referida a la adecuación de la metodología empleada en estas actividades con respecto al nivel educativo del alumnado. El 29% sí entiende que esta adaptación se realiza y el 9% tiene una postura negativa con respecto a esta cuestión, que en parte puede estar compartida con aquellos docentes que no responden (Gráfico 5.61).

Por otro lado, el 38% del profesorado encuestado considera que las actividades desarrolladas en el museo permiten su continuidad en el aula posteriormente, y sólo en un caso se muestra una postura contraria a esta afirmación. Sin embargo, el alto índice de respuesta a la pregunta sigue siendo la característica fundamental de la cuestión, alcanzando el 57% de la muestra (Gráfico 5.62). Según estos docentes, el papel que juega el alumnado durante el desarrollo de la actividad es activo en el 26% de los casos, aunque el 6% entiende que su participación es pasiva. En la misma línea el 23% de los docentes considera que sus alumnos muestran interés en el desarrollo de la actividad, por un por un 12% que considera que no

muestran demasiado interés, aunque no se presenta ningún caso en el que se plantee que no existe ningún tipo de interés por parte del alumnado, aunque, en el mismo sentido que en las preguntas anteriores, el 32% no responde a la cuestión (Gráfico 5.63).

En general, el 52% del profesorado considera que sus alumnos han aprendido durante el desarrollo de la actividad, por un 48% que no responde a la pregunta, aunque en ningún caso se establece una respuesta negativa explícita al aprendizaje en la actividad (Gráfico 5.64). De esta manera, los contenidos que se consideran que se trabajan fundamentalmente en la actividad se establecen en función a la relación entre los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el 28%, y el 24% relaciona los contenidos conceptuales y los actitudinales, viendo como los procedimentales son los que pasan a un lugar secundario, teniendo una escasa presencia, todo lo contrario que el porcentaje de docentes que no responden la cuestión, que llegan a suponer el 48% (Gráfico 5.65).

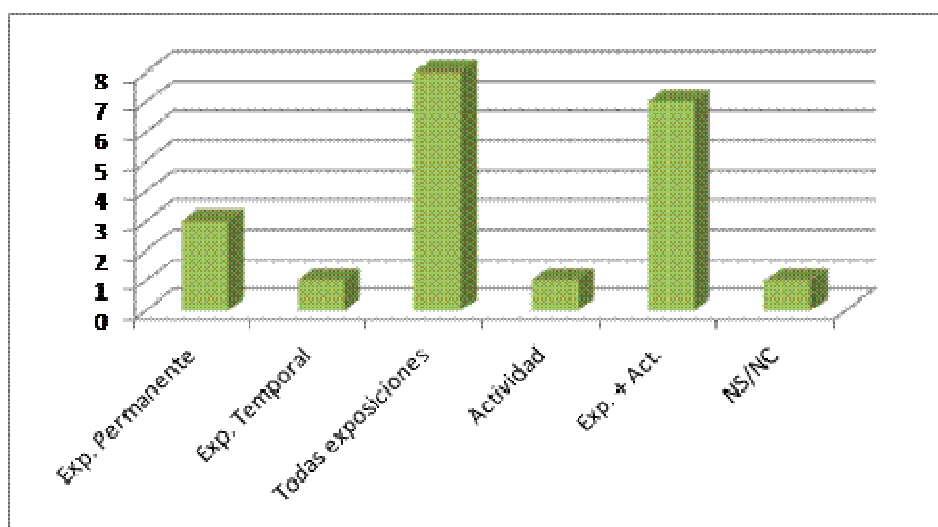


Gráfico 5.50: Objeto de la visita

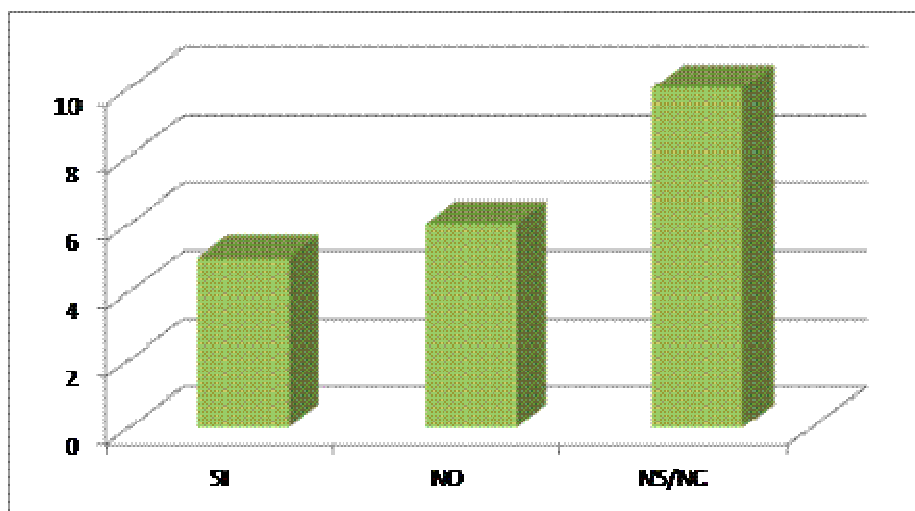


Gráfico 5.51: Realización de otras visitas.

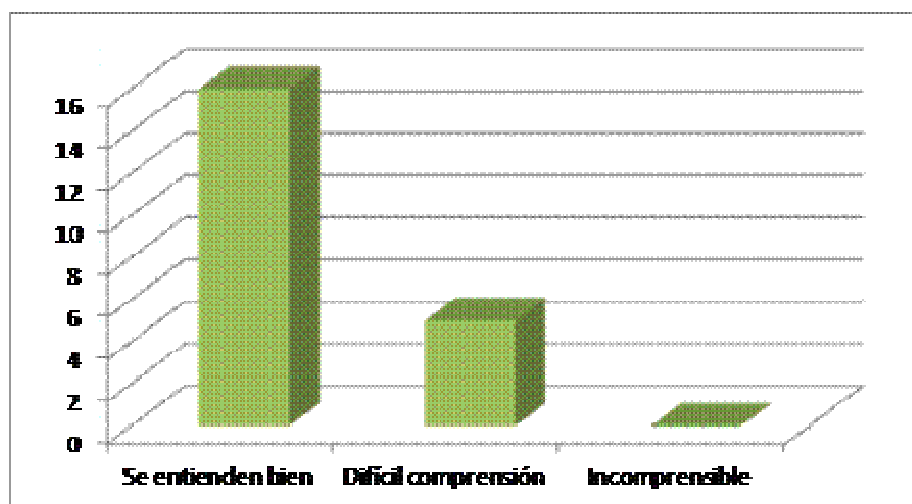


Gráfico 5.52: Comprensibilidad de los contenidos del museo.

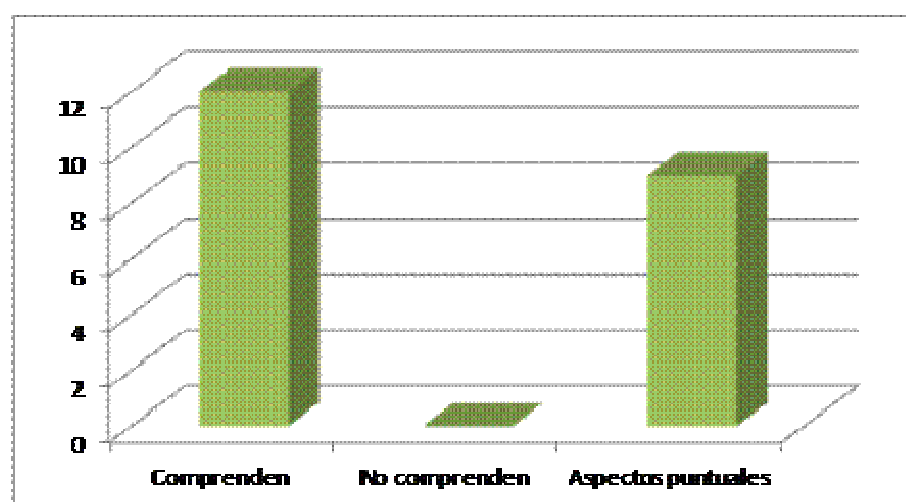


Gráfico 5.53: Comprensión del alumnado.

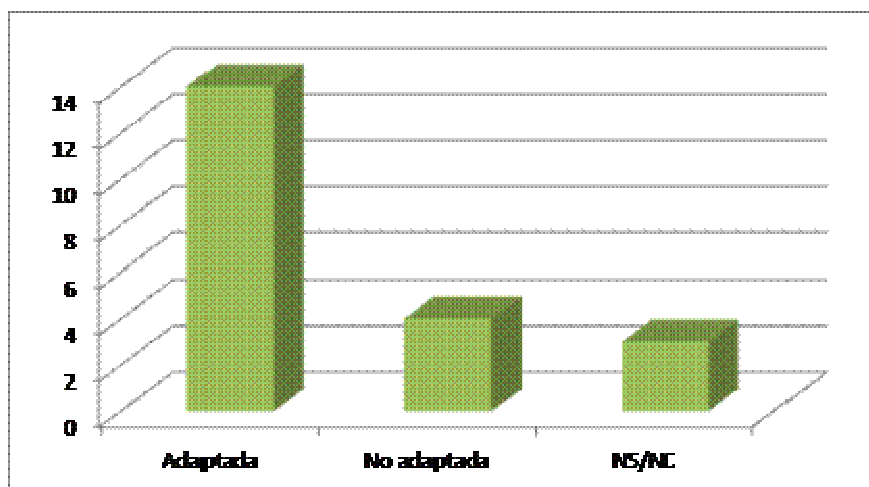


Gráfico 5.54: Adaptación de las exposiciones al nivel del alumnado.

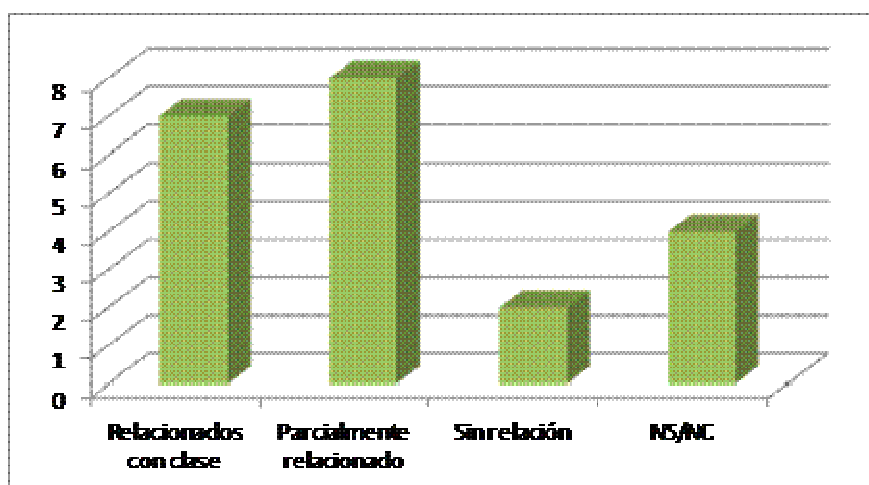


Gráfico 5.55: Relación de contenidos con trabajo de aula.

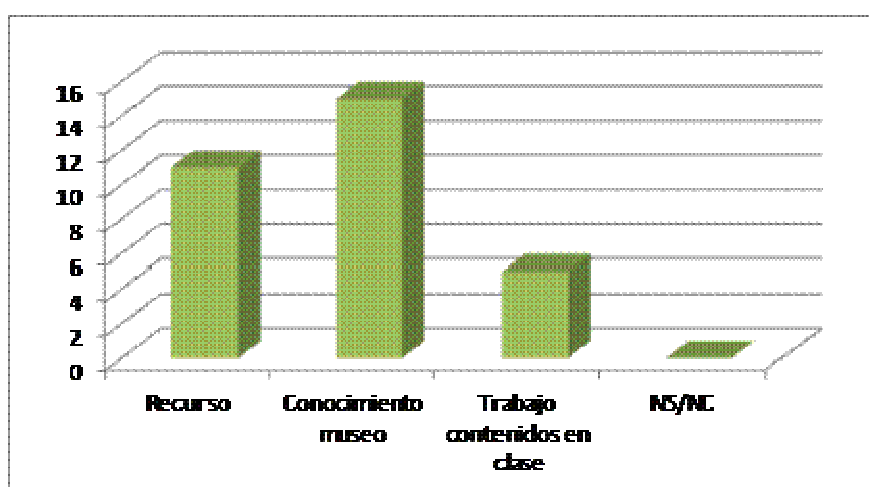


Gráfico 5.56: Visión didáctica del museo.

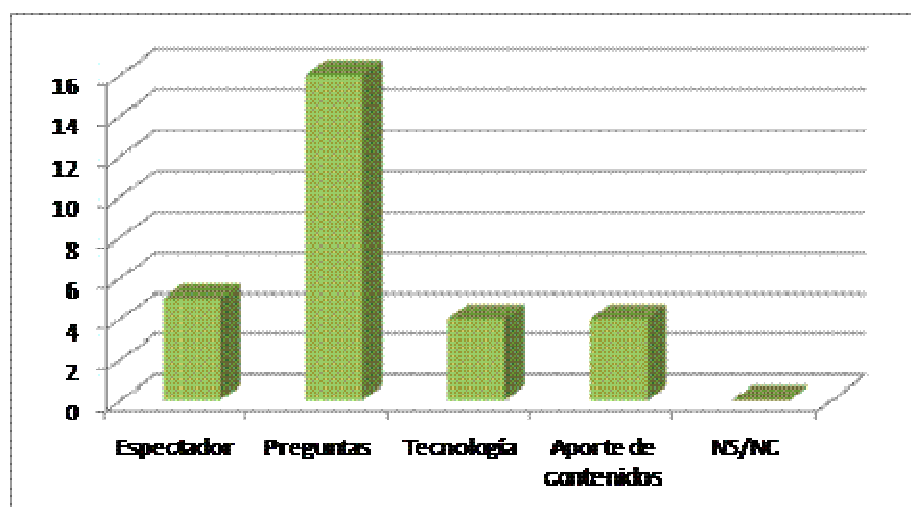


Gráfico 5.57: Interacción del alumnado con el museo.

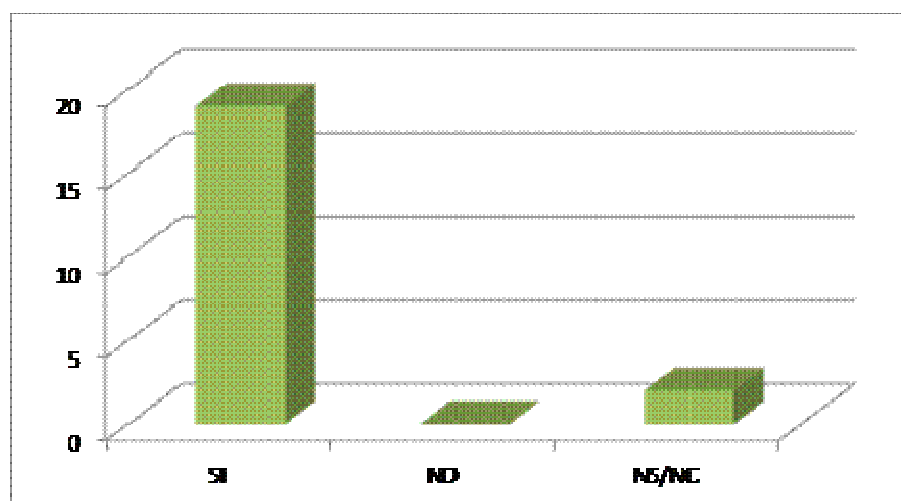


Gráfico 5.58: Desarrollo de aprendizajes en el museo.

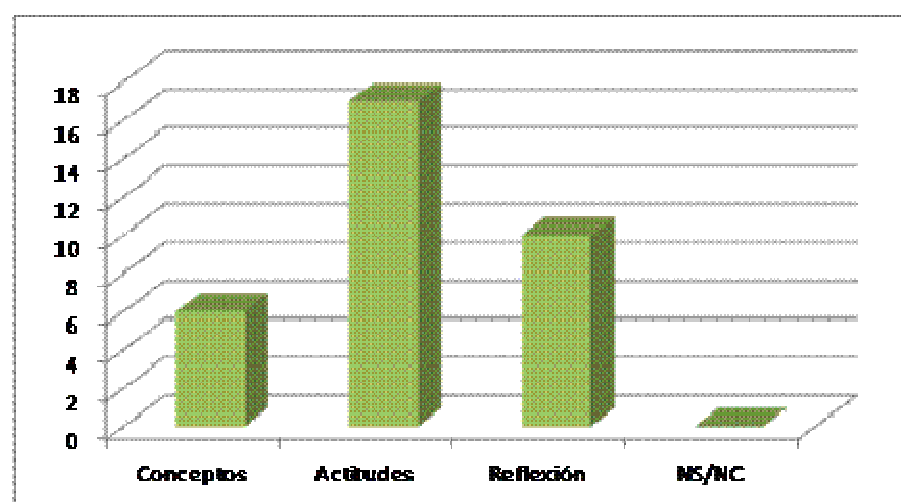


Gráfico 5.59: Contenidos trabajados en el museo.

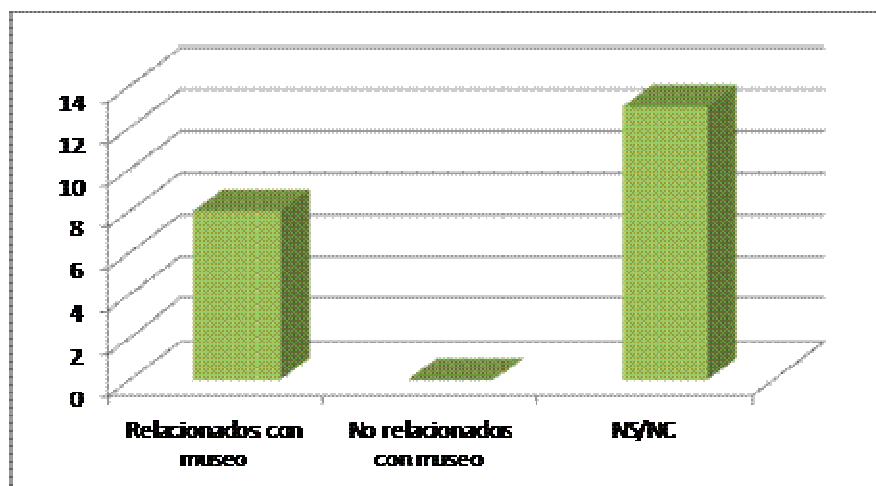


Gráfico 5.60: Relación de los contenidos trabajados en la actividad.

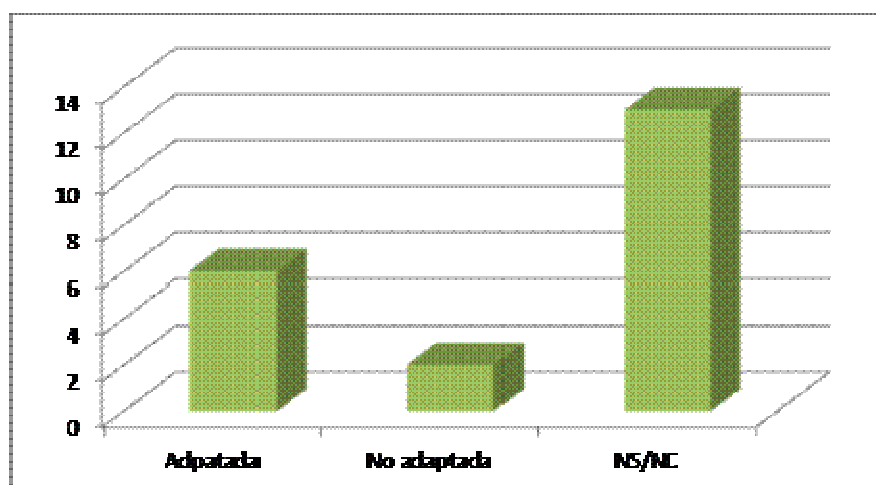


Gráfico 5.61: Adaptación de la metodología de la actividad al nivel del alumnado.

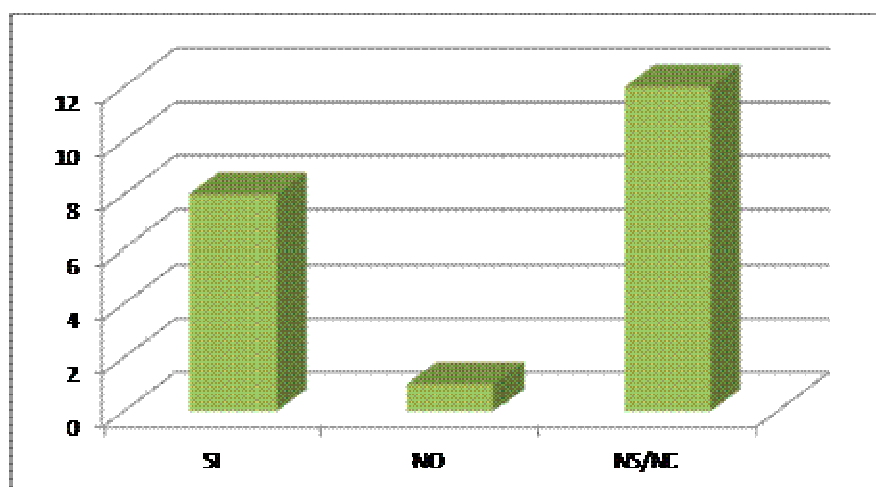


Gráfico 5.62: Posibilidad de continuar la actividad en el aula.

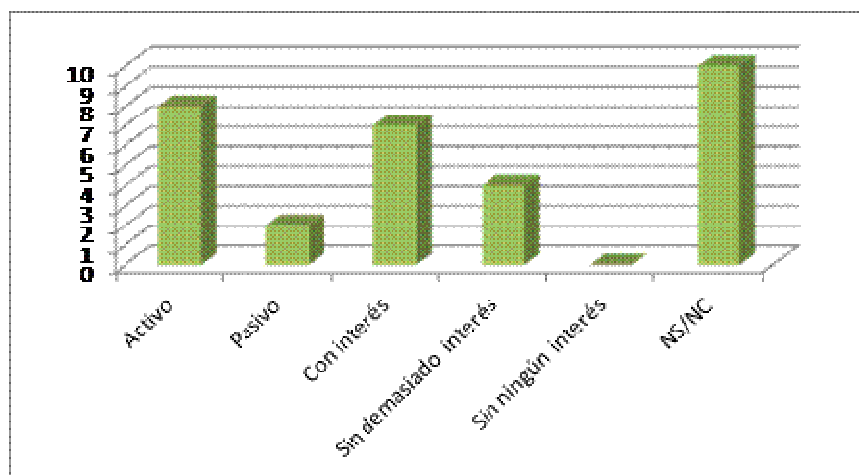


Gráfico 5.63: Papel del alumnado en la actividad.

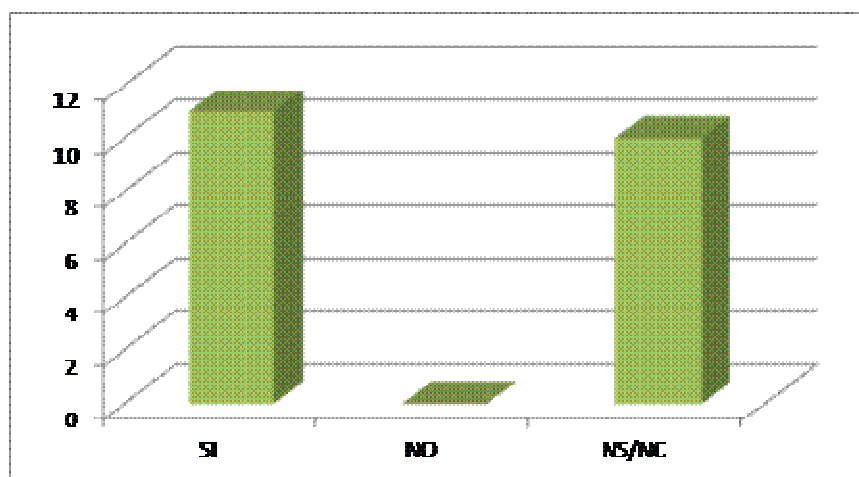


Gráfico 5.64: Desarrollo de aprendizajes durante la actividad.

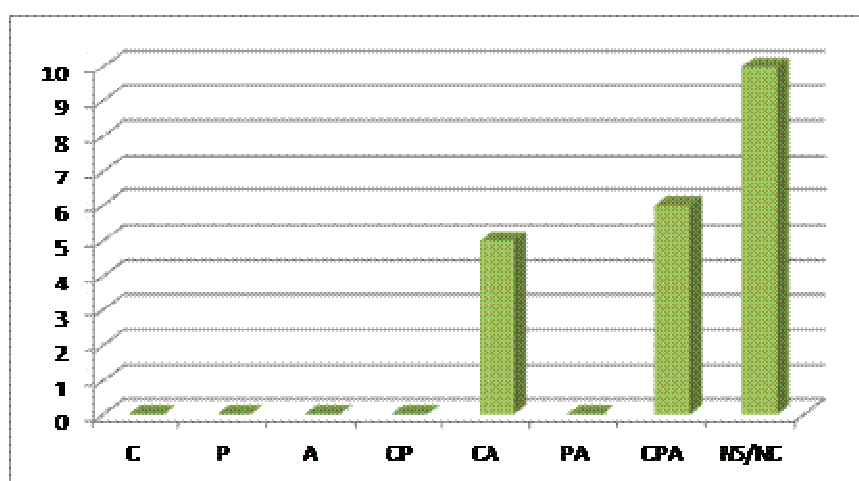


Gráfico 5.65: Contenidos trabajados en la actividad.

Para sintetizar, respecto a las cuestiones que más pueden llamar la atención en cuanto al análisis del público procedente del ámbito de la educación formal, y con las actividades que para ellos se les propone por el museo, tal como también se pone de manifiesto en estudios previos (Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010) es la escasa relación con los *curricula* educativos y particularmente con los con los aspectos que pueden estar relacionados con la enseñanza de la historia en general (Brusa, 2008) y en particular con las conexiones con el contexto del museo y del propio patrimonio que éste conserva. No se plantean cuestiones que articulen el museo como un centro que permita el conocimiento y aproximación al territorio y el paisaje, tanto actual como histórico, en el que se enclava (Baldin, 2011; Mattozzi, 2011).

Es necesario trabajar más en esta línea, de manera que el museo sea el factor de conexión entre patrimonio, sociedad y territorio, a través de propuestas que permitan trabajar en el alumnado contenidos del entorno socionatural a través del patrimonio, desarrollando actividades conducentes a su formación como ciudadanos social y culturalmente activos desde una perspectiva crítica, mediante el trabajo integrado de conceptos, procedimientos y actitudes (Cuenca, Estepa y Martín, 2011).

5.4.2. Educación informal:

Para comenzar este bloque, al igual que hicimos al comenzar la educación formal, recogemos unas manifestaciones de la directora en su última entrevista (Anexo 4.5), donde pone de manifiesto su percepción de este tipo de público en relación con este trabajo:

Me parece que hablar con los usuarios es importante, esto es también apuntar un tema, me parece que es importante, y si te has dado cuenta cada vez bajo a

hablar con los visitantes, lo primero que detecto es su presencia, es importante que el visitante sepa que el museo de Huelva, y por tanto que él en relación al museo de Huelva, está siendo observado desde la perspectiva científica. Parece que tú lo sabrás mejor que yo, cuando el resultado es inmediato, que el avisar al visitantes, de que esta señora está haciendo un estudio, una tesis doctoral sobre el museo, por favor ayúdenla, para que sea mejor para ese resultado, usar también al visitante como un colega que te permite a ti hacer la exposición, el doctorado, ha servido de verdad si tú ves que hay una respuesta inmediata cuando se le advierte, se le informa verdaderamente de que además de ver el museo usted, va a participar en la historia porque se le va a analizar.

El grupo al que hemos recogido bajo la denominación de Educación informal es, como se ha comentado en el apartado introductorio a este capítulo, el grupo más numeroso que realiza la visita al museo. Ya que aquí se encuentran todas las visitas individuales y la inmensa mayoría de los individuos que en las fichas de estadística del centro se han ubicado dentro del epígrafe otros grupos (Anexo 5.2).

Si hay una característica que defina este grupo esa es, sin duda, la heterogeneidad ya que aquí se ubican todo tipo de personas, tanto grupos de familia y de amigos, como grupos de tercera edad, turistas, población local, etc., cada uno de ellos con unas expectativas y necesidades distintas por lo que su demanda hacia el museo va a ser igualmente heterogénea. Por todo ello el cuestionario tenía que ser necesariamente breve, conciso, de fácil lectura y que no le planteara problemas al usuario a la hora de su cumplimentación.

Aunque la terminología Educación informal en algunos ámbitos se señala como novedosa, su origen podemos encontrarlo a final del siglo XIX con la creación del museo de los niños de Brooklyn en 1899, ya que aquí además de programas específicos para grupos escolares, se ofrecían

actividades muy diversificadas para familias, adultos, jóvenes y niños, algunas de las cuales se señalan como innovadoras más de un siglo después.

Por todo ello, a pesar de que, como se ha dicho, los datos de mayor relevancia eran los proporcionados por el público escolar, concretamente los docentes, también se hacía evidente que no se podía obviar la información proporcionada por el público no escolar. En este caso, la posibilidad de rellenar y entregar el cuestionario era totalmente voluntaria, ya que precisamente éste era un valor a tener en cuenta, el de la motivación por participar en el estudio y mostrar las opiniones sobre el museo. Esta situación ha provocado que sólo contemos con 28 cuestionarios, pero por otro lado, las apreciaciones y observaciones que se plantean son de gran interés y enriquecen y matizan en muchos casos los datos obtenidos en las otras fases de la investigación y por el resto de los informantes.

Respecto a la distribución de la muestra de informantes por sexo, se mantiene una línea similar a la de los grupos anteriores, salvo el caso de los docentes de Educación Infantil, con una relación bastante pareja entre hombres y mujeres, siendo en esta ocasión una escasa mayoría para los hombres (54%) frente al 46% de mujeres (Gráfico 5.66). Respecto a las edades, la mayoría del público que visita este museo tiene más de 61 años (22%), seguido de otras tres horquillas de edades (15-20, 41-45 y 46-50) cada una con una representatividad del 14% sobre la muestra. Destaca que no exista ningún visitante entre los 31 y los 40 años. A nivel de distribución hay dos grupos claros. Uno entre los 41 y los mayores de 61 años, que supone el 68%, lo que da una idea de la madurez de este tipo de

público. El otro es un grupo muy joven, entre los 15 y 30 años, que supone el 32% de los informantes. Parece evidente que este es un tipo de público familiar que se estructura en una visita por parte de padres y/o abuelos con sus hijos/nietos, siendo inexistente, en cuanto a esta muestra, los visitantes de media edad (Gráfico 5.67).

En cuanto a la procedencia de estos visitantes, se comprueba como en este caso está mucho más distribuida que en el público escolar que se repartía exclusivamente entre el origen local y provincial. Ahora se observa como la mayoría de los informantes pertenecen a provincias españolas no andaluzas (40%), seguido del público local (32%) y el andaluz (14%). Es minoritario el número de informantes que proceden de la provincia de Huelva, ajenos a la capital (7%) e inexistente el público de nacionalidad no española. Sólo un 7% no contestan a esta cuestión (Gráfico 5.68). En total, un 54% es externo a la provincia de Huelva y un sólo un 39% pertenecen a esta demarcación provincial.

Sin duda, estos datos influyen en el conocimiento previo o no de esta institución museística. En este caso, la mayoría declara que no conocía el museo antes de la visita (50%), frente al 46% que sí lo conocía previamente y un 4% que no contesta la pregunta. Es interesante comprobar cómo hay al menos un 4% de los informantes que siendo externo a la provincia onubense conocía el museo y decidió volver a visitarlo, situación que se produce con mucha más frecuencia en el caso del público de la provincia de Huelva que no reside en la capital pero que mantiene un alto grado de fidelidad con respecto a la visita al museo (Gráfico 5.69).

La motivación para la realización de la visita al Museo de Huelva radica fundamentalmente en la casualidad, es decir que no se había planificado la visita, sino que surgió de forma espontánea por diversos motivos (36%). El 29% de los informantes declaraba que hacía la visita por referencias de amigos o familiares que se la recomendaron. Respecto a su conocimiento a través de la publicidad en la prensa o a través de internet, la representatividad es más escasa aunque no desdeñable, con un 14% y 21% respectivamente (Gráfico 5.70).

Respecto al objeto de la visita, la mayoría de los informantes se centraron en la observación de todas las exposiciones que se encontraban abiertas en ese momento en el museo (25%), aunque la visita expresa y exclusiva de la sala permanente y de las exposiciones temporales tiene también un alto porcentaje de representación, con un 18% en cada caso. La visita a exposiciones y actividades y a las actividades únicamente es menos habitual, con un 11 y 7% respectivamente. Por otro lado, un 21% de la muestra no responde a esta cuestión (Gráfico 5.71). Así, en general, el 61% de los informantes visitan las exposiciones y un 18% realizan actividades, lo cual es indicativo del relativamente escaso impacto de las actividades en el público en general. Esto debe tenerse en cuenta especialmente en este caso, en el que gran parte del componente didáctico y motivador de la comunicación del patrimonio en este museo se centra en las actividades y no tanto en las exposiciones.

En cuanto a la realización de otras visitas paralelas a la del museo, la muestra no presenta una tendencia clara, ya que el 29% indica que no tienen intención de realizar otras visitas y el 25% contesta afirmativamente. Sin embargo, destaca el alto porcentaje de individuos

que no responden esta pregunta (46%), posiblemente por no haberlo considerado o dudar al respecto (Gráfico 5.72). Los lugares que los informantes plantean visitar también, junto con el museo, son muy diversos, entre los que se citan: la ciudad en general y otros espacios expositivos de ella, los lugares colombinos, la Laguna del Portil...

Aspectos ya más referidos a las exposiciones del museo se centran en el grado de comprensión de los contenidos presentados en las salas expositivas. En este caso, la inmensa mayoría del público considera que los contenidos se comprenden sin problemas (93%). Sólo un 7% no responde a esta cuestión (Gráfico 5.73). Por otro lado, el 68% de la muestra considera que las exposiciones son atractivas y un 29% que son adecuadas, no presentándose ningún caso en el que se proporcione una valoración que no sea positiva, sólo un individuo no responde a esta cuestión (Gráfico 5.74). En una línea similar, el 71% considera que la cartelería de las exposiciones es comprensible, por un 25% que indica que su comprensión es parcial, ya que algunos de los contenidos y explicaciones son complejas (Gráfico 5.75).

Respecto al tiempo necesario para efectuar las visitas a las exposiciones, la mayoría de los informantes consideran que es adecuado (75%), por un 14% que consideran que es escaso (puede entenderse que entienden que son exposiciones muy simples que aportan poco, ya que se ven demasiado rápido) y otro 7% que requieren demasiado tiempo para la visita (por lo que parece que para ellos es demasiado complejo comprenderlas y requieren demasiada dedicación) (Gráfico 5.76). De una manera u otra, este 21% que presenta objeciones al tiempo de dedicación a la visita de las exposiciones parece confirmar la respuesta a la cuestión de

la comprensión de la cartelería y a la comprensión general de los contenidos de las exposiciones.

La adecuación de las instalaciones e infraestructura era otra de las cuestiones que se planteaban a los usuarios, aspecto de gran relevancia para la motivación y comodidad de la visita. En este caso la gran mayoría de los informantes se posicionaban en que el museo poseía unas instalaciones entre cómodas y adecuadas (con un 45% de representatividad cada una de estas opiniones). Sin embargo, un 7% las consideraba inadecuadas y un 3% que no respondía a la pregunta (Gráfico 5.77).

Entrando en la cuestión del papel que juega el público en las propuestas comunicativas del museo, el 82% considera que actúan meramente como espectador, sin poder interactuar ni desarrollar ningún tipo de actividad que no sea la de observar. Un 7% entiende que los visitantes pueden interactuar con el museo a través de preguntas a los guías o monitores durante la visita. Un 4% considera que existe la posibilidad de desarrollar una comunicación multidireccional. Entendemos que en este caso se refiere a la interacción que se puede desarrollar en las actividades paralelas a las exposiciones (Gráfico 5.78).

En cuanto al desarrollo de aprendizaje en el museo, el 68% considera que sí se logran aprendizajes, por un 18% que contesta de forma negativa y un 3% que los aprendizajes son escasos, lo que supone que un 21% no valoran positivamente los aprendizajes que han logrado en las visitas a esta institución (Gráfico 5.79). Estos datos contrastan con la cuestión referida a la comprensión de los contenidos del museo, en los que el 93% de los informantes indicaban que se comprendían con facilidad,

aunque sí coinciden con el 21% de visitantes que manifestaban reticencias con respecto al tiempo de dedicación en las exposiciones.

Para finalizar el análisis de este cuestionario, la última pregunta hacía referencia a los tipos y características de los contenidos que se encuentran presentes en las propuestas de comunicación del museo. Así, la mayoría de los informantes indican que los contenidos básicamente se centran en mostrar las técnicas y formas de vida de las sociedades del pasado que se muestran en el museo (50%). A este tipo de contenidos le siguen en representatividad la sensibilización hacia el patrimonio (22%). Datos y fechas y una visión crítica respecto al sentido del patrimonio son los menos representados, con un 6 y 3%, respectivamente. Sin embargo, un 19% no responde a la cuestión (Gráfico 5.80).

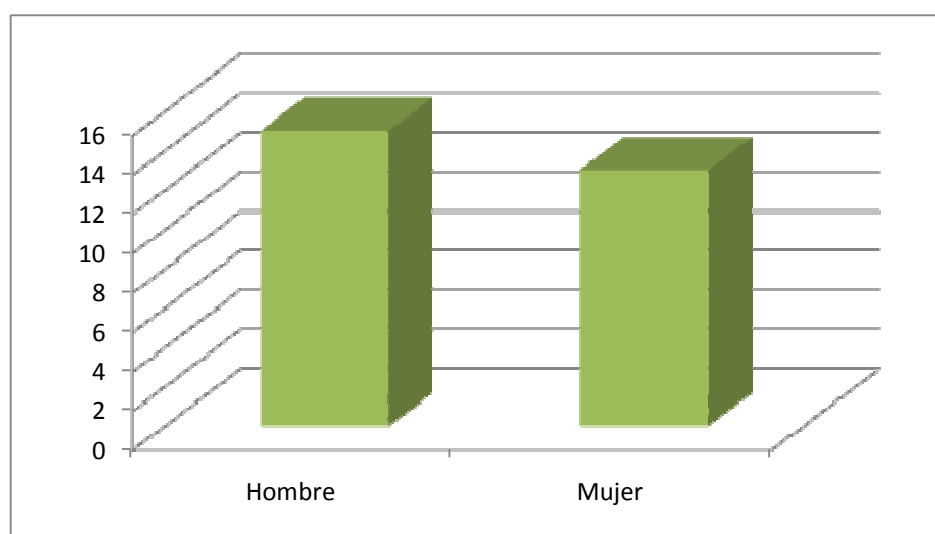


Gráfico 5.66: Distribución de la muestra por sexo.

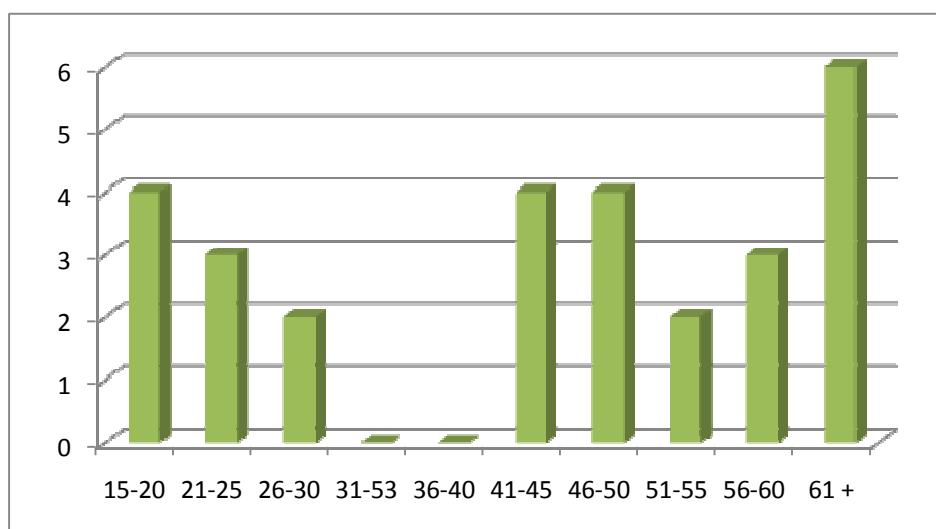


Gráfico 5.67: Distribución de la muestra por edades.

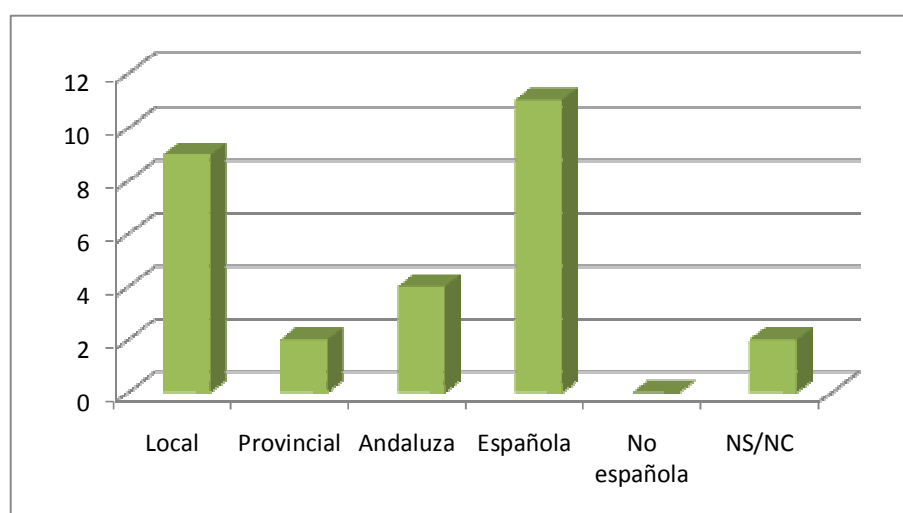


Gráfico 5.68: Distribución de la muestra por procedencia.

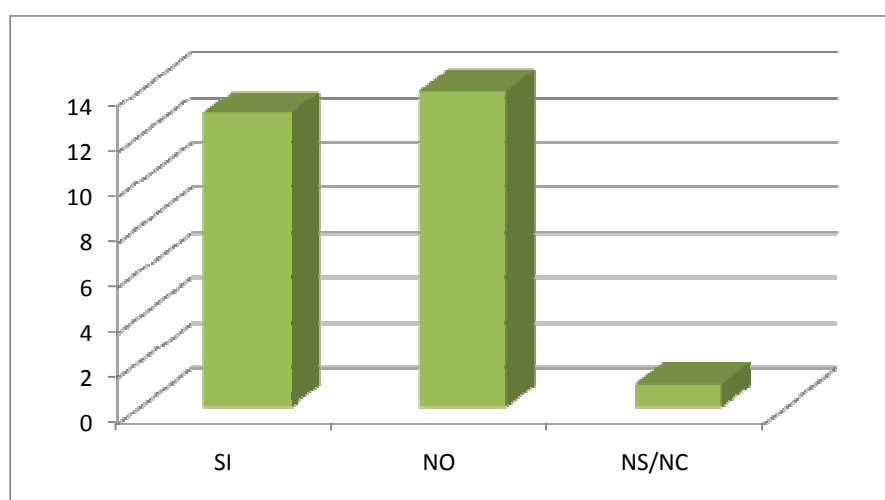


Gráfico 5.69: Conocimiento previo del museo.

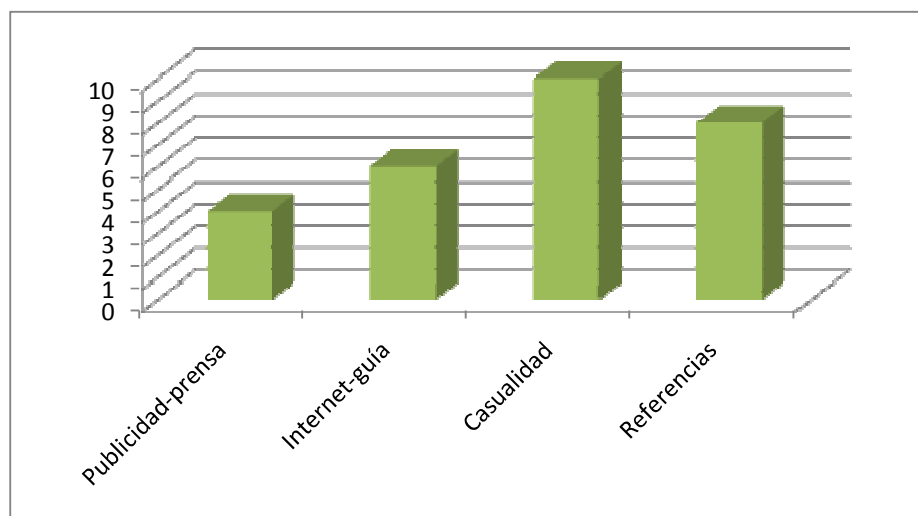


Gráfico 5.70: Motivación de la visita al museo.

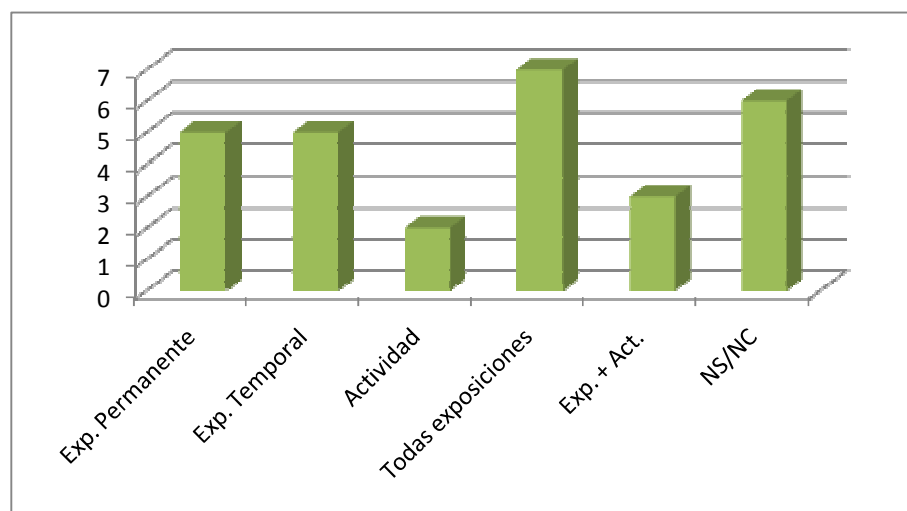


Gráfico 5.71: Objeto de la visita

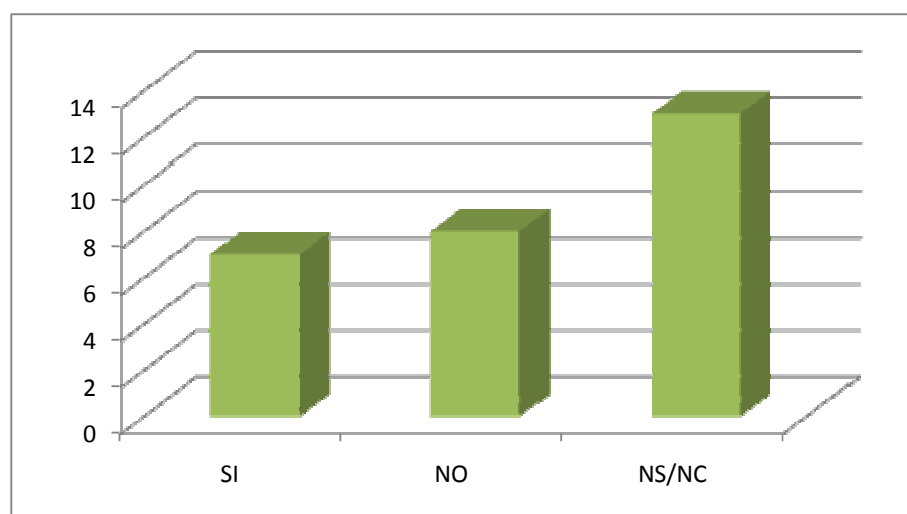


Gráfico 5.72: Realización de otras visitas.

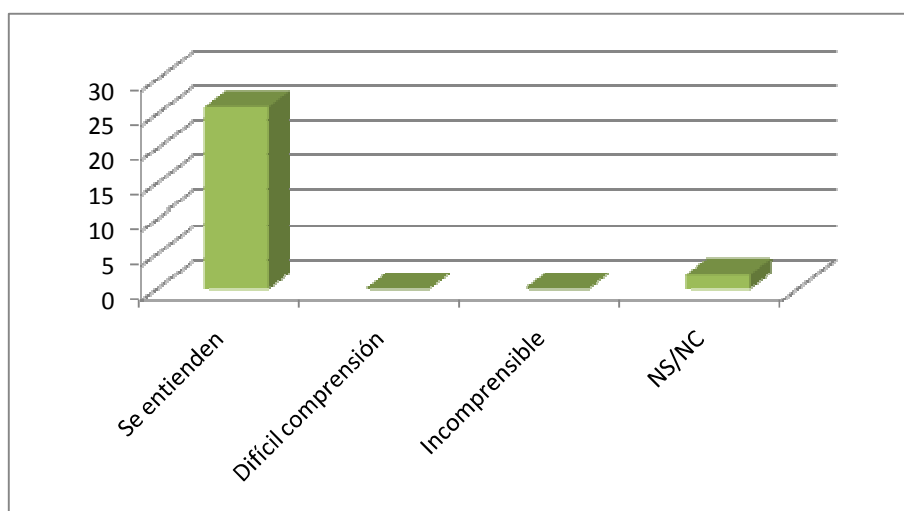


Gráfico 5.73: Comprensibilidad de los contenidos del museo.

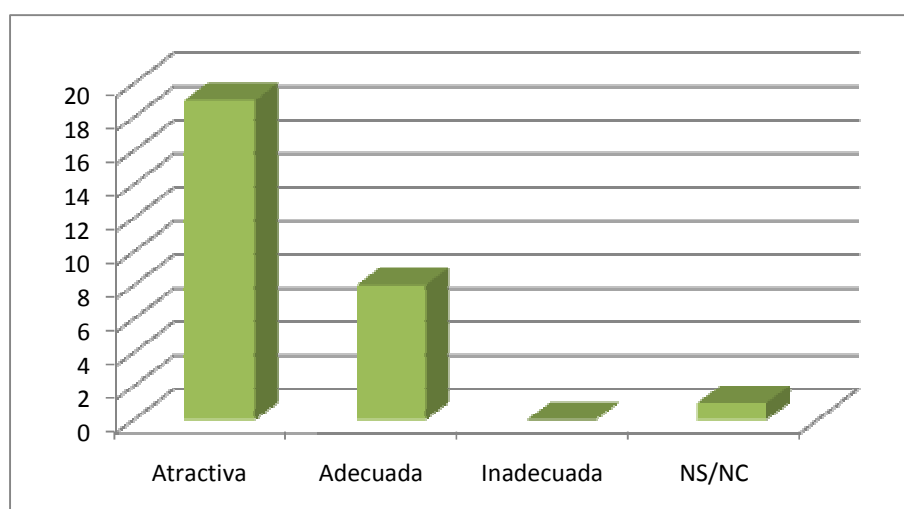


Gráfico 5.74: Características de la exposición.

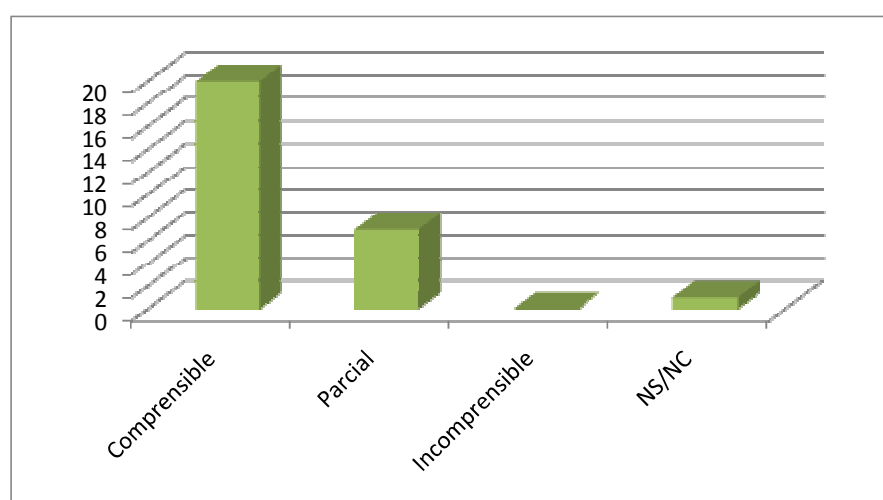


Gráfico 5.75: Características de la cartelería.

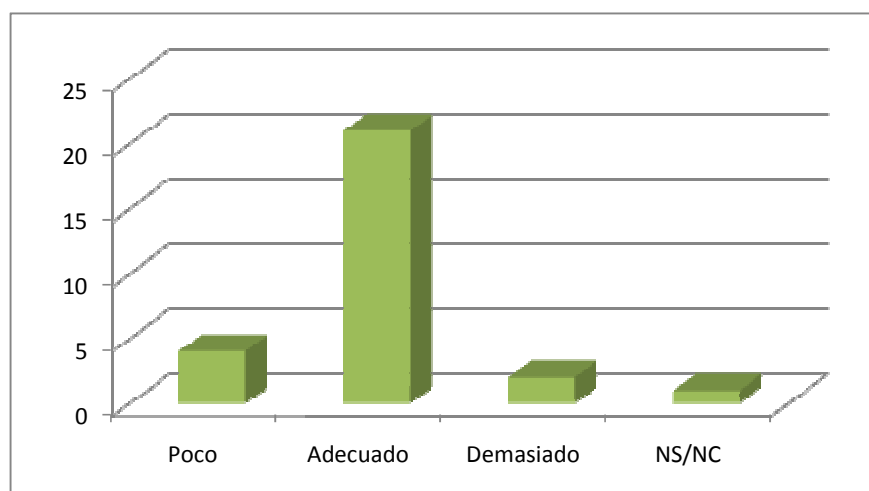


Gráfico 5.76: Tiempo de dedicación para la visita.

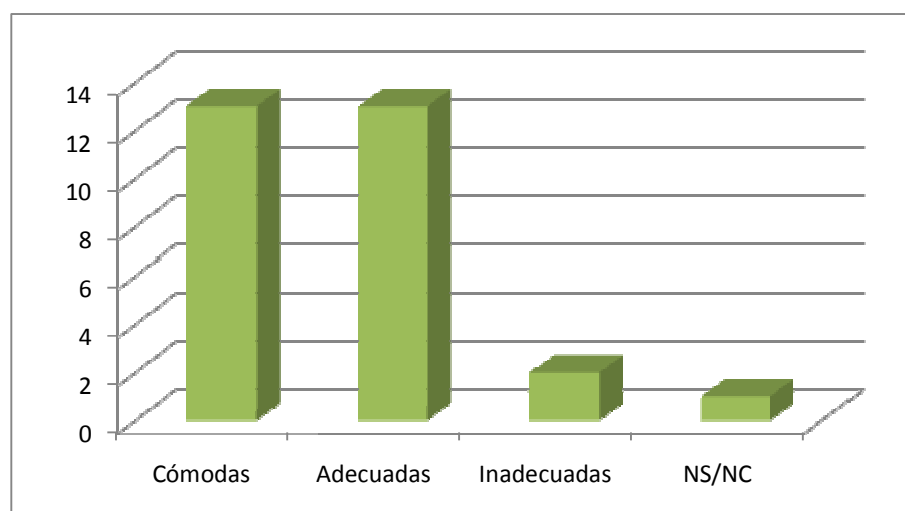


Gráfico 5.77: Instalaciones del museo.

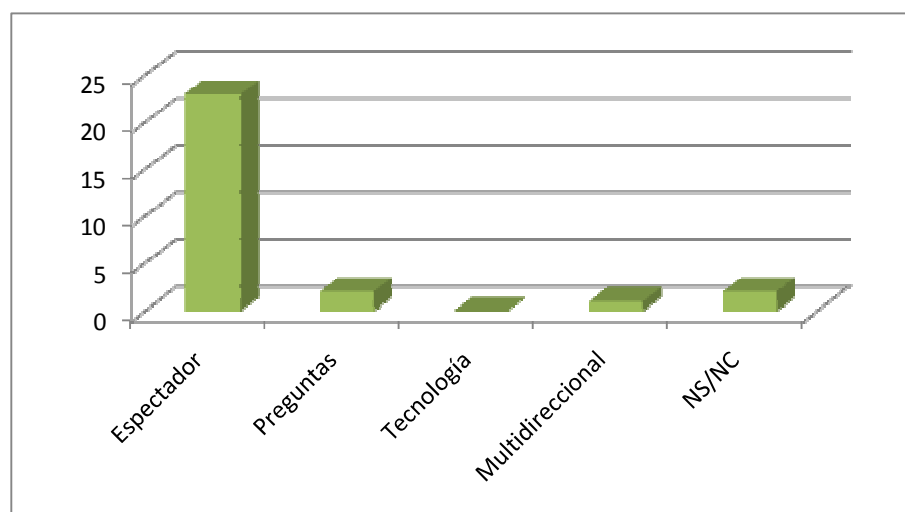


Gráfico 5.78: Interacción del público con el museo.

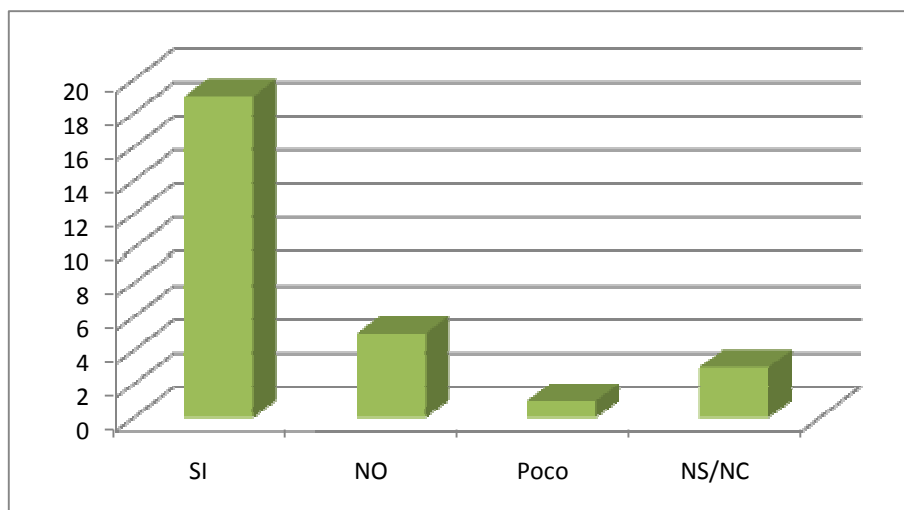


Gráfico 5.79: Desarrollo de aprendizajes en el museo.

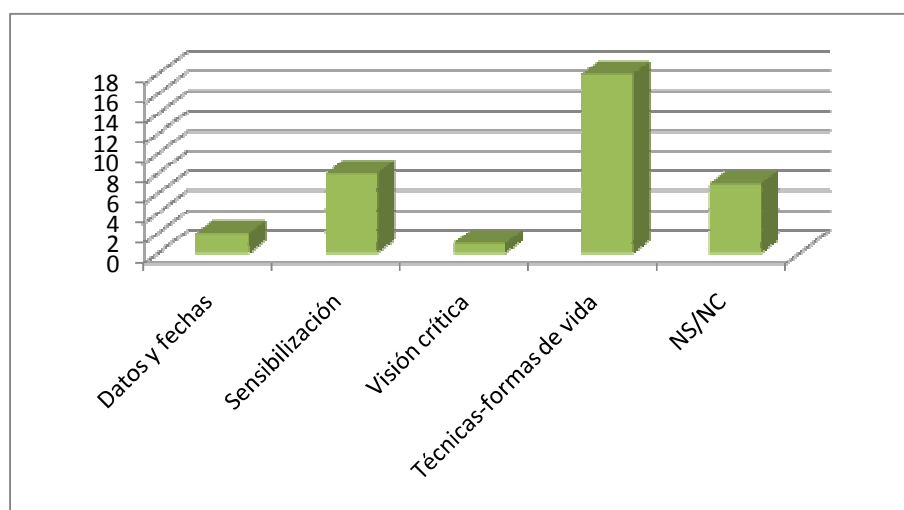


Gráfico 5.80: Contenidos trabajados en el museo.

Finalmente, hemos de comentar que, a pesar de que algunas de las actividades permitan cierto nivel de interacción, es fundamental trabajar en propuestas didácticas que potencien este tipo de actividades, en las que el público sea partícipe directamente de la comunicación y de su propia formación y desarrollo cultural (Hernández Cardona, 2004b). Diversos estudios han puesto de manifiesto que experiencias en las que se diseñan

propuestas educativas que no establecen relaciones entre los contenidos objetos de comunicación, las estrategias interactivas y un componente lúdico necesario especialmente para este tipo de público no consiguen conectar con la sociedad ni atienden adecuadamente a sus demandas culturales (Ardemagni, 2008; Falk y Dierking, 2000; Masriera, 2007).

En este sentido, se han diseñado y desarrollado diversas experiencias de comunicación, a través de lo que diversos autores han denominado museografía interactiva (Hernández Cardona y Rubio, 2009; Santacana y Martín, 2010), en las que el público participa directamente en el proceso de comunicación y en el propio museo, siendo un público activo y activado en las labores relacionadas con el tratamiento patrimonial, tanto respecto al conocimiento y valoración del patrimonio como en lo que se refiere a las técnicas y procedimientos asociados a éste.

CAPÍTULO 6:

EL INFORME DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Una vez realizado un amplio capítulo dedicado al análisis de los datos obtenidos en el proceso de investigación, llegamos al informe de investigación, elemento crucial y característico de los estudios cualitativos. El principal elemento que define el informe de investigación es que se caracteriza por ser un discurso breve, donde se presenta el balance del trabajo a partir del diseño de la investigación. Entre los diferentes aspectos que caracterizan al informe de investigación podemos destacar los siguientes:

1. Los resultados alcanzados.
2. Actualidad.
3. Novedad.
4. Aportes teóricos.
5. Aportes prácticos.
6. Nuevos interrogantes científicos.

En este informe final de la labor científica debe expresarse de forma resumida la lógica investigadora seguida durante el proceso, destacándose su carácter sistémico, no se trata de repetir lo que ya se ha desarrollado en el resto de capítulos del trabajo, sino aportar información nueva, en el caso que sea necesario, y sintetizar aquellos elementos destacables como aportaciones científicas.

Siguiendo la lógica de la investigación del presente trabajo, se va a seguir el análisis final según los diferentes elementos de la teoría de la comunicación patrimonial en el museo, entendiéndose los resultados conjuntos como el **contexto**.

6.1. Resultados alcanzados.

En este punto, para describir los resultados vamos a ir pasando por cada uno de los elementos de la teoría de la comunicación patrimonial aplicada al museo, donde en función al sistema de categorías se realiza una contrastación de resultados a partir del conocimiento observado, con el conocimiento manifestado, del conocimiento percibido y de la perspectiva externa.

El conocimiento observado se pone de manifiesto con todo el material extraído a partir de la observación sistemática, el análisis de actividades y exposiciones; el conocimiento manifestado es el que obtenemos de las entrevistas realizadas a los emisores y de las encuestas realizadas a los receptores; para el conocimiento percibido se usan las encuestas de los receptores, que es donde se pone de manifiesto si el mensaje ha llegado a su fin y ha cumplido sus objetivos; y para la perspectiva externa se usan las entrevistas, de la segunda a la quinta, a la directora, así como algunos comentarios realizados en otras entrevistas referidos a otros elementos del museo. Finalmente, con todo se contrastan los resultados obtenidos de las diversas fuentes a modo de síntesis, utilizándose para ello unas tablas descritas en el capítulo de la metodología.

Es importante señalar que no para todos los elementos tenemos información de cada uno de los conocimientos o aún teniendo información para una categoría no la tenemos para todas las variables. En este sentido es conveniente recordar que el sistema de categoría en esta investigación se concebía como un instrumento abierto y que nos posibilitaba la estructuración de la información pero no la limitaba. De ahí que esta contrastación de resultados no quede cerrada completamente en todos sus apartados como sí suele ocurrir en los análisis estadísticos.

En relación a los **emisores** se pone de manifiesto que no hay una postura común ya que era un grupo bastante heterogéneo, debido a que en éste se encontraban individuos tan diferentes como son los propios gestores, técnicos externos que inciden en el museo, como el responsable del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes y el responsable de la Sala Siglo XXI, y grupos como el conjunto de vigilantes y taquilleros y la Asociación de Amigos del Museo de Huelva (AMO).

A pesar de lo que pudiera parecer a priori, los resultados no han sido muy dispares, permitiendo así una síntesis que recoge de forma explícita los resultados de la investigación en relación al grupo de emisores de este trabajo (Cuadro 6.1).

Con respecto al **canal**, al espacio del museo, encontramos una mayor dificultad para pasar la tabla de análisis ya que es difícil aplicar el sistema de categorías a un espacio, por lo que el cuadro de análisis en este caso ha tenido una serie de modificaciones respecto al realizado a emisores y mensaje.

ELEMEN- TO A ANÁLIZAR	FUENTE DE INFORMACION	1ª CATEGORÍA	2ª CATEGORÍA
EMISORES	Conocimiento observado	1ª var.: Para esta primera variable he podido apreciar un alto nivel de desarrollo en la hipótesis de progresión para el personal que gestiona el museo, por el gabinete e incluso por parte del personal de funcionamiento que tiene un interés desmesurado por el patrimonio	1ª var.: El personal del museo y el gabinete da mucha importancia al patrimonio en los programas educativos pero mientras los primeros piensan en él como un recurso, al segundo le gustaría que existiera una integración plena, para la sala S. XXI pienso que es sin interés socioeducativo porque nunca he visito una preocupación en este respecto
		2ª var.: En este punto sólo se situarían en el nivel deseable directora, conservadora y gabinete, todos los demás estarían en el nivel histórico ya que están muy mediatizados por sus trabajos unos (S. XXI y vigilantes) y por lo cercano al museo otros (AMO)	2ª var.: La tendencia de todos es que exista una comunicación recíproca
		3ª var.: En lo respecta a la identidad pienso que a excepción de los miembros de la asociación y el grupo de vigilante que estarían más cercano a lo histórico, todos los demás tienen una concepción amplia del patrimonio y su identificación	3ª var.: Pienso que la integración de contenidos es algo que ni se plantean debido a su desconocimiento, en el caso del Gabinete esa integración es simple
		1ª var.: La perspectiva patrimonial es la simbólico-identitaria en la mayoría de los individuos, a excepción del técnico de la Sala Siglo XXI y la AMO que se sitúan en un nivel histórico. En este nivel también se situaría el personal de funcionamiento aunque alguno se sitúa en el nivel deseable	4ª var.: Por lo que he podido observar, en este punto existe un conflicto personal en cada uno de los individuos, porque aunque podríamos situarlos en la finalidad práctica conservacionista, no pueden perder la perspectiva académica, al tiempo que les gustaría que la finalidad fuera crítica
	Conocimiento manifestado	2ª var.: En este punto ocurre igual que en la categoría anterior, mientras que directora, conservadora y gabinete están en el nivel Holístico, tanto la Sala S. XXI como la AMO se encuentran en el nivel más básico Natural-histórico-artístico	1ª var.: Aquí existe una variedad de opciones, mientras que para las encargadas del museo sería un recurso didáctico, para el gabinete debería existir una integración plena, para la S. XXI sería una utilización anecdótica y AMO no se expresa sobre este tema.
		3ª var.: En relación a la identidad todos están en el nivel histórico artístico, con un nivel cercano al holístico en el caso de la directora	2ª var.: Aquí el tipo de comunicación que destaca sería la comunicación recíproca en todos los participantes
		En relación al papel de los emisores no se tiene ninguna información directa de fealdado por directora y por los vigilantes que considera que los receptores son bien tratados y el trato directo observado de vigilantes-público que es cordial y educado.	3ª var.: Sin información
	Perspectiva externa	1ª var.: Considera que el resto de los emisores del museo sí poseen un interés por el patrimonio que se manifiestan en posturas que van de la histórica a la simbólico identitaria	4ª var.: En todas las entrevistas se ha podido ver que la finalidad es práctico conservacionista
		2ª var.: Sin información	
		3ª var.: Sin información	
	Comparación de los resultados	1ª var.: Hemos podido apreciar como los individuos que gestionan realmente el museo se sitúan en el nivel deseable, la excepción a nivel técnico está en la sala S. XXI que estaría en el nivel histórico, al igual que vigilantes y AMO	1ª var.: El uso del patrimonio como recurso didáctico
		2ª var.: Ocurre exactamente igual que en la variable anterior, sólo que en lo que a tipología patrimonial en este caso la histórica estaría en el nivel más básico, existiendo en este caso un salto cualitativo entre los diferentes individuos	2ª var.: Comunicación unidireccional con tendencia a lo recíproco
		3ª var.: En este caso la mayoría está en el nivel intermedio, histórico-artístico	3ª var.: Sin integración de contenidos
			4ª var.: Finalidad práctico-conservacionista

Cuadro 6.1: Contrastación de los resultados de los emisores

Para el canal se elabora un cuadro de análisis específico, en el que se ponen de manifiesto los cuatro tipos de conocimientos aunque no en función al sistema de categorías, sino que en este caso es en relación al espacio físico y al espacio virtual.

C A N A L	FUENTE DE INFORMACIÓN	ESPACIO FÍSICO	ESPACIO VIRTUAL
	Conocimiento observado	El espacio para exposición es adecuado ya que la gente no permanece en el mismo demasiado tiempo, lo que si es claramente insuficiente es el espacio de recepción e inexistente el de actividades.	Página bastante plana, sin posibilidad de interactuar. Se desaprovecha este recurso ya que funciona como tablón de anuncios, y para eso es más eficiente la lista de distribución de e-mails
	Conocimiento manifestado	En este punto destaca la necesidad de espacio en el museo, para exposición, para los fondos, de reunión y para la realización de actividades didácticas	Se considera que es un espacio relevante para dar a conocer el museo, aunque son conscientes de las limitaciones que vienen impuestas que les imposibilita ser más interactivos
	Conocimiento percibido	Se considera que el espacio es suficiente y cómodo, siendo un número muy poco significativo el que lo considera insuficiente.	Sólo hay referencia a este espacio por parte de algunos profesores que comentan que lo usan para preparar la visita
	Perspectiva externa	La falta de espacios es algo patente tanto para acoger como se debiera a la colección del museo como para acoger de forma conveniente a los visitantes	Se concibe como un escenario imprescindible para un museo del siglo XXI porque es rápido, barato y eficiente.
	Comparación de los resultados	El espacio de exposición es considerado suficiente menos para los gestores, aunque las deficiencias de espacio para realizar actividades es algo compartido por todos	Evidente importancia de la página Web, aunque ésta no es interactiva e imposibilita la participación de los usuarios. Útil como elemento de información.

Tabla 6.2.: Contrastación de los resultados para el canal.

En relación al **mensaje**, la síntesis final cobra una especial dificultad ya que en este apartado se engloban exposiciones y actividades y, como hemos visto en el capítulo precedente del análisis, son muchas, tanto en un caso como en otro, y realizadas desde perspectivas y con finalidades diferentes.

A pesar de lo cual y visto el análisis de forma conjunta nos ha posibilitado realizar esta contrastación de los resultados con bastante fidelidad, señalándose en los casos que considerábamos oportunos las apreciaciones precisas, bien entre exposiciones y exposiciones, entre actividades y actividades o entre exposiciones y actividades (Cuadro 6.3).

Lo más destacable son las diferencias en los resultados sobre todo en relación a la primera categoría de análisis. Mientras que en el caso de los emisores tenían un alto nivel de concreción en todas las variables de esta categoría, cuando aplicamos los mismos criterios a las actividades y exposiciones, al mensaje, éste baja hasta el nivel intermedio en las variables primera y tercera y se queda en el nivel básico en la variable segunda.

Este hecho pone de manifiesto la alta cualificación y conceptualización que tienen sobre el patrimonio el personal de gestión, pero su dificultad de llevarlo a la práctica a través de las exposiciones y actividades que realizan, debido básicamente a la escasa formación didáctica que posee este personal. Por otro lado, el que tiene mayor cualificación didáctica no tiene las competencias oportunas para realizar estos cambios o se queda en niveles superficiales cuando tiene la posibilidad de llevarlo a cabo.

ELE- MEN- TO A ANÁLIZAR	FUENTE DE INFORMACIÓN	1ª CATEGORÍA	2ª CATEGORÍA
MENSAJE	Conocimiento observado	1ª var.: La perspectiva desde la que se realizaban exposiciones y actividades oscilaba entre la perspectiva científica y la histórica, aunque en el caso de algunas segundas había una perspectiva que incidía más de lo puramente histórico pero sin llegar a lo etnológico identitario	4ª var.: Al no tener el museo un programa educativo propiamente dicho, el trato que se daba al patrimonio desde las actividades propuestas era, en la mayoría de los casos como recurso didáctico, aunque otras carecían de intereses sociopedagógicos
		2ª var.: En relación a la tipología patrimonial que se presentaba en el mensaje se situaba en un nivel básico destacando la histórica y artística, ya que se correspondían con la tipología del patrimonio custodiado en el museo	5ª var.: Las exposiciones normalmente vienen acompañadas de una comunicación unidireccional, pero cuando estas son acompañadas de exposiciones se toma en recíproco y en algunos casos hasta multidireccional.
		3ª var.: En lo respecta a la identidad el tipo de patrimonio se sitúa entre lo etnográfico y lo histórico artístico	6ª var.: La integración de los contenidos es la asignatura pendiente del museo, por lo que estos se presentan sin integración, mostrándose sólo conceptuales, en el caso de algunas actividades se produce una integración simple entre conceptuales y procedimentales
	Conocimiento manifestado	1ª var.: La perspectiva patrimonial para exposiciones y actividades se mueve entre la científica y la histórica	7ª var.: En el caso de las exposiciones van desde las posturas más simples, propagandísticas, hasta la más compleja, crítica, predominando la académicista. En las actividades están en el nivel psico-conservacionista
		2ª var.: Aquí existe un elemento a destacar ya que mientras que en el apartado de los emisores, en este punto muchos estaban en el nivel deseable, cuando nos referimos a la tipología patrimonial referida a exposiciones estas se sitúan en el nivel básico, histórico-artístico, o en segundo, etnográfico	4ª var.: Se ven como un recurso didáctico, y para la E. XXI será una utilización anecdótica
		3ª var.: En relación a la identidad todas están en el nivel histórico artístico, con un nivel cercano al etnográfico en el caso de algunas actividades	5ª var.: Aquí el tipo de comunicación que destaca sería la comunicación recíproca atendiendo el mensaje como exposiciones-actividades
	Conocimiento percibido (sólo integración de la segunda categoría)	4ª var.: La mayoría de los docentes consideran que utilizan el patrimonio como recurso didáctico, aunque también cercana con integración plena y en menor medida como utilización anecdótica	6ª var.: Sin integración
		5ª var.: La opción más repetida es la comunicación recíproca a través de preguntas y actividades, siendo la segunda opción la unidireccional. Esta última opción es la que señalan prácticamente la totalidad del público general	7ª var.: Según las respuestas de la directora y la conservadora, que son las que han hecho comentarios a este respecto sería una finalidad positiva conservacionista
		6ª var.: Aquí, para el caso de las actividades, se considera por una mayoría que hay una integración simple de conceptos y procedimientos, seguida muy de cerca por los que consideran una integración compleja, aunque destacando los contenidos conceptuales. No con estos términos pero el público individual considera que sólo obtiene informaciones	
	Perspectiva externa	7ª var.: La finalidad señalada tanto por docentes como por el público de educación informal de manera mayoritaria es la académicista	
		1ª var.: Pienso que el planteamiento de las exposiciones se corresponde con una perspectiva histórica	4ª var.: Las exposiciones y actividades se plantean como recurso didáctico y de esta forma es percibido mayoritariamente
		2ª var.: En este caso la tipología se situaría en el nivel más básico	5ª var.: Ve que la comunicación es recíproca ya que a través de las actividades se pide una aportación de los usuarios y se plantean exposiciones a partir de éstos
Comparación de los resultados		3ª var.: Identidad histórico artístico, aunque le gustaría tener las herramientas para que la identidad de correspondiera con lo holístico	7ª var.: Pienso que los contenidos no se irte gran en programas educativos
		1ª var.: Con respecto al mensaje la perspectiva que destaca es la histórica	7ª var.: Ve que la perspectiva de los demás elementos está cercana a la finalidad psico conservacionista
		2ª var.: Ocurre exactamente igual que en la variable anterior destacando la perspectiva histórica	4ª var.: El uso de patrimonio como recurso didáctico, tanto para los que gestionan el mensaje como para los que lo reciben
		3ª var.: En este caso la mayoría está en el nivel intermedio, histórico-artístico	5ª var.: La comunicación recíproca es la que está presente en el mensaje
			6ª var.: Sin integración de contenidos en el caso de las exposiciones e integración simple en las actividades, siendo para los docentes las segundas las mayoritarias y para el público individual la primera
			7ª var.: Aunque no todas, la finalidad que destaca psico-conservacionista, aunque la percibida, a nivel general es la académicista

Cuadro 6.3: Contrastación de los resultados para el mensaje

Finalmente, llegamos al apartado dedicado a los **receptores**. En este punto la tabla sólo hará incidencia a la segunda categoría ya que a éstos no se les ha preguntado por la primera, también es importante señalar que el conocimiento manifestado, en este caso, es el de las encuestas de docentes y las de educación informal y el percibido es del resto del personal del museo (Cuadro 6.4).

R E C E P T O R E S	Fuente de información	Categoría II: Modelo de enseñanza y difusión del patrimonio
	Conocimiento observado	Var. 4: Los docentes suelen usar el museo como recurso didáctico, pero muchos lo hacen de forma anecdótica ya que no programan la visita ni la trabajan previamente
		Var. 5: La comunicación es básicamente unidireccional, sólo existe una comunicación recíproca cuando hacen actividades, tanto escolares como público general, dándose más en los primeros que en los segundos ya que la mayoría de las actividades tiene en los escolares sus principales receptores
		Var. 6: Básicamente se trabajan conceptos, cuando realizan actividades se trabajan conceptos y actitudes. En alguna actividad como <i>El jardín de las ideas</i> se ha dado una integración compleja al trabajar de forma unificada conceptos, habilidades y valores
		Var. 7: La finalidad que predomina es la académica, aunque depende del momento se dan una u otra pasando por todos los niveles de la hipótesis de progresión
	Conocimiento manifestado	Var. 4: La mayoría considera que usa el museo como una herramienta para el aprendizaje, es decir, como recurso didáctico
		Var. 5: Señalan que la comunicación es recíproca, cuando hay actividades, pero seguida muy de cerca por la comunicación unidireccional, siendo ésta la que se da en el público en general
		Var. 6: Se señala mayoritariamente que existe una integración simple, otros consideran que sólo se trabajan conceptos y un menor número que se trabajan los tres tipos de contenidos
		Var. 7: La finalidad que señalan mayoritariamente es la académica.

R E C E P T O R E S	Conocimiento percibido	Var. 4: Los docentes usan el museo como un recurso y los visitantes como un centro de ocio y cultura
		Var. 5: Se considera que hay una comunicación recíproca porque se puede usar el e-mail y realizar actividades
		Var. 6: Sobre este punto no se pronuncian, existe un desconocimiento generalizado sobre los tipos de contenidos
		Var. 7: Consideran que la finalidad es práctica conservacionista
	Perspectiva externa	Var. 4: No hay una integración en los programas educativos pero los docentes tampoco demandan actividades al museo. Los de público general lo hacen como utilización anecdótica
		Var. 5: Se considera que existe una comunicación recíproca
		Var. 6: Sin información
		Var. 7: Considera que la finalidad es práctico-conservacionista, aunque también se postula en algunos momentos por la crítica
	Comparación de los resultados	Var. 4: Los visitantes de educación informal usan el patrimonio de manera anecdótica y los docentes como recurso didáctico
		Var. 5: La comunicación que aporta el museo es unidireccional, sólo cuando se realizan actividades se torna en recíproca
		Var. 6: En la misma línea de la anterior, cuando sólo ven las exposiciones no existe integración de contenidos ya que sólo se trabajan conceptos. Cuando éstas se acompañan de actividades hay una integración simple entre conceptos y procedimientos.
		Var. 7: La finalidad gira entorno a la academicista y a la práctico-conservacionista.

Cuadro 6.4: Contrastación de los resultados en los usuarios.

6.2 Actualidad

El tema seleccionado en la investigación está de plena actualidad si consideramos que cada vez existe una mayor demanda social y educativa con respecto al patrimonio. Por ello, es fundamental la realización de investigaciones que desarrollen líneas de trabajo que permitan establecer diseños adecuados y coherentes para la socialización del patrimonio a partir de estudios rigurosos.

Esta demanda se ha visto recientemente fortalecida con la iniciativa de finales del año 2011 del Ministerio de Cultura español, ahora Dirección General de Cultura, para elaborar un *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, en cooperación con todas las comunidades autónomas, de manera que se aúnen criterios y esfuerzos para el desarrollo de políticas conducentes a propuestas de educación patrimonial competitivas en el ámbito internacional.

Cada vez son más las investigaciones que sobre este tema se están desarrollando, la mayoría de las cuales tienen un corte cuantitativo por lo que se hace necesario indagar con más profundidad en investigaciones de carácter cualitativo como la aquí presentada.

6.3 Novedad

Dentro de este apartado se hacen referencia a las principales aportaciones novedosas realizadas en esta tesis doctoral, que después serán ampliadas, justificadas y comentadas en los apartados de aportes teóricos y de aportes prácticos.

- Realización de una teoría de la comunicación patrimonial y su aplicación al museo.
- La adaptación del método de estudio de caso de una institución educativa a una institución patrimonial
- Visión holística del propio análisis considerando a todos los elementos que intervienen en la comunicación del patrimonio: personal de gestión, de organización y funcionamiento, espacios

del museo físicos y virtuales, exposiciones, actividades y percepción del público de educación formal e informal

- Detección de los principales obstáculos para el desarrollo de la comunicación educativa del patrimonio en el museo.
- Diseño de instrumentos de investigación específicos para este estudio.
- Aplicación de una matriz DAFO para el caso de la educación patrimonial en museos.

6.4 Aportes teóricos.

El primer aporte teórico es la compilación de un número importante de bibliografía científica actualizada tanto nacional como internacional, contextualizada en función a su objeto de estudio y sus posibilidades en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en general, y de la educación patrimonial en particular.

Por otra parte se realiza una definición de patrimonio y de la educación patrimonial acorde con una sociedad del siglo XXI, dejando atrás definiciones y propuestas decimonónicas que han estado vigentes hasta muy escasas fechas.

Pero sin duda la principal aportación teórica que realiza esta tesis al campo científico, es la realización de un análisis, en este caso de un museo aunque puede ser llevado a otros campos, a partir de la teoría de la comunicación, realizando para ello una teoría de la comunicación patrimonial y la adaptación de la misma al museo.

De esta manera, se ha permitido la detección de obstáculos y problemas para el desarrollo de propuestas significativas y relevantes de educación patrimonial, posibilitando el diseño de nuevas experiencias que superen tales problemas y hagan más viable la comunicación público-museo-patrimonio.

Finalmente, hay que destacar el uso de la visión holística tanto como referencia teórica, como metodológica, pues se hace un análisis de manera integrada e interrelacionada entre todos los objetos y sujetos que intervienen de alguna manera en el museo.

6.5. Aportes prácticos.

El primer elemento a destacar es la adaptación del método del estudio de caso, que se usa habitualmente en investigación aplicada a los centros educativos, a una institución como el museo que deja abierta muchas más variables que un aula, creando instrumentos que analicen todos estos elementos.

En esta misma línea destaca el conjunto de instrumentos de primer y segundo orden que se elaboran para esta investigación y que han resultado de gran utilidad, al tiempo que pueden ser usados en otras investigaciones similares o de corte cualitativo, realizándose pequeñas adaptaciones.

Aunque sin duda en este punto destaca, un elemento que se introduce en este informe por primera vez y es la realizar de una matriz DAFO aplicada al museo, donde se ponen de manifiesta las debilidades,

amenazas, fortalezas y obstáculos para que se de en el museo una comunicación patrimonial efectiva (Cuadro 6.5).

	Debilidades	Fortalezas
Análisis interno	• Presupuesto insuficiente para el museo en general y para actividades educativas en particular • Escasa participación de parte del personal • Formación inadecuada de los responsables • Instalaciones deficitarias • Recursos y materiales didácticos anticuados y descontextualizados. • Finalidad de carácter academicista. • Se prima el patrimonio excepcional por encima del social e identitario.	• Consideración general de necesidad de atender a la educación formal y no formal. • Interés e implicación personal porque el marco educativo esté en primera línea de las necesidades del museo. • Potenciación de participación de visitantes en talleres. • Imaginación y colaboración para diseñar y llevar a la práctica actividades interesantes y motivadoras con escaso presupuesto
	Amenazas	Oportunidades
Análisis externo	• Personalización por el interés de los programas educativos. • Cambios administrativos en el organigrama del museo. • Mayor reducción presupuestaria en el marco de crisis actual. • La no inclusión de las actividades educativas en los currículos escolares, corre el peligro de acabar diluyendo a las mismas en pura anécdota	• Población y visitantes necesitan y reclaman actividades culturales y educativas. • Importante patrimonio custodiado, aunque no expuesto, que puede convertirse en una dinámica de atracción de usuarios. • La ciudad presenta un patrimonio importante tanto cualitativa como cuantitativamente

Cuadro 6.5.: Matriz DAFO aplicado al museo

En esta matriz se ven las debilidades y fortalezas como elementos internos a la propia institución, por lo que los mecanismos de cambio están dentro de la misma, y las amenazas y fortalezas como elementos externos a la propia institución y, para los que no siempre se puede proporcionar una respuesta desde dentro.

6.6. Nuevos interrogantes científicos.

Finalmente, antes de adentrarnos en el capítulo dedicado a las conclusiones, se plantean una serie de nuevos interrogantes que han ido surgiendo en el desarrollo de la investigación.

De forma que finalizamos como empezamos, lanzando nuevas preguntas y dando el testigo para futuras investigaciones que puedan llevarse a cabo por mí o como preguntas de investigación para nuevos proyectos de tesis.

- ¿Qué papel juega el público en la comunicación patrimonial que se desarrolla en los museos?
- ¿Qué relaciones existen entre el museo y otras instituciones culturales para desarrollar propuesta integrales de comunicación del patrimonio?
- ¿Qué relación tienen cada uno de los elementos que configuran el mensaje del museo (exposiciones, actividades y materiales) y qué peso tienen cada uno en el proceso de comunicación patrimonial en el museo?

- ¿Cómo interactúa la sociedad con el museo?
- ¿Qué tipo de propuestas van dirigidas desde el museo a la educación no formal y por qué se caracterizan?
- ¿Cómo y en qué sentido pueden desarrollarse propuestas de interconexión efectivas entre el ámbito de la educación formal y el de la no formal e informal?
- ¿Qué semejanzas y diferencias se pueden encontrar entre los resultados de la investigación desarrollada en este museo y los de otros museos o los de diversas instituciones también dedicadas a la comunicación patrimonial?

7. Conclusioni e Linee di lavoro future:

Questo capitolo conclusivo raccoglie le considerazioni che sono sorte nel corso della ricerca in base a tre aspetti:

- L'analisi
- La metodologia e gli strumenti di ricerca
- Le linee di lavoro future

Completare un lavoro durato anni e cercare di trasmetterlo attraverso poche pagine è senz'altro difficile, poiché alcuni aspetti verranno inevitabilmente tralasciati. Spero però di poter sintetizzare le valutazioni finali dello studio attraverso questi tre punti.

7.1. A PROPOSITO DELL'ANALISI:

All'inizio di questo studio ci eravamo posti una serie di obiettivi che, ricordiamo, prendevano spunto da un proposito generale il quale veniva poi suddiviso in sei parti, così da poter affrontare ognuno degli aspetti in esso impliciti. A questi si era poi aggiunto un settimo relativo alla metodologia, che verrà analizzato nel punto successivo. Basandoci sull'obiettivo di partenza, *Riconoscere la funzione didattica del museo attraverso le persone che vi intervengono, le mostre, le attività che vi si svolgono e le percezioni dei visitatori rispetto ai processi di educazione/comunicazione che si sviluppano*, nonché sui sei specifici, abbiamo potuto verificare come tutti gli obiettivi siano stati affrontati nel corso dello studio e come gli strumenti di raccolta e analisi dei dati si siano rivelati estremamente utili per dare una risposta a tutte quelle mete che ci eravamo prefissate in fase di preparazione della ricerca.

Come ipotesi di ricerca avevamo sollevato due questioni. Tuttavia, nonostante queste siano state in parte costatate, non abbiamo potuto verificarle nella loro interezza. Nella prima ipotesi si è visto come il processo didattico e comunicativo non si situa, al meno in questo caso, in secondo piano all'interno dell'organigramma del museo ma è invece una delle priorità dei dirigenti, anche se ciò che viene meno è il meccanismo per renderlo efficace per cui la seconda parte di questa ipotesi che faceva riferimento alle strategie utilizzate si è vista pienamente confermata.

La seconda ipotesi sollevata faceva riferimento al coinvolgimento del personale del museo e a ciò che gli utenti percepiscono. Su questo punto possiamo affermare che sono senz'altro presenti motivazione e

ottime idee di lavoro, tuttavia le proposte mancano di interattività e nella maggior parte di casi si produce una comunicazione unidirezionale. Ciononostante, il pubblico ritiene che le proprie necessità vengano soddisfatte, anche se in base all'osservazione possiamo dire che questo scenario non corrisponde totalmente alla realtà.

Infine, veniamo ai problemi concernenti la ricerca. Così come nel caso degli obiettivi, ci si pone un quesito generale da analizzare, *Che significato hanno didattica e comunicazione all'interno dei musei: perché, cosa, come e con quali mezzi si insegna e si apprende nel museo, e come viene valutato questo processo?*, che si suddivide poi in cinque questioni specifiche, più una relativa alla metodologia che si conclude nella seguente sezione di questo capitolo.

L'approccio di questa analisi basata sulla teoria della comunicazione del patrimonio ci ha permesso di fornire una risposta a ciascuno di questi sottoproblemi, poiché quelli relativi alle persone sono stati trattati nelle sezioni dedicate a mittenti e destinatari mentre quello relativo alle strategie è stato analizzato attraverso l'ampio sottocapitolo dedicato al messaggio, determinando così il ruolo che ciascuno degli elementi del museo ricopre all'interno del processo comunicativo.

Un altro aspetto innovativo è l'applicazione del modello SWOT al museo, strumento che solitamente viene utilizzato per analisi aziendali o istituzionali, e che in questo caso si applica al Museo di Huelva. L'uso di questa tecnica si deve, in parte, alla volontà di rendere al museo parte del servizio prestatomi come ricercatrice, poiché determinando debolezze, minacce, punti di forza e opportunità riusciamo a proiettare la situazione

attuale del museo grazie ad un'analisi approfondita, cosa che nessuna azienda statistica farebbe. Grazie a questo studio il museo può determinare quali sono i meccanismi più efficaci, le azioni ben incamminate, quelle che non soddisfano le aspettative e i punti di forza da sfruttare maggiormente, così da poter consolidare la propria posizione di ente divulgatore del patrimonio attraverso un processo di comunicazione e di didattica patrimoniale efficaci.

In questo senso, le persone che incidono in qualche modo nel Museo di Huelva sono coscienti del proprio potenziale. Tuttavia, permane la necessità di saper trasmettere il messaggio in maniera efficace, poiché le mostre e le attività sono segnate in parte dalla carenza di risorse economiche ma anche dalla mancanza di pianificazione comunicativa e di informazione ad ogni livello, e ciò fa sì che il messaggio sia intellegibile per la maggior parte degli utenti.

La mancanza di motivazione fa sì che la maggior parte degli utenti sia pubblico passivo, scolare, non riuscendo ad offrire strategie discorsive che rendano il museo attraente per i cittadini di Huelva in particolare e per quelli di fuori in generale, non sfruttando i mezzi informatici, soprattutto il sito Web, per rendere più visibile il museo.

Da un altro punto di vista credo che le strategie e le decisioni prese nel corso della ricerca siano state in gran parte giuste, poiché ci hanno permesso di compiere gli obiettivi prefissati e di dare una risposta ai quesiti che ci eravamo posti all'inizio dello studio dimostrando, in parte, le ipotesi stabilite, e ricavando inoltre un'enorme quantità di dati che grazie a questo studio vengono messi al servizio della comunità.

7.2. A PROPOSITO DELLA METODOLOGIA E DEGLI STRUMENTI DI RICERCA

L'importanza che questo studio ha dato alla pianificazione metodologica riflette una preoccupazione reale dovuta alla mancanza di studi in questo senso, non già per la tematica ma per l'impiego stesso di una metodologia. Il rigore e l'etica che dovrebbero essere presenti in ogni opera di ricerca, soprattutto con un approccio di interazionismo simbolico e una postura naturalista come è il caso di questo studio, ci hanno portato a formulare un sottoproblema di ricerca (*Che tecniche di ricerca si impiegano nella raccolta dati, nell'analisi dell'informazione e nella redazione del rapporto?*) e un obiettivo (*Progettare e applicare le tecniche di raccolta dati e analisi degli stessi*) nonostante questi non si applichino normalmente alla metodologia.

In questo senso possiamo concludere che gli strumenti hanno risposto perfettamente alle esigenze presentateci dalla ricerca, sottolineando l'ampia coerenza tra strumenti di primo ordine e lo strumento di secondo ordine. Nel caso di quest'ultimo, è importante precisare come questo sia da oltre un decennio strumento di grande utilità, adattabile alle caratteristiche di ogni ricerca e aggiornabile, anche se fino ad ora era stato utilizzato solamente per ricerche di carattere quantitativo per cui in questo caso rappresentava una nuova sfida che è stata ampiamente conseguita poiché, nonostante non sia stata così rilevante in quanto a ipotesi di progressione, sì che lo è stato come modello di riferimento teorico per quanto riguarda la creazione di tutti gli altri strumenti.

Per quanto riguarda gli strumenti di primo ordine, nonostante nel complesso abbiano rappresentato un insieme coerente e articolato, individualmente non sono stati di particolare utilità. Il questionario, mezzo già utilizzato in precedenza, è risultato essere lo strumento che meno informazione ha saputo apportare poiché di difficile comprensione rispetto a quanto avevo stimato, nonostante abbia ottenuto il maggior numero di riscontri.

Al contrario, uno strumento di grande utilità è stata la scheda di osservazione sistematica poiché venne creata quando già si era iniziato a lavorare sul diario di campo, per cui si convertì in strumento per la strutturazione dell'informazione, modellato sugli elementi e sui soggetti "osservabili" all'interno del museo. Altrettanto utili sono stati i colloqui poiché hanno fornito appieno le informazioni che volevamo ottenere.

In generale posso dire di ritenermi ampiamente soddisfatta rispetto ruolo giocato dagli strumenti ideati e di come abbiamo saputo adattare al museo, e far nostra, una metodologia che inizialmente non era stata concepita a questo scopo.

Riteniamo pertanto che sia la struttura metodologica, sia gli strumenti per la raccolta dell'informazione siano applicabili ad altri studi di caso centrati su istituzioni e non solo nel caso del museo, così come ad altre ricerche di carattere naturalista contribuendo, in questo modo, a facilitare la ricerca all'interno di questo campo di studio.

7.3. A PROPOSITO DELLE LINEE DI RICERCA FUTURE

Nelle sezioni precedenti sono stati determinati i risultati complessivi di questo studio così come il suo processo di realizzazione. Ciononostante, lo stesso studio ha provocato una serie di nuovi quesiti e così facendo ha lasciato aperta la porta a nuove ricerche relazionate direttamente con questa tesi che sono state momentaneamente messe da parte a causa del volume d'informazione ricavata e dell'analisi del materiale.

Attualmente mi sto dedicando a due linee di ricerca relative a questo studio. La chiusura del progetto R&S *Il patrimonio e il suo insegnamento: analisi di mezzi e materiali per una proposta integrata di Educazione al Patrimonio* (Codice di riferimento: EDU2011-01968), che nonostante sia stato ultimato dal punto di vista amministrativo necessita ancora di una parte conclusiva, evidenziando parte del mio lavoro relativo ai beni dei musei e ad altri spazi patrimoniali. L'altro fronte aperto è il progetto R&S *Valutazione qualitativa dei Programmi Didattici nei Musei Spagnoli* (Codice di riferimento: EDU2011-27835), cominciato a metà del 2011, in cui vengono condotti studi qualitativi su diversi musei del territorio spagnolo e nel quale speriamo di poter applicare parte degli strumenti di raccolta dati utilizzati in questa tesi di dottorato.

Un altro lavoro in cantiere è la collaborazione con lo stesso Museo di Huelva e con un gruppo di docenti provenienti da vari livelli di insegnamento per aiutare ad adattare le attività ai programmi educativi e creare così una comunicazione più efficiente tra museo e scuola. In questo senso sarebbe possibile realizzare un'analisi delle caratteristiche di

pubblico adulto e familiare, che sceglie il museo come fonte di svago, e offrire loro delle attività adatte alla richiesta.

Per concludere, mi piacerebbe citare una frase di David Hume che raccoglie parte della mia filosofia di vita: *“È riconosciuto che il più grande sforzo della ragione umana consiste nel ridurre i principi produttivi dei fenomeni naturali ad una maggiore semplicità, e i molti effetti specifici a pochi generali per mezzo di argomentazioni basate sull’analogia, l’esperienza e l’osservazione”*.

Referencias Bibliográficas

ABRIL, A.M. y otros (2006) El agua: itinerarios didácticos por el patrimonio histórico-artístico y espacios naturales de la zona de Sierra Mágina (Jaén). En A.M. Ávila, A. Cruz y M.C. Díez (eds.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén, UNIA-Universidad de Jaén-AUPDCS. 703-704.

ADLER, S.A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. In L.S. Levstik & C.A. Tyson (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York, Roudledge. 329-351.

AGUIRRE, C. y VÁZQUEZ, A.M. (2004), Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios

educativos no formales, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 1-26.

ALLARD, M. y LEFEBVRE, B. (eds.) (2001) *La formation en muséologie et en éducation museale à travers le monde*. Sainte-Foy, Québec, Les Editions Multimondes.

ALONSO GUTIÉRREZ, A.M. (1998) *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Oviedo, Universidad de Oviedo.

ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós Educador.

ANTINUCCI, F. (2004) *Comunicare nel museo*. Laterza.

ANTORANZ, M.A. (2001) El museo, un espacio didáctico. En C. Montañés (coord.) *El Museo. Un espacio didáctico y social*. Huesca, Mira Editores. 41-61.

ARDEMAGNI, M. (2008) El público y la conservación del patrimonio. En S.M. Mateos (coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural*. Oviedo, Trea. 111-129.

ARMAND, M. y ARMAND, M. (1997) *Historia de las Teorías de la Comunicación*. Barcelona, Paidós Comunicación.

ARMAS, X. (2004) Didáctica de las Ciencia Sociales, Geografía e Historia. En F. Salvador y otros (dirs.) *Diccionario enciclopédico de Didáctica vol. I*. Málaga, Ed. Aljibe. 161-168

ARMENGOL, M. (2000) Maletas didácticas: el museo viaja a la escuela. Consideraciones entorno a la elaboración de materiales didácticos para Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 103-112.

ARMENTO, B. (1991) Changing Conceptions of Research on the Teaching of Social Studies. In J. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. MacMillan, New York. 185-196.

ASENSIO, M. (2001) El marco teórico del aprendizaje informal. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 17-40.

ASENSIO, M. y ASENJO, E. (eds.) (2011) *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona, UOC.

ASENSIO, M. y POL, E. (1999) Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio: el desarrollo de programas públicos. En C. Domínguez, J. Estepa y J.M. Cuenca (eds.): *El Museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva, Universidad de Huelva. 47-77.

ASENSIO, M. y POL, E. (2002) *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires, Aique.

ASENSIO, M. y POL, E. (2003) Aprender con el museo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 62-77.

ASENSIO, M. y POL, E. (2005) Evaluación de exposiciones. En J. Santacana y N. Serrat (coords.): *Museografía didáctica*. Barcelona, Ariel. 527-631.

ASHWORTH, G. y HOWARD, P. (1999) *European heritage planning and management*. Exeter-Portland, Intellect.

ASTOUL, G. (2003) *50 activités pour découvrir le patrimoine à l'école et au collège*. Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées.

ÁVILA, R.M. (1998) *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

ÁVILA, R.M. (2000) Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 77-87.

ÁVILA, R.M. (2001) *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla, Díada.

ÁVILA, R.M. (2003a) Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. En E. Ballesteros y otros (eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. 165-177.

ÁVILA, R.M. (2003b) La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 36-47.

ÁVILA, R.M. (2005) Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros en *Investigación en la Escuela*, 56. Pp. 43-54.

ÁVILA, R.M. y MATTOZZI, I. (2009) La didattica del patrimonio e l'educazione alla cittadinanza. *I Quaderni di Clio'92*, 9, 79-112.

AZAR, G. y SILAR, M. (2006) *Metodología de Investigación y Técnicas para la elaboración de Tesis*. Madrid, Hispania Libros.

BALLART, J. (1997) *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona, Ariel.

BALLESTEROS, E. y otros (coords.) (2003) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

BARDAVIO, A. y GONZÁLEZ, P. (1997) Las sociedades prehistóricas. Cazadores recolectores. Revolución neolítica. En P. Benejam y J. Pagès (coord.) *Guías Praxis para el profesorado de ESO. Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona, Praxis. 165-237

BARDAVIO, A. y GONZÁLEZ, P. (2008) El Campo de Aprendizaje de la Noguera: un proyecto integrado de arqueología experimental. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57. 84-97

BELLIDO, M.L. (2008) (dir.) *Difusión del patrimonio cultural y nuevas tecnologías*. Córdoba, UNIA.

BENNETT, N. A., SANDORE, B. y PIANFETTI, E. S. (2002) Illinois Digital Cultural Heritage Community - Collaborative interactions among libraries, museums and elementary schools. *D-Lib Magazine*, 8(1)

BERNAL, A. y VELÁZQUEZ, M. (1989) *Técnicas de investigación educativa*, Sevilla, Alfar.

BERTALANFFY, L. (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. New York.

BERTUGLIA, C.S., INFUSINO, S. y STANGHELLINI (2004) *Il museo educativo*. Franco Angeli.

BESOLÍ, A. (2004) La museografía didáctica más allá del museo: el caso de la fortificación renacentista de Dalt Vila (Ibiza). *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 39, 55-64.

BIOSCA, E. (2010) *La utilització de la realitat virtual a l'aula per a comprendre l'arquitectura*. Tesis doctoral. Univesitat de Barcelona.

BIOSCA, E. y otros (2002) Reconstruyendo el pasado. Enseñar con tecnologías de realidad virtual. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31, 103-111.

BISQUERRA, R. (2000) *Métodos de Investigación educativa. Guía práctica*. Madrid, CEAC Educación.

BISQUERRA, R. (2009) *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.

BLAXTER, L., HUGHES, C. y TIGHT, M. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, Gedisa

BLUMER, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona, Hora D.L

BODGAN, R. y TAYLOR, S. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.

BORRÀS, V., LÓPEZ, P. y LOZARES, C. (1999) La articulación entre lo cualitativo y lo cuantitativo: de las grandes encuestas a la recogida de datos intensive. *Qüestió*, 23(3), 525-541.

BRUSA, A. (2000) Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale. *RS Ricerche storiche*, 89. <http://www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/dibattito/2000brusa.pdf> (consultado el 16/XI/2011)

BRUSA, A. (2008) Le sfide dell'insegnamento della storia. En A. Brusa y L. Cajani (a cura di) *La storia è di tutti*. Carocci, Roma. 13-26.

- BRUSA, A. (2009) Un progetto per una scuola a prova di cittadinanza. *Quaderni/FOCSIV*, 63, 109-113.
- BRUSA, A. (2011) Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Her&mus: Heritage and Museography*, 3(2), 80-84.
- CALAF, R. (2009a) *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón, Trea.
- CALAF, R. (2009b) Investigación en didáctica del patrimonio y museografía didáctica. *Her&mus: Heritage and Museography*, 1, 115-121.
- CALAF, R. (2010) Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-27.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2006) (Coords.) *Miradas al patrimonio*. Oviedo, Trea.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2010) *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid, Síntesis.
- CALAF, R., FONTAL, O. y VALLE, R.E. (2007) (Coords.) *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Oviedo, Trea.
- CAPRIOTTI, P. (2008) La planificación estratégica de la comunicación del patrimonio cultural. En S.M. Mateos Rusillo (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural*. Oviedo, Trea.
- CARDONA, J. (1994) *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid, editorial Sanz y Torres.
- CARRERAS, C. (2005) Museos enredados. Nuevos dilemas, nuevos horizontes en Internet. En C. Carreras (ed.) *Patrimonio cultural y*

tecnologías de la información y comunicación. A la búsqueda de nuevas fronteras. Murcia, Ayuntamiento de Cartagena. 161-181.

CARRERAS, C. (2006) L'ús de les TIC en la difusió arqueològica a Catalunya: museus, exposicions i jaciments arqueològics. *Treballs d'Arqueologia*, 12, 87-100.

CASTELLÓN, F., MARTÍNEZ, R., PÉREZ, M.T. y RUIZ, A. (1996) Los gabinetes pedagógicos de bellas artes y la difusión del patrimonio histórico. En M. Martín y J. Rodríguez (eds.) *Difusión del Patrimonio Histórico*. Sevilla, Junta de Andalucía. 118-131.

CERRILLO, J.A. (2009) El intermediario imposible. Algunas reflexiones entorno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nomádas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24(4). <http://es.scribd.com/doc/37740139/Epistemologia-y-etica-en-la-IC>

CHAMORRO, V. y DÍAZ, M.L. (2011) Desarrollando nuevas miradas hacia nuestro patrimonio. La Alhambra Educa. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 223-242.

CHAMPION, E. (2006) Playing with a career in ruins: game design and virtual heritage. *Treballs d'Arqueologia*, 12, 45-62.

CLEMENTE, P. (2004) *Museografia e comunicazione di massa*. Aracne.

COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1998) *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar.

COMA, L. y SANTACANA, J. (2010) *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Oviedo, Trea.

COOK, T.D. y REICHARDT, C.S. (1986) Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T. D.

Cook y C. S. Reichardt *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata. 25-58.

COPELAND, T. (2006) *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg, Council of Europe.

COPELAND, T. (2009) *Archaeological heritage education: citizenship from the ground up*. *Treballs d'Arqueologia*, 15, 9-20.

CORREA, J.M., IBAÑEZ, A. y JIMENEZ DE ABERASTURI, E. (2006) Lurquest: Aplicación de tecnología m-learning al aprendizaje del patrimonio. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 109-123

CORREA, M. (2003) Consideración didáctica de la noción de patrimonio cultural en su enseñanza. A propósito de la identidad. En E. Ballesteros y otros (eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. 145-151.

CREESE, A., BHATT, A., BHOJANI, N. y MARTIN, P. (2006) Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, 20(1), 23-43.

CRISTOFANO, M.G. y PALAZZETTI, C. (2011) (a cura di) *Il museo verso una nuova identità*. Vol. 2, *Musei e comunità. Strategie comunicative e pratiche educative*. Roma, Gangemi editore.

CRUZ, A. y otros (2005) Educación en el patrimonio histórico-artístico de la provincia de Jaén. En A. Gálvez (coord.) *Proyectos de investigación (2003-2004)*. 75-134.

CUENCA, J.M. (2002) *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

CUENCA, J.M. (2003) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2, 37-45.

CUENCA, J.M. (2006) La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación. *Treballs d'Arqueologia*, 12, 111-126.

CUENCA, J.M. (2010a) Máster y doctorado de didácticas específicas. Líneas formativas y de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En R.M. Ávila, M.P. Rivero y P.L. Domínguez (eds.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico. 369-379.

CUENCA, J.M. (2010b). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva, Universidad de Huelva.
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648> (Consultado el 7/IX/2011)

CUENCA, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2002) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En J. Estepa, M. de la Calle y M. Sánchez (eds.) *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Madrid, ESLA. 79-96.

CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2003) El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. En E.

Ballesteros (Eds.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. 91-102.

CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2004) La didáctica del patrimonio en internet. Análisis de páginas webs elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural. En M.I. Vera y D. Pérez (eds.): *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante, Universidad de Alicante. 173-182.

CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2005) Concepciones de maestros y profesores sobre el patrimonio y su enseñanza-aprendizaje. En S. Osses (ed.) *Proceeding del Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Temuco, Universidad de La Frontera. 32-44.

CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2007) Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 61, 85-98.

CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (1999) La excavación arqueológica: un centro de interpretación y difusión patrimonial. Una experiencia en el casco histórico de Huelva. *Aula de Historia Social*, 4, 88-94.

CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2005) La educación en centros de difusión del patrimonio. Análisis de las actividades dirigidas al público escolar. En S. Osses (ed.) *Proceeding del Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Temuco, Universidad de La Frontera. 22-31.

CUENCA, J.M. y MARTÍN, M.J. (2009a) La ciudad actual a través de la ciudad histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 67-69.

CUENCA, J.M. y MARTÍN, M.J (2009b) La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En J.M. González y J.M. Cuenca (eds). *La musealización del patrimonio*. Huelva, Universidad de Huelva. 35-46.

CUENCA, J.M. y RUIZ, R. (2005) La didáctica del patrimonio y las TICs. Análisis de las webs de museos y centros de interpretación y difusión patrimonial desde una perspectiva interdisciplinar. En AA.VV. *CIVE, 2005. V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma de Mallorca, Universidad de Islas Baleares.

CUENCA, J.M., ESTEPA, J. y MARTÍN, M.J. (2006) *La imagen de Andalucía transmitida por los museos andaluces*. Sevilla, Junta de Andalucía,). http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/paginas/proyectos06/CU_LB030.pdf (Consultado el 20.XII.2010)

CUENCA, J.M., ESTEPA, J. y MARTÍN, M.J. (2011) El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 44-57.

CUENCA, J.M., MARTÍN, M. y ESTEPA, J. (2006) Educación e Identidad a través de las webs de los museos andaluces. *IV Internacional Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education (m-ICTE 2006) Vol III*. Badajoz, Formatex. 1694-1698.

CUESTA, M. y otros (1999) Los museos y centros de ciencia en Internet. *Alambique: Didáctica de las Ciencias experimentales*, 21. Pp. 49-52

CUESTA, R. (2001) La Didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras. En J. Mainier (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada. 103-116.

DE TROYER, V. (2005) (coord.) *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*. Brussel, Hereduc.

DELACÔTE, G. (1998) *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Barcelona, Gedisa.

DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (1994) Introduction: entering the Field of Qualitative Research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Edits.) *Handbook of Qualitative Research*. London. 1-18

DEUTSCHER, (2004) Using phenomenology in clinical social work: A poetic pilgrimage. *Clinical Social Work Journal*. Springer Netherlands. 34-43.

DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. (2001) Museo y ciudad: una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros. En J. Estepa, C. Domínguez y J.M. Cuenca (eds.): *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva.13-55.

DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. (2003) El patrimonio. A la búsqueda de un lugar en el currículo. En E. Ballesteros y otros (eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. Pp. 225-234.

DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (2005) Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56. Pp. 27-42

DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (1999) Museo, curriculum y formación del profesorado de Ciencias Sociales. En C. Domínguez, J.

Estepa y J.M. Cuenca (eds.) *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva, Universidad de Huelva. 15-34.

DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (1999) (eds.) *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva, Universidad de Huelva.

DURANA, M. (2010) El patrimonio en el programa ciudad y escuela. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 106-114.

ESTEPA, J. (2001) El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.

ESTEPA, J. (2009a) Aportaciones y retos de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69. 19-30.

ESTEPA, J. (2009b) La Educación del Patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En R.M. Ávila, B.Borghi y I. Mattozzi(ed.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore. 327-352.

ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (2006) La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (coords.) *Miradas al patrimonio*. Oviedo, Trea. 51-71.

ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (2009) What Do Trainee Teachers Know and What do they think about Social Studies? In M.L. Albertson (ed.) *Developments in Higher Education*. Hauppauge, Nova Science Publishers. 59-80

ESTEPA, J., ÁVILA, R. y FERRERAS, M. (2008) Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095-2107

ESTEPA, J., CUENCA, J.M. y ÁVILA, R. (2006) Concepciones del profesorado sobre la didáctica del patrimonio. En A.E. Gómez y M.P. Núñez (eds.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga, AUPDCS. 57-66.

ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998) La enseñanza de valores a través del patrimonio en: AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida, Universidad de Lleida. 327-336.

ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (2001) (eds.) *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva.

ESTEPA, J., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*. 56. 19-26

ESTEPA, J., FERRERAS, M., LÓPEZ CRUZ, I. y MORÓN, H. (2011) Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas, *Revista de Educación*, 355, 227-228.
http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/355_037.pdf

FALK, J. y DIERKING, L. (2000) *Learning from museums: visitors experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, Alta Mira Press.

FELIÚ, M. (2009) Yacimientos arqueológicos y actividades educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 76-79.

FERNÁNDEZ A., FONTAL O. y CALAF, R. (2003) Aprender arte en la escuela: el Humanities Project guía de la experiencia con escolares de 8-10 años. En R. Calaf (Coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Oviedo, Trea. 19-48.

FERNÁNDEZ BETANCORT, H. y FAJARDO, V. (2008) Impacto expositivo de los museos y de los espacios de patrimonio en Lanzarote: la comunicación con el visitante. En H. Fernández Betancort (ed.) *Turismo, patrimonio y educación. Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 161-188.

FERNÁNDEZ BETANCORT, H., FONTAL, O. y CUENCA, J.M. (2011) Análisis de los entornos Web en los museos como plataformas 1.0. En M. Asensio y E. Asenjo (eds.) (2011) *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona, UOC. 115-128.

FERNÁNDEZ CERVANTES, M. (1997) El patrimoni industrial com a recurs didàctic: el programa pedagògic del Museu de a Ciència i de la Tècnica de Catalunya. En F. X. Menéndez (coord.) *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Barcelona, Museu d'Arqueologia de Catalunya. 105-110.

FERNÁNDEZ CERVANTES, M. (2003) Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 55-61.

FERNÁNDEZ CERVANTES, M. y COSTAS, F. (2000) El valor del patrimonio industrial en una dimensión educativa europea. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 51-61.

FERRERAS, M. y ESTEPA, J. (2011) Análisis y evaluación de libros de texto de conocimiento del medio desde la didáctica del patrimonio. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, Vol. II*. Murcia, Universidad de Murcia-AUPDCS. 87-98.

FERRERAS, R. (2005) Nuevos medios y nuevas funciones: Internet, museos y educación. En C. Carreras (Coord.) *Patrimonio Cultural y Tecnologías de la Información y la Comunicación. A la búsqueda de nuevas fronteras*. Murcia, Ayuntamiento de Cartagena. 183-197.

FLICK, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, Morata.

FOCCROULLE, B. (1995) Le droit au patrimoine, condition de la démocratie. *Patrimoine européen*, 3, 26-27.

FONTAL, O. (2003) *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Oviedo, Trea.

FONTAL, O. (2004a) Enseñar y aprender patrimonio en el museo. En R. Calaf (coord.) *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón, Trea. 49- 78.

FONTAL, O. (2004b) Museos de Arte y TICs: usos, tipologías, ejemplos y derivaciones. En M.I. Vera y D. Pérez (eds.). *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante, Universidad de Alicante. 65-75.

FONTAL, O. (2006) Las webs: complementos y extensiones de los museos. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.) *Miradas al patrimonio*. Oviedo, Trea. 181-200.

FONTAL, O. (2008) La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S.M. Mateos Rusillo (coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural*. Oviedo, Trea. 79-107.

FONTAL, O. (2009) Didáctica en los museos de arte. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 63-66.

FONTAL, O. (2011) El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-41.

FONTAL, O., FERNÁNDEZ, H. y CUENCA, J.M. (2011) Situación general de las plataformas web en cultura y educación. En M. Asensio y E. Asenjo (eds.) (2011) *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona, UOC. 101-114.

FUENTES, E.J. (1998) *Aprendiendo a enseñar historia*. Lugo, Diputación Provincial de Lugo.

GABARDÓN, F.J. (2005) La enseñanza del patrimonio. Propuestas educativas entorno al patrimonio local. *Investigación en la Escuela*, 56, 87-94.

GARCÍA BLANCO, A. (1994) *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid, Ediciones de la Torre.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2010) La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R.M. Ávila, M.P. Rivero y P.L. Domínguez (eds.) *Metodología de*

investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Zaragoza, Institución Fernando el Católico. 399-416.

GARCÍA, A., CHOYA, L. y LÓPEZ, P. (2009) Programas educativos de conocimiento de la ciudad de Baracaldo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 59, 67-78.

GAVALDÁ, A. y SANTISTEBAN, A. (2003) El patrimonio fotográfico. Aportaciones a la formación universitaria y escolar. En E. Ballesteros y otros (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. 499-509.

GESCHÉ-KONIHG, N. (1998) Museos y enseñanza de las Ciencias Sociales. Perspectivas de futuro. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 15, 7-14.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GONZALEZ GALLEG0, I (2002a) Las Didácticas de Área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328. 11-34.

GONZÁLEZ GALLEG0, I. (2002b) El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico. En I. González (dir): *La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid, MECD. 9-100.

GONZÁLEZ GALLEG0, I. (2010) Reflexiones y consejos para un aprendiz de investigador (en Didáctica de las Ciencias Sociales, por supuesto). En R.M. Ávila, M.P. Rivero y P.L. Domínguez (eds.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico. 391-398

GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2011) Què ens ensenya la visita a una vil·la romana? *Guix: Elements d'acció educativa*, 375, 87-

GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2000) (ed.) *Actes del III Seminari d'Arqueologia i Ensenyament*. Barcelona, UAB.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. (1996) (ed.) *Actes del Seminari Arqueologia i Ensenyament*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. (1998) (ed.) *Actes del II Seminari Arqueologia i Ensenyament*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2002a) Arqueología y enseñanza: la función social y educativa de los museos. *Treballs d'Arqueologia*, 8, 1-8.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2002b) (ed.) *Actes del IV Seminari d'Arqueologia i Ensenyament*. Barcelona, UAB.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2004) (ed.) *Actes del V Seminari d'Arqueologia i Ensenyament*. Barcelona, UAB.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2009) (ed.) *Actes del VII Seminari d'Arqueologia i Ensenyament*. Barcelona, UAB.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. y otros (1998) La recerca a l'abast: l'experiència del Parc arqueològic del patronat Flor de Maig. En P. González (ed.): *Actes del II seminari. Arqueologia i ensenyament*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. 65-84.

GONZÁLEZ MARCÉN, P. y PUJOL, L. (2006) (eds.) *Actes del VI Seminari d'Arqueologia i Ensenyament*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

GONZÁLEZ MONFORT, N. (2007) *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1203107-152459/index_cs.html#documents

GONZÁLEZ MONFORT, N. (2008) Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7. 23-36.

GONZÁLEZ MONFORT, N. (2011) La presencia del patrimonio cultural en los *curricula* de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 59-73

GONZÁLEZ MONFORT, N. y PAGÈS, J. (2003) La presencia del patrimonio en los currículos de Historia y Ciencias Sociales en la Enseñanza Obligatoria. En E. Ballesteros y otros (eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. 123-134.

GONZÁLEZ MONFORT, N. y PAGÈS, J. (2005) La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56. 55-66.

GONZÁLEZ, M.J. (1997) *Metodología de la Investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante, Editorial Aguaclara.

GUISASOLA, J. y MORENTÍN, M. (2007) ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias? Una revisión de las investigaciones. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(3), 439-452.

GUTIÉRREZ, M.L. (2002) El patrimonio industrial y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 33, 109-120

GUTIÉRREZ, M.L. (2004) El patrimonio y la historia: el análisis de fuentes históricas mediante un estudio de caso. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42. 109-126

GUIDI, F., TAGLIONI, C. y VELLANI, S. (2003) *L'immaginazione è un tappeto mágico. Aule e laboratori didattici nei Musei Archeologici dell'Emilia-Romagna: esperienze a confronto*. Bologna, Museo Archeologico "Luigi Fantini" di Monterenzio.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2000) Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24. 19-31.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2003) El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros y otros (eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. 455-466.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2004a) Museografía didáctica en historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 39, 5-6.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2004b) Didáctica e interpretación del patrimonio. En R. Calaf y O. Fontal (coords.) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Oviedo, Trea. 35-49.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2005) Criterios de intervención y diseño en museografía didáctica. En J. Santacana y N. Serrat (coords.) *Museografía didáctica*. Barcelona, Ariel. 207-252.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. y RUBIO, X. (2009) Interactividad didáctica y museos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 91-96.

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X., PIBERNAT, L. y SANTACANA, J. (1998) La Historia y su método. Fundamentación epistemológica para una didáctica del patrimonio. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 27-39.

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A. (1998) El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato. En R. Calaf y otros, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. 12. Zaragoza, Universidad de Zaragoza. 215-262.

HERNÁNDEZ, A., BARANDICA, E. y QUINTELA, J. (2009) Ciudad, educación y valores patrimoniales. Un compromiso de municipios de la RECE. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, 38-46

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2002) *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill Interamericana.

HEYD, T. (2005). Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature. *Environmental Ethics*, 27(4), 339-354.

HOLGADO, M.L. y otros. (coords.) (1997) *Talleres de Patrimonio Andaluz. El patrimonio tecnológico de Andalucía*. Sevilla, Junta de Andalucía.

HUERTA, R. (2010) *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Valencia, Universidad de Valencia.

IBÁÑEZ, A. (2006) *Educación y Patrimonio. El caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Bilbao, Universidad del País Vasco.

IBÁÑEZ, A. (2011) *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Bilbao, Universidad del País Vasco.

IBÁÑEZ, A. y CORREA, J.M. (2004) Territorio, museo y nuevas tecnologías. Propuestas de desarrollo en territorio Menosca. En M.I. Vera y D. Pérez (eds.): *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante, AUPDCS. 131-138.

IBÁÑEZ, A., ASENSIO, M., VINCENT, N. y CUENCA, J.M. (2012) Mobile devices: a tool for tourism and learning at archaeological sites. *International Journal of Web Based Communities*, 8(1), 57-72.

IBÁÑEZ, A., CORREA, J.M. y JIMÉNEZ, E. (2003) Museos e internet en el País Vasco: ¿contextos de aprendizaje? En E. Ballesteros y otros (eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. 429-441.

JIMÉNEZ, R. y WAMBA, A.M. (2000) Nuevas perspectivas del Programa Maimónides: desde el patrimonio tecnológico al patrimonio integral. En I.P. Martins (Ed.). *O movimento CTS na Península Ibérica: Seminário Ibérico CTS no ensino-aprendizagem das ciencias experimentais*. Aveiro (Portugal), Universidad de Aveiro. 121-131.

JIMÉNEZ, R., CUENCA, J.M. y FERRERAS, M. (2010) Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching, *Teaching and Teacher Education*, 26. 1319-1331.

JUANOLA, R. (2007) La importancia de los museos en la educación artística. Diálogos de interpretación y transformación. En *I Congreso Internacional Los museos en la educación. La formación de educadores*.

[http://www.victorbalaguer.cat/files/arxiu/Presentacion_en_ThyssenR\[1.p
df](http://www.victorbalaguer.cat/files/arxiu/Presentacion_en_ThyssenR[1.pdf) (Consultado el 17/08/2011).

JUANOLA, R. y FÁBREGAS, A. (2011) Mapping Roses: un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 2, 123-128.

KAPLAN, A. (1964) *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. San Francisco, CA: Chandler.

LATORRE, A., del RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1997) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Hurtado Ediciones.

LEÓN, O.G. y MONTERO, I. (2002) *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid, Mc Graw Hill

LEVSTIK, L.S. y TYSON, C.A. (eds.) (2008) *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London, Roudledge.

LIBEDISKY, M. (1999) Museos y Educación: nuevas y viejas tecnologías. VII Seminario Latinoamericano sobre patrimonio cultural: Museos y diversidad cultural. *Viejas culturas, nuevos mundos*. ICOM
<http://www.fno.org/museum/museweb.html>

LLADÓ, M. y ATENAS, J. (2010) La interactividad y la web. En J. Santacana y C. Martín (coords.) *Manual de museografía interactiva*. Oviedo, Trea. 337-368.

LLEIDA, M. (2008) *El Patrimoni arquitectònic, una font per l'ensenyament de la Historia i les Ciències Socials*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona

LLEIDA, M. (2010) El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 9. 41-50.

LLOBET, C. (2000) Los conocimientos de Historia del Arte de los alumnos de formación inicial del profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva. 413-424.

LOISON, M. (2008a) Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio-historia I. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57, 84-97.

LOISON, M. (2008b) Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio-historia II. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 77-88.

LÓPEZ CRUZ, I. y CUENCA, J.M. (2011) El patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, Vol. II*. Murcia, Universidad de Murcia-AUPDCS. 159-168.

LORAN, M. (2005) Evaluación del uso de los museos on-line. En C. Carreras (ed.) *Patrimonio cultural y tecnologías de la información y comunicación. A la búsqueda de nuevas fronteras*. Murcia, Ayuntamiento de Cartagena. 227-250.

LORENTE, M. y LUCEA, B. (2001) El museo: nexos entre la sociedad y su cultura. En C. Montañés (coord.) *El museo. Un espacio didáctico y social*. Huesca, Mira editores. 63-83.

LOWENTHAL, D. (1985) *The past is a foreign country*. Cambridge, Cambridge University Press.

MARCA, G. (2008) Marcas y patrimonio cultural: la tangibilización de la comunicación. En S.M. Mateos Rusillo (Coord.) *La comunicación global del patrimonio cultural*. Oviedo, Trea.

MARTÍN CÁCERES, M. (2004) Los centros de interpretación del patrimonio como dinamizadores socioculturales del territorio. El caso de Almonte. *VII Jornadas andaluzas de difusión del Patrimonio histórico*. Sevilla, Junta de Andalucía. 419-430.

MARTÍN CÁCERES, M.J (2007) *Estudio sobre las concepciones que poseen los gestores patrimoniales de Huelva, Cádiz y Sevilla acerca del patrimonio y del papel que juegan en su enseñanza y difusión*. Trabajo Fin de Master. Máster Oficial en Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, Universidad de Huelva.

MARTÍN CÁCERES, M.J. y CUENCA, J.M. (2011) La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1). 99-122

MARTÍN CÁCERES, M.J., CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2010) La didáctica del patrimonio. Metodología y resultado de investigaciones en el ámbito educativo formal, no formal e informal. En R.M. Ávila, M.P. Rivero y P.L. Domínguez (eds.) *Metodología de investigación en Didáctica de las*

Ciencias Sociales. Zaragoza, Instituto Fernando el Católico-AUPDCS. 641-645.

MARTÍN SERRANO, M. (2005) *¿Para qué sirve estudiar la teoría de la comunicación?* Lección magistral.

<http://www.ulima.edu.pe/revistas/contratexto/pdf/art2.pdf> (Consultada el 17/12/2010).

MARTÍN SERRANO, M. (2007) *Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad*. Madrid, Mc Graw Hill.

MASRIERA, C. (2004) Espacios De presentación de la Edad del Hierro en el sur de Inglaterra (Hampshire). *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 39, 65-76.

MASRIERA, C. (2007) *Anàlisi dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

MASRIERA, C. (2008) Presentación del patrimonio arqueológico: ruinas versus reconstrucciones. ¿Qué entiende más el público? en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57, 39-51.

MATTOZZI, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En J. Estepa, C. Domínguez y J.M. Cuenca (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva, Universidad de Huelva. 57-96

MATTOZZI, I. (2008) Il museo nel curricolo di storia: una questione di trasposizione didattica. En M.T. Rabitti y C. Santini (a cura di) *Il museo nel curricolo di storia*. Milano, Franco Angeli. 40-55.

MATTOZZI, I. (2009) Un patrimonio per la storia. En B. Borghi y C. Venturoli (a cura di) *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Bologna, Pàtron editore. 41-47.

MATTOZZI, I. (2011) Paesaggi + musei, per una didattica dei paesaggi. *Quaderni di didattica museale*, 12, 103-116.

MENÉNDEZ, F.X. (ed.) (1997) *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Barcelona, Museu d'Arqueologia de Catalunya.

MENÉNDEZ, F.X. (ed.) (1998) *Actes II Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Barcelona, Museu d'Arqueologia de Catalunya.

MERRIAM, S. (1988) *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco, Editorial Jossey-Bass

MIRALLES, P., MOLINA, S. y ORTUÑO, J. (2011) La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.

MONTAÑÉS, C. (coord.) (2001) *El Museo. Un espacio didáctico y social*. Huesca, Mira Editores.

MORAES, A.P. de (2005) *Educação Patrimonial: uma proposta curricular*. Monografia de Graduação em Ciência da Educação. Campos dos Goytacazes, UENF/CCH.

MORALES, J. (1998) *Guía práctica para la interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Madrid, Junta de Andalucía.

MOREIRA, V. (2004) O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 13, 447-456.

<http://www.scielo.cl/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S0718-4808200900020001000016&pid=S0718-48082009000200010&lng=es>

(Consultado 20/03/2010)

MORENO, I. (1999) El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos. En *Anuario etnológico de Andalucía. 1995-1997*. Sevilla, Junta de Andalucía. 325-330

MORENTÍN, M. (2010) *Los museos interactivos de ciencias como recurso didáctico en la formación inicial del profesorado de Ed. Primaria*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

MUCCHIELLI, A. (2001) (Dir.) *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid, Editorial Síntesis.

MUÑOZ CATALÁN, C. (2009) El desarrollo profesional en un entorno colaborativo centrado en la enseñanza de las matemáticas: el caso de una maestra novel. Huelva. Repositorio Arias Montano <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2949>

MUÑOZ CATALÁN, M.C. (2012). El desarrollo profesional de una maestra novel. Un estudio de caso en un entorno colaborativo centrado en la enseñanza de las matemáticas (Tomos I-V). Editorial Académica Española.

NARDI, E. (a cura di) (2004) *Musei e pubblico : un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli

ORTEGA, N.I. (2002) La didáctica de la historia del arte. Una propuesta para formar maestros. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31. 111-117.

ORTEGA, N.I. (2003) El estudio del patrimonio y las manifestaciones artísticas en la formación inicial. En E. Ballesteros y otros (coords.): *El*

patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha-AUPDCS. 51-59.

OSUNA, M., BEDIA, J., CUENCA, J.M. y ASUERO, J.A. (2001) El museo que queremos. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 34, 127-137.

PAGÉS, J. (1997) Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagés (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación Secundaria*, Barcelona, Horsori-ICE Universidad de Barcelona. 209-226

PAGÈS, J. (2000a) El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva. 41-57.

PAGÈS, J. (2000b) Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14. 3-21.

PARCERISA, A. (2006) Materiales didácticos de los museos: un recurso para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 148, 23-27.

PARDINAS, F. (1989) *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. México, Siglo XXI editores.

PASTOR, M.I. (1992) *El museo y la educación en la comunidad*. CEAC, Barcelona.

PASTOR, M.I. (2004) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, Ariel.

- PEART, B. (1986) Interpretation in Informal Learning. *Journal of Interpretation*, 11(1), 33-40.
- PEÑA, V. (ed.) (2003) *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. O Museísmo Pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiências e perspectivas*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- PÉREZ SANTOS, E. (2000) *Estudio de visitantes en museos. Metodología y aplicaciones*. Oviedo, Trea.
- PIÑUEL, J.L. (1997) *Teoría de la comunicación y gestión de las organizaciones*. Madrid, Síntesis.
- POPKEWITZ, T. (1988) *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid, Mondadori.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PORTA, L. y SILVA, M. (2003) La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> (Consultado en 18/03/2010)
- PRAT, E. (2004) Los interactivos en los museos de ciencia al museo de arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 39, 84-94.
- PRATS CUEVAS, J. (1997) El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. Arranz (coord.) *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*. Tomo I. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. 71-85.

PRATS CUEVAS, J. (2000) Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 7-17.

PRATS CUEVAS, J. (2001a) Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En F.J. Perales y otros (eds.): *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. I. Granada, Grupo Editorial Universitario. 245-259.

PRATS CUEVAS, J. (2001b) (dir.) *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación La Caixa.

PRATS CUEVAS, J. (2002) Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1. 81-89.

PRATS CUEVAS, J. (2009) La didattica della Storia nell'Università Spagnola: la situazione attuale. En B. Borghi y C. Venturoli (a cura di) *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Bologna, Pàtron Editore. 13-25.

PRATS CUEVAS, J. y HERNÁNDEZ, A. (1999) Educación por la valoración y conservación del patrimonio. En AA.VV.: *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona. 108-124.

PRATS CUEVAS, J. y SANTACANA, J. (2009) Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, 8-21.

PRATS CUEVAS, J. y VALLS, R. (2011) La didáctica de la historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.

PRATS CUEVAS, J., TATJER, M. y VILARRASA, A. (2000) El Proyecto Icaria: nuevas formas e instrumentos para conocer la ciudad. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 88-97

PRATS, L.I. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.

QUIRÓS, J.A., BENGOTXEA, B. e IBÁÑEZ, A. (2008) Sobre la enseñanza práctica de la arqueología en la formación inicial. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57. 60-72.

RABITTI, M.T. y SANTINI, C. (2008) *Il museo nel curricolo di storia*. Milano, Franco Angeli.

RENFREW, C. y BAHN, P. (1995) *Archeologia. Teorie, metodi, pratica*. Bologna.

RICO, L. (2004) La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías. Nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística. En M.I. Vera y D. Pérez (eds.): *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante, Universidad de Alicante-AUPDCS. 155-164.

RICO, L. (2009) *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

RICO, L. y ÁVILA, R.M. (2003) Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros y

otros (eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. 31-39.

RIVERO, M.P. (2001) Museo e internet. En C. Montañés (coord.) *El Museo. Un espacio didáctico y social*. Huesca, Mira Editores. 111-133.

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

RIVERO, M.P. (2011) La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 17-24.

RODRIGO, M. (2001) *Teoría de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

RODRÍGUEZ VICTORIANO, J. M. (2004) El Oficio de la Reflexividad. Notas en torno a Pierre Bourdieu y la Tradición Cualitativa en la Sociología Española. En L. E. Alonso, E. Martín Criado y J. L. Moreno Pestaña (eds.) *Pierre Bourdieu, las Herramientas del Sociólogo*. Madrid, Fundamentos. 299-316.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, Ediciones Aljibe.

ROUSSOU, M. (2006) Virtual reality and education: evaluating the learning experience. *Treballs d'Arqueologia*, 12, 69-88.

RUÍZ, J. (2009) Análisis Sociológico del Discurso: Métodos y Lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2), 26, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2777>

RUIZ, J.I. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao

RUIZ, R., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2004) La alfabetización científica y el patrimonio: análisis de páginas web. En P. Díaz y otros (coords.) *La Didáctica de las Ciencias Experimentales ante las Reformas Educativas y la Convergencia Europea*. Bilbao, Universidad del País Vasco. 435-439.

SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2006) Obstáculos para comprender y valorar el arte actual. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 77-86

SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2010) La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En R.M. Ávila, M.P. Rivero y P.L. Domínguez (eds.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico. 433-440.

SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2011) El patrimonio urbano como recurso para desmontar estereotipos históricos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 79-87

SANCHO, F. y SOUSA, A. (2003) *Bases y criterios para la declaración de monumentos naturales de Andalucía*, Sevilla, Dirección General de la Red de Espacios Naturales Protegidos y Servicios Ambientales.

SANTACANA, J. (1994) *Didáctica del patrimonio arqueológico: el Proyecto del Poblado Ibérico de Alorda Park o Les Toixoneres de Calafell*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

SANTACANA, J. (1997) Una experiència didàctica de reconstrucció: el poblat ibèric de Calafell i els procediments de l'arqueologia. En F.X. 442

Menéndez (coord.): *Actes I Jornades d'Arqueologia i Pedagogia*. Barcelona, Museu d'Arqueologia de Catalunya. 123-130.

SANTACANA, J. (1998) La ciudad ibérica de Calafell: un tratamiento didáctico de la arqueología. *Aula. Historia Social*, 2. 89-94.

SANTACANA, J. (2006) ¿Museos y escuelas para entretener? *Aula de innovación educativa*, 148, 13-16.

SANTACANA, J. (2008) La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial didáctico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57, 7-16

SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, F.X. (1999) *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria*. Lleida, Milenio.

SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, F.X. (2006) *Museología crítica*. Oviedo, Trea.

SANTACANA, J. y MARTÍN, C. (2010) (coords.) *Manual de museografía interactiva*. Oviedo, Trea.

SANTACANA, J. y SERRAT, N. (2005) (coords.) *Museografía didáctica*. Barcelona, Ariel.

SCAZZOSI, L. (2004) Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage. *Landscape Research*, 29(4), 335-355.

SCAZZOSI, L. (2011) Museo, museo diffuso, paesaggio. *Quaderni di didattica museale*, 12, 65-72.

SCHMILCHUCK, G. (1987) *Museos: comunicación y educación*. México, INBA.

- SCHWART J.H y GREEN M.B. (1984) *Covariant description of superstrings*. Elsevier Science B.V.
- SEMEDO, A. (2004) Da invenção do museu público: tecnologias e contextos. *Revista da Faculdade de Letras, Serie I*, vol. III, 129-136.
- SEMEDO, A. (2007) Museus, educação e cidadania. *Actas Conferência Museus e Sociedade*. Caminha, Museu Municipal de Caminha-Câmara Municipal de Caminha. 25-35.
- SEMEDO, A. (2011) Questões de democracia e outros encantamentos: (des)harmonias em museus. En C. Rico (ed.) *Museos: del templo al laboratorio*, Madrid, Silex Ediciones.
- SEMEDO, A. y FERREIRA, I. (2011) Challenges for the construction of museum territories. *Current Issues in European Cultural Studies*. Studies Institute of Sweden (AC SIS). Linköping University Electronic Press. 223-241. <http://www.ep.liu.se/ecp/062/ecp11062.pdf> (Consultado el 13/I/2012).
- SERRAT, M. (2000) Museos virtuales. Nuevos entornos de aprendizaje. *Comunicación y pedagogía*, 170, 29-39.
- SERRAT, N. (2005a) *Acciones didácticas en el marco de los museos. Estado de la cuestión y análisis*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- SERRAT, N. (2005b) ¿El museo como laboratorio? Una radiografía en los inicios del siglo XXI. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 67-80.
- SIBONY, D. (1998) Le patrimoine. Un lieu d'être autrement. In J. Le Goff (Prés.) *Patrimoine et passions identitaires*. Paris, Fayard. 33-41.

SIERRA, R. (2007) *Tesis doctorales y trabajos de Investigación Científica*, Thomson, Madrid

SILBERMAN, N. (2006) Looking toward the future: heritage presentation and interpretation and their relation to ICT. *Treballs d'Arqueologia*, 12, 5-22.

SOARES, A.L.R. (2003) Educação Patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional. En A.L.R. Soares (ed.) *Educação Patrimonial: relatos e experiências*. Santa Maria, Editora UFSM. 15-32.

SOLANILLA, L. (2002) ¿Qué queremos decir cuando hablamos de interactividad? El caso de las webs de los museos de historia y arqueología.

<http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/solanilla0302/solanilla0302.html>

(Consultado el 17/XI/2011)

SOSPEDRA, R. (2004) La nueva museología audiovisual. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 39, 45-54.

SOSPEDRA, R. (2006) Investigación educativa en la Red. El yacimiento de Atapuerca en la Red. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.) *Miradas al patrimonio*. Oviedo, Trea. 169-179.

STAKE, R.E. (1998) *Investigación con estudios de casos*. Madrid, Morata.

TANI, S. (2004). Interpretation of environment, place, space and culture: Geography in the textbooks of Environment and Nature Studies. *Terra*, 116(3), 131-143.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1994), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

TEBOUL, R. y CHAMPARNAUD, L. (1999) *Le public des musées. Analyse socio-économique de la demande muséale*. Paris-Montreal, L'Harmattan.

TEIXEIRA, S. (2006) Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133-145.

THORNTON, S.J. (1991) Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. MacMillan, New York. 237-248.

TILDEN, F. (1957). *Interpreting Our Heritage*. Carolina del Norte, The University of North Carolina Press.

TORRES, C. y GÓMEZ, S. (2007) Mértola. Vila Museu. Un proyecto cultural de desarrollo integrado. *Mus-A*, 8, 91-99.

TRAVÉ, G. (2001) Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En F. Pozuelos y G. Travé (eds.) *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*, Huelva, Universidad de Huelva. 173-239.

TUNNEY, J. (2004) World trade law, culture, heritage and tourism. towards a holistic conceptual approach? *Current Issues in Tourism*, 7(4-5), 383-398.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003) Le patrimoine, objet d'enseignement: un défi? En E. Ballesteros y otros (eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha/AUPDCS. 327-337.

ÚRIZ, M.J. y otros (2006) *Metodología para la investigación*. Navarra, Ediciones Eunate

VALDÉS, M.C. (1999) *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Oviedo, Trea.

VALLÉS, M. (1997) *Técnicas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

VARELA, C. y STENGLER, E. (2004) Los Museos Interactivos como recurso didáctico: El Museo de las Ciencias y el Cosmos, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(1), 1-18.

VIDAL, G. (1998) L'interactivité et les sites web de musée. *Publics et Musées*, 13, 89-107.

WATZLAWICK, P. y otros (1971) *Teoría de la comunicación humana: interacciones patologías y paradojas*. Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.

WIERSMA, W. (2000) *Research Methods in Education. An Introduction*. Boston, Allyn & Bacon.

WILSON, M. (2007) Mapping New Brunswick: The impact of heritage on the design and production of a pedagogical wall map. *Geomatica*, 61(2), 109-116.