



Arte, Individuo y Sociedad

ISSN: 1131-5598

ais@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

España

Gutiérrez Pérez, Rosario  
Educación Artística y Comunicación del Patrimonio  
Arte, Individuo y Sociedad, vol. 24, núm. 2, 2012, pp. 283-299  
Universidad Complutense de Madrid  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551283008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Educación Artística y Comunicación del Patrimonio

## Artistic Education and Communication of the Heritage

ROSARIO GUTIÉRREZ PÉREZ

Universidad de Málaga

mrgutierrezp@uma.es

Recibido: 17 de enero de 2012

Aprobado: 12 de febrero de 2012

### Resumen

La ‘Interpretación del Patrimonio’ como actividad de comunicación intencional, como estrategia creativa de comunicación destinada a que los visitantes aprecien los valores naturales y culturales de cada lugar, descubran sus significados y consideren la importancia de su conservación, tiene un valor educativo en la medida en que repercute en la construcción de la identidad individual y grupal, ayudando a las personas a reconocerse a sí mismas a través de una mayor comprensión del entorno que las rodea. Por esta razón debe formar parte de los contenidos que trabaja la Educación Artística, como área de conocimiento responsable de promover los procesos artísticos - productivos y valorativos - en el contexto de la enseñanza formal y no formal.

**Palabras Clave:** Arte, Educación Artística, Patrimonio, Comunicación e Interpretación.

Gutiérrez Pérez, R. (2012): Educación Artística y Comunicación del Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2) 283-299

### Abstract

In this article I intend to present the interpretation of the Heritage as a deliberate and creative strategy to promote awareness of the natural and cultural values of every place, its different meanings and the importance of its preservation and protection. In this strategy, Education in general is of vital importance, because it improves the possibilities of self-understanding by the knowledge of the environment. But Art Education –both formal and informal–, is the crucial part in an operation in which artistic processes –productive and appreciative– are particularly involved.

**Key Words:** Art, Art Education, Heritage, Communication and Interpretation

Gutiérrez Pérez, R. (2012): Artistic Education and Communication of the Heritage. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2) 283-299

### Sumario:

1. Introducción,
2. Delimitación conceptual de los términos: ‘Educación Artística’ y Comunicación del Patrimonio’,
3. La Interpretación del Patrimonio como actividad de comunicación intencional,
4. Condiciones contextuales del proceso de comunicación vinculado a la Interpretación del Patrimonio,
5. Los participantes del proceso de comunicación/interpretación: el emisor y los receptores,
6. Configuración de los mensajes interpretativos: contenidos y medios,
7. Conclusiones: La adquisición de competencias a través del arte y el conocimiento del patrimonio.

## 1. Introducción

El título de este artículo hace referencia a dos temas, naturalmente complejos y de difícil delimitación: el concepto de “Educación Artística” como disciplina y el concepto de “Comunicación del Patrimonio” como actividad formativa que repercute en el desarrollo artístico individual, independientemente de que ésta tenga lugar en contextos de enseñanza formal, informal o no formal.

En conjunto, el objetivo principal de este trabajo es argumentar la estrecha relación existente entre ambas parcelas, y definir de qué manera la Educación Artística, como disciplina responsable de promover los procesos artísticos productivos y apreciativos, puede y debe contribuir al conocimiento del patrimonio, incentivando su comunicación, e incluyéndolo de forma significativa en el currículum artístico de los distintos niveles educativos. De este modo, la Comunicación del Patrimonio se plantea como una actividad plenamente integrada en el ámbito de la Educación Artística.

Para desarrollar esta idea es fundamental empezar por la delimitación conceptual de los términos: ‘Educación Artística’ y ‘Comunicación del Patrimonio’, ya que por su carácter polimórfico y su permanente transformación, nos enfrentamos a dos parcelas de trabajo complejas, cuyos contenidos y objetivos están habitualmente sujetos a una cierta indefinición. Así pues, tras esta introducción, se plantea una aproximación a ambos conceptos, con objeto de definir qué se entiende por ‘Educación Artística’ y a qué nos referimos cuando hablamos de ‘Comunicación del Patrimonio’ y más concretamente de su ‘Interpretación’. En relación a este último término, en este artículo se analizan cuestiones como:

- El concepto de ‘Interpretación del Patrimonio’, concebida como actividad de comunicación intencional, destinada a promover el conocimiento de los valores patrimoniales.

- El contexto de las actividades de interpretación y su carácter formativo.

- El papel de los participantes en el proceso de comunicación del patrimonio, es decir: de los emisores o comunicadores (qué los caracteriza como mediadores del proceso de comunicación y, en su caso, de interpretación del patrimonio) y de los receptores (cuáles son sus intereses previos y cómo participan durante el proceso).

- La configuración de los mensajes interpretativos: cómo se estructuran y cuál es su contenido.

Finalmente, una vez revisados los conceptos básicos que determinan el diseño de las actividades de Interpretación del Patrimonio (IP), el artículo concluye con algunas consideraciones que ponen de relieve la repercusión que tiene el conocimiento del patrimonio cultural (y por tanto las tareas de naturaleza artística que lo generan) en el desarrollo global del individuo; en este sentido se argumentan dos cuestiones:

1. Cómo la realización de dichas tareas -en contextos de enseñanza formal, no formal o informal- repercute de forma clara en la adquisición de la ‘Competencia Cultural y Artística’ (una de las competencias básicas propuestas por la LOE para el currículum español de Educación Secundaria); en este sentido, se plantea la necesidad de que las actividades de IP favorezcan no solo la adquisición de conocimientos

relacionados con el arte, sino también en el desarrollo de '*capacidades, actitudes, valores y emociones*' (Pérez, 2007) que propicien el desarrollo cultural y artístico.

2. En qué medida las actividades de Interpretación del Patrimonio contribuyen también al desarrollo de otras competencias básicas, que traspasan las fronteras del área artística para contribuir al desarrollo global del individuo.

## **2. Delimitación conceptual de los términos: ‘Educación Artística’ y Comunicación del Patrimonio’**

En relación al concepto de Educación Artística, es necesario aclarar que, por la naturaleza de su objeto de estudio, se trata de una disciplina que epistemológicamente hunde sus raíces en el campo de las Ciencias Humanas y, más concretamente, en el de las Ciencias de la Educación. En este contexto, la Educación Artística se centra en la comprensión de la realidad educativa, con el objetivo de establecer las claves que determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la producción y la apreciación del arte, en los diferentes niveles formativos.

Desde el punto de vista científico, es imprescindible abordar la definición de la Ed. Artística con un enfoque interdisciplinar, ya que en ella se conjugan, por una parte, las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y la educación, y por otra, las que tienen que ver con el arte y los procesos artísticos. Como plantean Ullán de la Fuente y Hernández Belver, (1994: 143-144) “cada ciencia proyecta sobre el arte, cuando éste se convierte en su objeto de estudio, toda la diversidad de modelos teóricos y de investigación que ha ido desarrollando a lo largo de su más o menos corta evolución. Y cada ciencia, a su vez, puede resultar más o menos pertinente para dar respuesta a ciertos interrogantes o cuestiones que nos ayudan a comprender determinados aspectos del comportamiento humano en relación al arte”.

Así pues, si existe un hecho que caracterice de forma especial a la Educación Artística frente al resto de materias, es que “*los contenidos de principios, hechos y conceptos no provienen de una única disciplina, sino de diversos ámbitos: la cultura artística tiene elementos de formación procedentes de la historia de las ideas estéticas, la historia del arte, las teorías y principios sobre el color, la semiología, etc.*” (Ullán de la Fuente y Hernández Belver, 1994: 143-144). Su carácter interdisciplinar y su repercusión en múltiples ámbitos sociales, la convierten en una materia compleja y, al mismo tiempo, fundamental para conocer y comprender la realidad; en la misma línea lo plantea Juan Fernando de la Iglesia (1991, 86), haciendo referencia a la Estética, el Arte y la Enseñanza, como disciplinas vinculadas a la Ed. Artística: “*La estética, el arte y la enseñanza son términos que aluden a campos de experiencia humana bien diversos. La estética, como disciplina, posee su propia historia, su rico debate interno y su peculiar horizonte de objetivos; la enseñanza, como asignatura de asignaturas, ofrece a su vez una extensa escala de niveles y de propuestas metodísticas que varían según las didácticas sectoriales; y, por fin, el arte, como ejercicio de presencia en el paisaje auditivo, visual y significante del mundo, se propone progresivamente protagonista de un saber constitutivamente inédito*” (De La Iglesia, 1991: 86).

El papel del Arte, como centro de interés principal de todas las disciplinas vinculadas a la Educación Artística, añade mayor complejidad a su delimitación ya

que, por su propia naturaleza, el Arte se entiende como una faceta humanística y de experiencia existencial, independiente del campo de las Ciencias, la Técnica o la mera Teoría: “*En el arte, al igual que en la ciencia y en la técnica, aunque de otra manera, se realiza la autonomía de la existencia humana. El arte es la crítica y la aceptación del destino humano, y las experiencias y la emoción que promueven son la respuesta suficiente en sí que el hombre da a su pregunta sobre los valores y el sentido de la vida*” (Boogdan Suchodolski, citado por Sánchez Méndez, 1991: 23).

En línea con este carácter polimórfico del arte, la Educación Artística ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, tratando de dar respuesta a los cambios que se han producido en tres ámbitos: el artístico, el docente y el social. En función de estos cambios, las principales concepciones generadas a lo largo del siglo XX, han sido (Martínez y Gutiérrez, 2011: 96):

1. La “Autoexpresión Creativa” (Lowenfel, 1980; Read, 1982) de mediados del siglo XX, enfocada a preservar la sensibilidad individual y estimular la capacidad creativa.
2. El “Lenguaje Visual” de la década de los 60 (Dondis, 1976), que defiende el valor semiótico del arte y plantea una teoría acerca de los componentes estructurales o sintácticos de las imágenes artísticas (punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, proporción, dimensión y movimiento), así como los códigos con los que interpretarlas.
3. El movimiento “DBAE” (Educación Artística Basada en las Disciplinas), que plantea un modelo pluridisciplinar propuesto por Barkan (1965) y Eisner (1968), con el que la Educación Artística empieza a definirse como un cuerpo de conceptos pertenecientes a distintas vertientes desde las que se puede abordar el conocimiento del arte: la Histórica, la Teórica, la Crítica y la Práctica.
4. La “Cultura Visual” que, a diferencia de la DBAE, trata de integrar como objeto de estudio artístico cualquier tipo de objeto que sea prioritariamente visual y, sobre todo, portador de referentes culturales (valores, creencias y actitudes) del contexto histórico, social y político en el que se genera: mobiliario urbano, moda, peinados, decoración, tipografía de revistas infantiles juveniles, coches, motos, logotipos. (Hernández, 1997).
5. El discurso ‘posmoderno’ (Efland, Freedman y Stuhr, 2003), que asume de cara a la enseñanza del arte la complejidad que implica la falta de patrones estilísticos, e integra el multiculturalismo y el pluralismo como conflicto cultural y crisis de las representaciones preconcebidas. Así, desde una estética sensibilizada con imágenes de diferentes culturas, las representaciones son más eclécticas y la percepción de las mismas está sujeta a múltiples lecturas y significados, aceptando la ambigüedad y la contradicción como principio.
6. La corriente ‘semiótica’ (Kindler y Darras, 1998; Matthews, 2002; Martínez, 2004) que partiendo del concepto de arte como lenguaje, defiende un modelo de Educación Artística que fomente el desarrollo y uso de las estructuras y significados que determinan los procesos artísticos, productivos y apreciativos.

Tanto las consignas del discurso posmoderno como las de la cultura visual, ponen de manifiesto los vínculos que existen entre los objetivos y los contenidos de la ‘Enseñanza del Arte’ y los de la ‘Comunicación del Patrimonio’. Por una parte, en el contexto de la Educación Artística, el término ‘cultura visual’ se entiende desde una perspectiva socio-antropológica, próxima a la experiencia cotidiana de los miembros de cada grupo social y ajena al sentido estrictamente académico del término, en el que solo tendrían cabida las obras eruditas e insignes de las ciencias, las humanidades y las artes de cada época ; con esta misma amplitud de miras se plantea la “Comunicación del Patrimonio” - natural o cultural - cuyos mensajes se centran en *“el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de cada pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas”*. (Definición elaborada por la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre el Patrimonio Cultural, celebrada en México en el año 1982). De este modo, el concepto de ‘Patrimonio’ - como ‘legado’ vivo, en continua construcción y expuesto a la mirada renovada del público - abarca, no solo los referentes de la superioridad y autoridad cultural, sino también todos aquellos aspectos de la realidad que contribuyen a reforzar la identidad cultural de cada pueblo y cada lugar. Así, pueden ser igual de significativos por su valor patrimonial, una fuente, un molino de viento, un comercio ambulante, un tejado de paja o una pared de piedra, que los monumentos y los objetos museísticos oficialmente reconocidos.

Tal como ocurre en el contexto de la Educación Artística, la Comunicación del Patrimonio, constituye también un trabajo interdisciplinar en el que confluyen aspectos: históricos, ambientales, antropológicos, psicológicos, legales, económicos, turísticos, sociales y artísticos. Esta pluralidad ha enriquecido la enseñanza del patrimonio haciéndola evolucionar de un ‘modelo transmisivo’ a un ‘modelo interpretativo y social’. En este segundo grupo nos situamos cuando hablamos de Comunicación del Patrimonio, para destacar que su conocimiento contribuye a conectar positivamente al individuo con su entorno natural y cultural, ya que, en la medida en que reconoce su medio y lo representa, lo asume como suyo, desarrollando y construyendo su propia identidad. Así, el conocimiento del patrimonio se plantea con el objetivo de generar en el individuo una actitud crítica, que prevenga y denuncie su desaparición y favorezca su conservación. No se trata por tanto de ‘venerar’ los valores patrimoniales, sino de conocerlos y conservarlos para el enriquecimiento personal y comunitario, ya que *“la custodia del pasado encuentra su verdadero sentido cuando se convierte en animador de progreso presente y en constructor de futuro”* (Aznar, 2006: 13).

### **3. La Interpretación del Patrimonio como actividad de comunicación intencional**

Dentro del marco de actividades dirigidas a la Comunicación del Patrimonio se plantean como estrategia de comunicación las técnicas de ‘Interpretación del Patrimonio’ (IP), cuyo objetivo es facilitar el acercamiento del individuo al entorno natural y cultural. Se trata así de una estrategia creativa de comunicación, destinada a que los

visitantes aprecien los valores naturales y culturales de cada lugar, descubran sus significados y consideren la importancia de su conservación. Su función va por tanto más allá de la mera información o transmisión de datos acerca del medio interpretado; en este sentido, la Interpretación del Patrimonio adquiere un valor educativo en la medida en que:

- Repercute en la construcción de la identidad individual y grupal, ayudando a la gente a reconocerse a si misma a través de una mayor comprensión del entorno que la rodea.
- Favorece el desarrollo de actitudes de respeto y conservación del Patrimonio.
- Promueve el aprendizaje de conceptos y la construcción de conocimientos relacionados con el Patrimonio Natural y Cultural.

Siguiendo las aportaciones que hace sobre este tema el Grupo de Investigación de la Universidad de Girona “*Educación y Patrimonio Artístico*”<sup>2</sup> (Juanola, 2005: 113-125), podemos clasificar en tres categorías los tipos de conocimientos que los visitantes construyen en relación al patrimonio mediante distintos tipos de actividades formativas:

1. *El conocimiento “sobre” el patrimonio*, que genera en el individuo la capacidad de: observación, reconocimiento, aprendizaje de datos (estilos artísticos, materiales, etc.,) y contextualización (en el espacio y en el tiempo).
2. *El conocimiento “a través” del patrimonio*, capaz de estimular mediante referentes patrimoniales las capacidades de: apreciación, interpretación o creación de los participantes.
3. *El conocimiento “para” el patrimonio*, que implica el desarrollo de actitudes como: la valoración, comprensión y la conservación.

Estos tres tipos de conocimiento se construyen mediante la relación dialéctica entre ‘el sujeto’ que conoce y ‘el objeto’ conocido; de ahí la importancia que tiene la configuración adecuada del mensaje elaborado para generar dicha dialéctica y estimular el proceso de interacción del individuo con el patrimonio. En este sentido, es fundamental tener en cuenta que en dicho proceso ni los elementos interpretados ni los mensajes que se elaboran son elementos neutrales, ni representaciones objetivas de hechos indiscutibles (Hernández, 1997: 122), sino que están sujetos a los valores culturales, sociales, políticos, biográficos, etc. que afectan al hecho interpretado, a los responsables de la interpretación y al propio espectador. Las imágenes de la cultura, constituyen así unidades discursivas abiertas a ser completadas con otras miradas, y por tanto con otros significados, permitiendo que cada persona (los intérpretes y el público en general) establezca con ellas un diálogo personal y cree su propia valoración y lectura. Esta diversidad de conexiones - que deja atrás los significados ‘consensuados’ derivados de una lectura unilateral - pone de manifiesto la necesidad de una labor continua de comunicación, que facilite el encuentro de la sociedad actual con el patrimonio.

#### 4. Condiciones contextuales del proceso de comunicación vinculado a la Interpretación del Patrimonio

Según la “Asociación para la Interpretación del Patrimonio” (AIP) la Interpretación “*es el “arte” de revelar in situ el significado del legado natural y cultural al público que visita esos lugares en su tiempo libre*”. Con esta definición los responsables de la asociación ponen de relieve dos cuestiones contextuales que afectan al proceso de comunicación vinculado a la IP:

1. Que el espacio físico en el que debe producirse el mensaje tiene que ser “el propio lugar que se interpreta”.
2. Que dicho mensaje sólo puede ser efectivo si se produce en situaciones de ocio y con un público “no cautivo”, es decir, que asista libremente a la actividad.

Con este planteamiento resulta evidente que la AIP trata de establecer unas “condiciones ideales” para los participantes del proceso; su planteamiento enfatiza el elemento recreativo como parte esencial e indispensable de toda aproximación interpretativa, considerando así menos efectivo el desarrollo de este tipo de actividades como integrantes de un proyecto educativo por entenderse que en dichos casos los visitantes (o educandos) participan de manera ‘forzada’ en la actividad de interpretación.

En esta línea lo plantea Jorge Morales (1998, 27) (asumiendo la propuesta de Don Aldridge, 1989) cuando diferencia entre “*programas didácticos, destinados a personas y grupos homogéneos con una expresa intencionalidad educativa*”, y “*programas interpretativos, destinados al público en general (grupos heterogéneos) que acude voluntariamente a visitar estos espacios para ocupar su tiempo de ocio, es decir, con una finalidad mas bien recreativa*”. En su opinión, si bien no existe una frontera nítida entre ambos grupos, sí debe haber una metodología para los educandos, que suelen invertir en la visita casi medio día o más, y otra diferente para el público en general, que sólo le dedica aproximadamente media hora del tiempo libre que están disfrutando. El siguiente cuadro contrasta las características más significativas que marcan el proceso en ambos casos3:

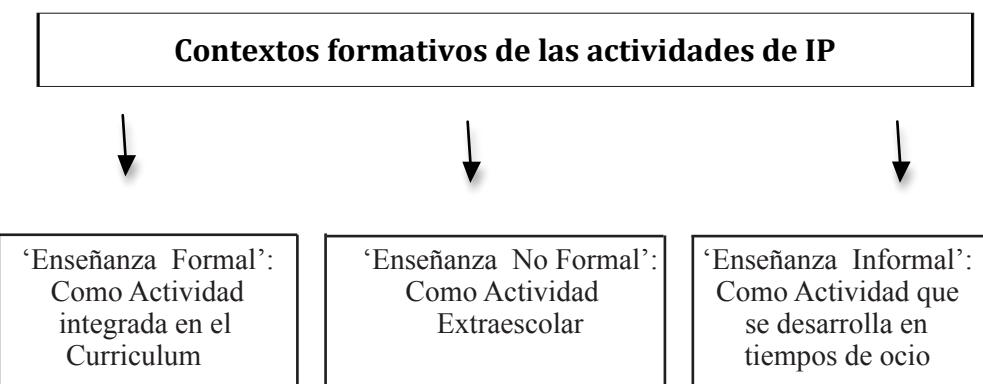
<b>Programas interpretativos: Interpretación in situ</b>	<b>Programas Didácticos: Educación Ambiental para grupos escolares</b>
<b>Objetivos:</b> orientados a buscar un significado del sitio y transmitir un mensaje de conservación a los visitantes.	<b>Objetivos:</b> rara vez orientados a encontrar significados (ya que requiere juicios adultos acerca de varios conceptos). Los objetivos de enseñanza muy pocas veces se refieren a la conservación.
<b>Destinatarios:</b> grupos heterogéneos que visitan el lugar buscando una actividad recreativa y no educativa.	<b>Destinatarios:</b> Grupos homogéneos de estudiantes que asisten al lugar con la presencia del profesor y con un fin educativo.
<b>Metodología:</b> 1. Preparación de la visita: El público, a veces demasiado numeroso, no tiene una preparación ni una reserva previa para realizar la visita. 2. Motivación: se utilizan elementos lúdicos y técnicas de participación interactiva. 3. Actividades no formales, adaptadas a los diferentes niveles de los miembros del grupo,	<b>Metodología:</b> 1. Preparación de la visita: Los estudiantes asisten con una preparación previa a la visita, que además será analizada posteriormente en el contexto del aula. 2. Motivación: elementos lúdicos y técnicas de participación interactiva. 3. Actividades formativas (fichas, mapas, etc) próximas al currículo escolar.

En cualquier caso, e independientemente de las condiciones contextuales que la acompañen, es evidente que la Comunicación del Patrimonio y, en este caso, la Interpretación como instrumento de comunicación, tiene siempre un matiz educativo por tratarse de actividades formativas que contribuyen al conocimiento del patrimonio. Así, aunque los visitantes que asisten a las actividades de IP no vienen con la idea de ‘recibir lecciones sobre patrimonio’, la realidad es que los mensajes que se transmiten en dicho proceso de comunicación persiguen, básicamente, tres tipos de objetivos que están orientados a fomentar la competencia cultural y artística del espectador (conocimientos, actitudes, valores, emociones y capacidades que favorezcan su desarrollo en este ámbito):

1. Generar la formación de conceptos acerca del aspecto del patrimonio interpretado (conocimientos)
2. Incentivar una disposición positiva y de reconocimiento hacia los valores patrimoniales (actitudes, emociones, valores).

### 3. Desarrollar formas de actuación coherentes con la conservación del patrimonio (capacidades)

Estos objetivos pueden plantearse de ‘forma explícita’ en el contexto de la ‘enseñanza formal’, incluyendo las visitas a espacios con valor patrimonial en los proyectos curriculares e implicando activamente al alumnado en el desarrollo de este tipo de actividades, o bien, de ‘forma implícita’ como parte de la ‘enseñanza informal’ que tiene lugar durante los tiempos de ocio (en los que afortunadamente cada vez tienen mayor presencia los encuentros con el patrimonio natural y cultural), y también como consecuencia de la ‘enseñanza no formal’ que se deriva de las actividades extraescolares que organizan distintas entidades y asociaciones (centros educativos -al margen del currículum-, museos, clubs, escuelas de arte, etc.) y en las que los participantes se implican por iniciativa personal o, en su caso, familiar.



En relación a esta separación entre la enseñanza formal, no formal, e informal (Trilla, 1985) hay que destacar que, desde el punto de vista educativo y sea cual fuere la actividad que se desarrolle, es necesario que las fronteras metodológicas entre ambos contextos formativos tiendan a ser cada vez menores, ya que es evidente que el componente lúdico que marca las situaciones de aprendizaje no formal son más atractivas y suelen generar mejores resultados que los métodos de la enseñanza tradicional. Por esta razón, no está de más asumir las limitaciones que muchas veces impone la propia institución educativa, y plantearnos una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador que incluya todas las modalidades de educación formal e informal y que, desde esa perspectiva, aproveche las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad como forma de construcción del conocimiento del individuo (Borda, 2008).

## 5. Los participantes del proceso de comunicación/interpretación: el emisor y los receptores

Como en cualquier proceso de comunicación, en las actividades de IP nos encontramos por una parte con un individuo que asume la función de guía y, en su caso, de intérprete<sup>4</sup>, y que se encarga de la construcción y emisión del mensaje, y por otra, con una serie de receptores o visitantes que son los destinatarios de la información elaborada.

En relación a los visitantes, una de las condiciones iniciales que aseguran el éxito de las actividades de IP es, como se indica en el apartado anterior, su participación voluntaria: “*La interpretación es una forma de comunicación dirigida a quienes buscan esparcimiento, disfrute o cultura –o nada en particular– en espacios naturales, en el medio rural, en sitios históricos, en jardines botánicos y museos, en itinerarios naturales o urbanos, y en otra gran variedad de sitios poseedores de un valor patrimonial*” (Morales, 1998: 73). Sin embargo, en este sentido hay que destacar que el nivel de ‘cautividad’ de los participantes, no depende solo de que las visitas se realicen como actividades de ocio o como actividades académicas programadas; en realidad es más la actitud y la motivación previa de cada visitante la que marca su comportamiento y su nivel de implicación en la actividad, ya que, en muchas ocasiones, podemos sentirnos igual de cautivos en una sesión de cine a la que asistimos ‘obligados’, que en una sesión académica que nos resulte soporífera por su dinámica o su contenido.

Así pues, es necesario que las actividades diseñadas para la IP sean lo suficientemente atractivas y variadas como para generar el interés y la participación activa de los asistentes. Para ello los responsables de su diseño tratan de buscar soluciones interpretativas que no estén dirigidas a un tipo de visitante medio, sino que contemplen las necesidades de un abanico amplio de espectadores entre los que hay que incluir, por ejemplo, a las personas con alguna discapacidad (Gómez del Águila, 2011), o con necesidades y actitudes diferentes<sup>5</sup>. En general, las principales diferencias entre ellos se establecen en función de su capacidad de participación en actividades de grupo, su autonomía física y mental, su deseo de recibir información, su capacidad para interpretarla y comprenderla, y su actitud y recursos para desarrollar juicios de valoración estética.

Siguiendo la propuesta de Sealey (1977) (citado en: Morales, 1998: 81) la mayoría de los participantes en las actividades de IP busca, a nivel personal, el desarrollo de seis tipos de experiencias cuando visita los entornos patrimoniales:

1. Poder prepararla, conociendo previamente las ofertas y los servicios de cada visita.
2. Poder elegirla entre las ofertas de visitas disponibles.
3. Confirmar al llegar al lugar de la visita que su elección es positiva y que responde a sus expectativas.
4. Participar y disfrutar del lugar de acuerdo con sus intereses y sus capacidades físicas y mentales.
5. Experimentar un ‘desarrollo personal’ (adquisición de conocimiento, disfrute, etc.) tras la realización de la visita.

## 6. Los mensajes interpretativos: contenidos y medios

Cuando hablamos de ‘mensajes’ en el contexto de la interpretación debemos tener en cuenta que éstos no son transferibles a cualquier grupo sino que su diseño necesita ser coherente con las características previas de los destinatarios. Su objetivo principal es ofrecerles la posibilidad de desarrollar conceptos, formas de actuación y actitudes en relación al patrimonio y su conservación, siempre en un contexto eminentemente lúdico que favorezca la participación; para ello es necesario que los mensajes sean:

- Claros, por su estilo narrativo y por su estructura.
- Atractivos, por su soporte y sus cualidades estéticas.
- Significativos, por su capacidad para conectar con los intereses y las experiencias previas y personales del público.
- Narrativos, porque sean portadores de un contenido, de un significado concreto que el público pueda entender.
- Estructurados, porque presenten la información de forma ordenada y secuenciada.

Para concretar su contenido no existen reglas fijas ya que, aunque existan aspectos generales del patrimonio que son, en principio, interpretables y de interés general, cada caso requiere de un proceso de análisis que permita determinar qué elementos son interpretables por sus características propias y por su valor patrimonial. En este sentido, cabe destacar la amplitud de cuestiones del patrimonio natural y cultural que pueden ser objeto de estudio de las actividades de IP:

- Estructuras humanas *in situ*: construcciones, sitios históricos, transformaciones paisajísticas, etc.
- Rasgos naturales *in situ*: unidades ambientales, formaciones geológicas, vegetación, ejemplares de la fauna, etc.
- Elementos naturales y objetos construidos por el hombre, que han sido (o no) sacados de su contexto para preservarlos y conservarlos.
- Modelos y réplicas de objetos originales de interés patrimonial.
- Información impresa: libros, documentos, archivos, gráficos, fotografías.
- Información oral sobre experiencias de interés cultural acumuladas por individuos.

Una vez superada esta fase de análisis y decidido el ‘objeto de estudio’, es necesario definir el mensaje principal, la idea central de la actividad, creando un ‘Slogan’ que hará referencia a dicho objeto de estudio atendiendo a tres niveles de concreción:

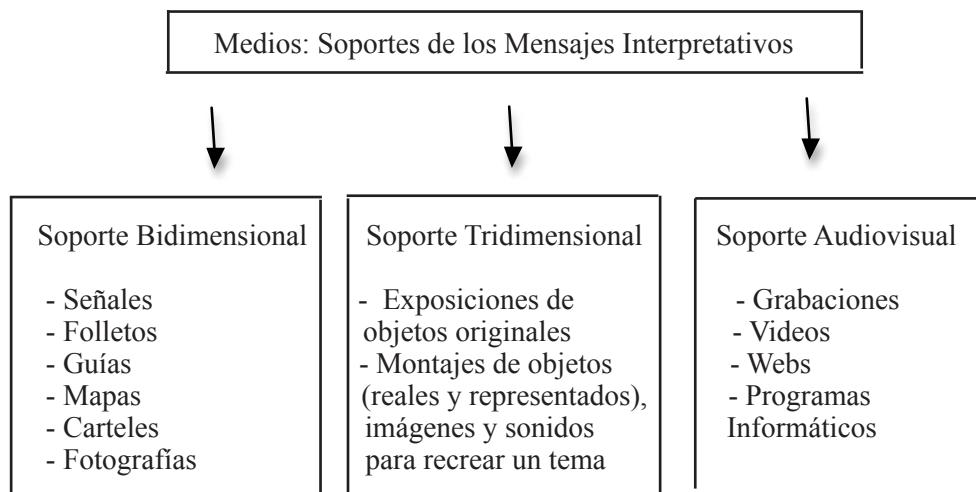
- Primer nivel: el ‘tema’ que hayamos seleccionado; por ejemplo: “*Las jábejas como embarcaciones típicas de la ciudad de Málaga*”.
- Segundo nivel: el ‘aspecto concreto’ de dicho tema que queramos trabajar; por ejemplo: “*El proceso de construcción de las jábejas*”.

- Tercer nivel: ‘las cuestiones mas significativas’ que queramos que el visitante recuerde, una vez concluida la actividad; por ejemplo: “*El carácter artesanal de los procedimientos empleados para la construcción de las jábegas*”

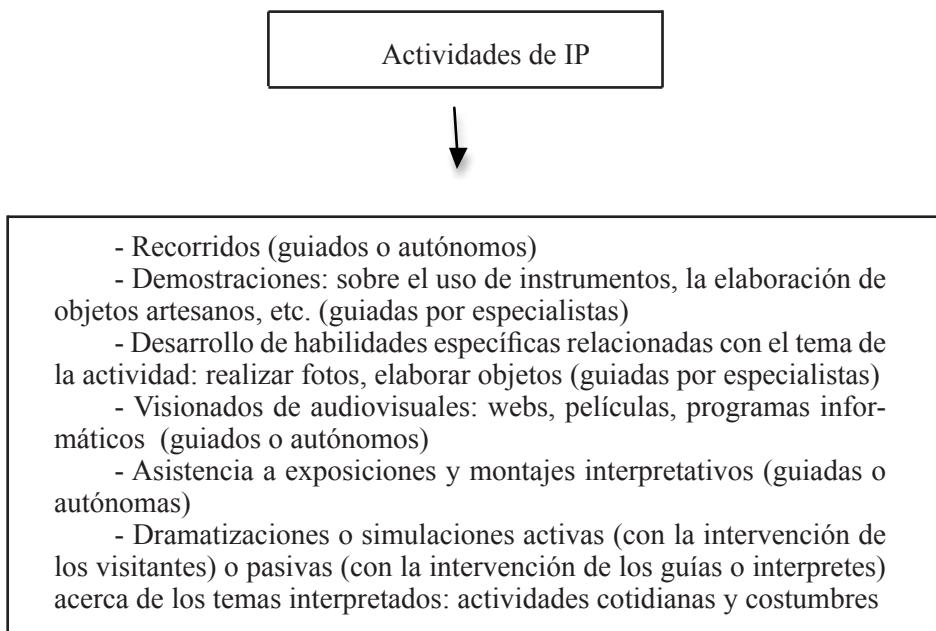
Con estos tres componentes el eslogan elaborado (que suele estar definido por una sola frase concreta y sugerente para los visitantes) sería, por ejemplo: “*La construcción de las jábegas malagueñas: un proceso artesanal*”.

Posteriormente, una vez elaborada la idea central de la actividad, se desarrolla el mensaje en su totalidad, optando por utilizar ‘textos informativos’, dedicados a exponer datos y conceptos relativos al contenido seleccionado que profundizan sobre el tema, o ‘textos narrativos’ que describen a modo de relato el contenido que queremos abordar.

Otra de las cuestiones que más determinan el carácter de las actividades que se realizan para la IP son los medios que sirven de soporte y vehículo a los mensajes. Los efectos que estos medios generan de cara al ambiente de la actividad y a la respuesta de los visitantes son muy significativos y por ello su elección nunca es aleatoria; en general, las razones que determinan su uso suelen ser: económicas (costes de los medios elegidos), funcionales (facilidad de manejo, y mantenimiento, necesidades y preferencias de los participantes...) y estéticas (apariencia e imagen que queremos dar del tema y de la actividad para que resulte más sugerente).



Las actividades en las que se contextualiza el uso de estos medios pueden ser más o menos autónomas para el visitante. El siguiente cuadro incluye las más significativas:



En cualquier caso, y sea cual sea el medio y el soporte de la actividad, el objetivo principal de los mensajes elaborados para la IP es conseguir que los visitantes se impliquen de una manera activa - y no como meros receptores de información -, que se involucren en la creación de significados y comprendan así el patrimonio cultural como algo vivo y dinámico. En este sentido hay que tener en cuenta que, por sus características personales, por su propia biografía, el sujeto que observa, que participa en las actividades con una mirada naturalmente interpretativa, es el protagonista del proceso (Vaquero, 2011); sus experiencias previas (cognitivas, emocionales, perceptivas, sociales, culturales y estéticas) condicionan la lectura de las imágenes que percibe, la comprensión que realiza de los hechos, y el contenido de los significados que construye como consecuencia de su participación en la actividad.

Con este enfoque las actividades de IP adquieren un innegable valor formativo; su desarrollo - en contextos de enseñanza más o menos formales – estimula la elaboración de conocimientos en relación al patrimonio que superan la mera acumulación de datos (disponibles hoy en día para cualquier ‘navegante’ de Internet) para revertir en el desarrollo de la competencia cultural y artística de los participantes.

## **7. Conclusiones: adquisición de competencias a través del arte y el conocimiento del patrimonio**

Resulta evidente que, desde una visión esencialista de la enseñanza del arte, el conocimiento y la valoración del Patrimonio se definen como un aspecto fundamental del currículum artístico; en este sentido, caben pocas dudas ya que, coincidiendo de

forma clara con los objetivos principales de las actividades de la IP, la dimensión apreciativa y crítica de la Educación Artística se plantea precisamente para potenciar las capacidades individuales de percepción del entorno, de valoración de sus cualidades estéticas y de reconocimiento e interpretación de sus significados. Se trata, en definitiva, de que el individuo desarrolle su competencia cultural y artística (una de las 8 competencias básicas propuestas por la LOE para el currículum español) y adquiera la capacidad de conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las manifestaciones culturales. En esta línea, tanto la enseñanza ‘formal’ que tiene lugar en los distintos niveles del sistema educativo oficial (primaria, secundaria obligatoria y bachillerato) como la enseñanza ‘informal’ y ‘no formal’ (Trilla, 1985) que se deriva de las actividades de Comunicación del Patrimonio, se centran en que el individuo genere recursos propios para interesarse por la vida cultural, valorar e interpretar las creaciones artísticas, desarrollar su propia capacidad estética y creadora, y contribuir en la conservación del patrimonio cultural y artístico de su propia comunidad y de otras comunidades.

Para todo ello no basta con la adquisición de conocimientos relacionados con el arte, sino que también se requieren una serie de capacidades, aptitudes, valores y emociones (Pérez, 2007) que propicien el desarrollo artístico y cultural. Por ello, además de conocer las características de las obras de arte y de las manifestaciones culturales, es necesario fomentar la capacidad individual de apreciarlas, de disfrutar con sus cualidades estéticas, de respetarlas en su diversidad, de valorar de forma crítica los mensajes difundidos sobre ellas a través de diferentes medios (libros de texto, revistas, prensa, televisión, etc.), de fomentar la propia capacidad estética mediante el contacto con el arte y el interés por la vida cultural y por la conservación del patrimonio.

Esta circunstancia pone de manifiesto que estamos ante disciplinas capaces de generar competencias fundamentales que superan las ‘fronteras’ del desarrollo artístico, para revertir en otros aspectos del desarrollo global del individuo; en esta línea se plantean, por ejemplo, la competencia social y ciudadana, la competencia de autonomía e iniciativa personal, o la competencia lingüística, vinculadas de forma clara a las actividades de IP y, en general, al aprendizaje que se genera a partir de las tareas artísticas. Dicho aprendizaje va más allá del ‘saber hacer’ (en el contexto del arte) y se adentra en el ‘saber ser’ y el ‘saber estar’ que favorecen el desarrollo personal y social. De acuerdo con este planteamiento, la profesora Roser Juanola (2005) defiende que el conocimiento del patrimonio favorece:

1. La percepción y expresión de emociones propias y opiniones.
2. La construcción de un conocimiento interdisciplinar: histórico, social, natural y cultural.
3. El desarrollo de estrategias y habilidades de investigación a partir de la observación, experimentación y el contacto directo con el medio.
4. La interpretación de significados.
5. La toma de decisiones para la elaboración de propuestas.

Esta posibilidad de aprendizaje interdisciplinar y de adquisición de competencias básicas que brindan, en general, las tareas relacionadas con las enseñanzas artísticas y, en particular, las actividades de comunicación del patrimonio, se ha visto reforzada en la actualidad por una circunstancia que les afecta de forma común a ambas y que tiene que ver con el proceso de democratización que están experimentando la cultura y el conocimiento. Este hecho se debe, entre otras razones, a que muchas personas, más que nunca, estén teniendo acceso a la educación, a la enseñanza (formal, no formal e informal) y, a través de ella, al conocimiento del patrimonio. La cultura ya no se entiende como un espacio reservado a unos pocos, a las minorías ilustradas, elitistas y burguesas; por el contrario, las estrategias didácticas están permitiendo que cualquier persona pueda entender o interpretar los valores que se transmiten en los espacios culturales.

Sin embargo la dimensión formativa de la comunicación del patrimonio no es la prioritaria para los responsables de gestionar los espacios patrimoniales. Por el contrario, en este nuevo contexto, el interés mayoritario por el patrimonio y los bienes culturales ha dotado al arte y a la cultura de un renovado valor social, que los introduce plenamente en el ‘sistema de mercado’; esto ha provocado que los responsables políticos y económicos intervengan en el mundo artístico tratando de adaptar los modelos tradicionales de intervención del patrimonio a la cultura del espectáculo, olvidándose, en la mayoría de las ocasiones, de la dimensión pedagógica del patrimonio y del arte (Aznar, 2006: 13). Frente a esta circunstancia creo que es fundamental reivindicar que los responsables políticos y económicos valoren el reciente interés de la sociedad acerca de los bienes patrimoniales como una vía para favorecer el conocimiento individual y colectivo de cada comunidad, ya que el patrimonio es parte del ecosistema que envuelve al individuo y que éste tiende a comprender, conservar o transformar.

Educar ‘por’ y ‘a través’ del patrimonio va más allá de los objetivos de la EA; es el resultado de un trabajo interdisciplinar que nos lleva a conocer nuestra propia identidad, la de la sociedad cambiante en la que nos movemos y las características de otras culturas. Así pues, por todo lo que ello supone, no podemos olvidarnos de que la dimensión educativa implícita en el conocimiento del patrimonio constituye el motivo fundamental de su razón de ser. Desde el ocio o desde la enseñanza formal, desde las aulas o ‘in situ’, necesitamos conocer el pasado para entender el presente y sobre todo para poder hacer proyectos de futuro que respeten la herencia y nos hagan progresar de forma coherente con nuestras señas de identidad.

## Referencias

- Aznar, F. (2006). *Educación artística, cultura y patrimonio*, en AAVV: *Educación artística y visual ante el reto social, cultura y territorialidad*. Sevilla. Ed. COLBAA.
- Barkan, (1965). *Curriculums problems in art education*. Pennsylvania State University.
- De la Iglesia, J. F. (1991). *Estética y método en la enseñanza de las artes: seis definiciones*. En: Hernández, F., Jodar, A. y Marín, R. (coord.) *¿Qué es la educación artística?* Barcelona. Sendai.
- Borda, I. (2008). *La educación artística en general y la literatura en particular en el punto de mira sociocultural*. En: Martínez, L. M., Gutiérrez, R., y Escaño, J. C. (coord.) *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Universidad de Málaga.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona. Gustavo Gili.
- Efland, A., Freedman, K. y Sthur, P. (2003) [1996]. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona. Paidós.
- Eisner, E. (1968). *Structure and Magic in Discipline-based Art Education*. En: *Journal of Art & Design Education*.
- Gómez del Águila, L. M. (2011). *Accesibilidad e inclusión en espacios de arte: ¿cómo materializar la utopía?* En: Arte, Individuo y Sociedad, n. 23 (2), 19-28. Madrid. Universidad Complutense.
- Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- Housen, A. (1992). *Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools*. En: ILVS Review. 2 (2).
- Juanola, R. (2005). *Las ciudades como museo. Arquitectura del imaginario*. En: Belver, M., Moreno, C. y Nuere, S. (coord.) *Arte Infantil en Contextos contemporáneos*. Madrid. Universidad Complutense.
- Kindler, A. M., y Darras, B., (1998). *Culture and Development of Pictorial Repertoires*. En: *Studies in Art Education*. 32 (2), 47-67.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- Martínez, L. M., (2004). *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*. Barcelona. Octaedro.
- Marínez, L. M. y Gutiérrez, R. (2011). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga. Aljibe.
- Morales, J. (1998). *Guía práctica para la interpretación del patrimonio*. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.
- Pérez, A. I., (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*, En: Cuadernos de Educación de Cantabria, España.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona. Paidós.
- Sánchez, M. (1991). *La educación artística y las orientaciones para el futuro*. En: Hernández, F., Jodar, A. y Marín, R. (coord.) *¿Qué es la educación artística?* Barcelona. Sendai.

- Sealey, G. (1977). *What the park should do waht the visitor and Non User Wants.* Parks Canada.
- Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela.* Barcelona. Planeta.
- Ullan de la Fuente, A. M. y Hernández, M. (1994). *Arte y Ciencias Sociales (II).* En: Arte, Individuo y Sociedad, nº 6. Madrid. Universidad Complutense.
- Vaquero, M. C. (2011). *El arte en el linde de lo humano.* En: Arte, Individuo y Sociedad, n. 23, (2).

## Notas

1. Desde el punto de vista educativo esta concepción de la “Educación Artística centrada en la Cultura Visual” cuenta con dos ventajas fundamentales: coordinar los intereses educativos con los sociales y poder incorporar al estudio artístico las imágenes que interesan al alumnado (muñecos, páginas webs, pegatinas, ropa, series, etc.).
2. Miembros de grupo de investigación: Educación y Patrimonio Artístico” de la Universidad de Girona: Roser Juanola, Pep Admetlla, Muntsa Calbó, Joan Vallés, Marian Vayreda y Laura Morejón.
3. El esquema que se presenta resume las ideas principales de la propuesta de Aldridge (1989) citado por Morales (1998, 28) para identificar las características que diferencian la Interpretación In situ de los programas de Educación Ambiental
4. No todas las visitas que tienen como base la IP cuentan con un guía. En algunos casos podemos encontrarnos con alternativas de mensajes que tienen como vehículo audífonos, carteles, leyendas, etc.
5. En el caso de los grupos de escolares, es necesario actuar mediante un tipo de instrucción simple y concreta, potenciando el aspecto lúdico de la actividad, satisfaciendo sus expectativas y curiosidades, favoreciendo el vínculo emocional de los niños con la experiencia y poniendo el énfasis en la acción y la fantasía.