

eari
educación artística
revista de investigación

Educación artística: revista de
investigación

ISSN: 1695-8403

ricardo.dominguez@uv.es

Universitat de València

España

PANCIROLI, Chiara

Los bienes culturales como patrimonio educativo

Educación artística: revista de investigación, núm. 7, 2016, pp. 86-99

Universitat de València

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971505007>

- 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

Los bienes culturales como patrimonio educativo

The cultural property as educational heritage

Chiara PANCIROLI. *Università di Bologna (Italia). chiara.panciroli@unibo.it*

Resumen: El patrimonio y los lugares que lo acogen, conservan, y exponen (entendiendo el museo como una referencia particular), se convierten progresivamente en espacios que revisten un papel estratégico, sobre todo en términos formativos. Se trata de una función formativa que se ha construido y se sigue definiendo con la historia de los museos y la individuación de los diferentes sentidos del bien objeto. El museo, considerado como el escenario final para la transmisión y comunicación del conocimiento, se convierte en un modelo cultural de aprendizaje, un lugar privilegiado para la investigación, en el que el visitante, en primer lugar, utiliza el ojo como una herramienta sensorial e intelectual para descubrir los "signos" de los mensajes; y más tarde, para interpretar y revisar el contenido del bien cultural.

Palabras clave: Educación Artística, Educación en Museos, Patrimonio, Historia.

Abstract: More and more Heritage and the places that host, treasure and exhibit it, - with a specific reference to museums - play a crucial role, above all in the educational sphere. A function indeed that has been developing and defining along with the history of museums and the identification of the various meanings of the "asset". The museum, that has always considered the ideal place where knowledge is be queathed, becomes a cultural model for learning and a privileged context for research. As a matter, this is where we taught to use sight both as a sensory and intellectual tool and to discover the signs of messages as well as to understand and process heritage contents.

Keywords: Arts Education, Museum Education, Heritage, History.

El bien cultural en los museos

El campo de estudio relativo al bien cultural y a los museos se enriquece con aspectos relevantes en la contemporaneidad, evidenciando la integración de más metodologías, instrumentos y espacios, que permiten de renovar y valorizar los sentidos de las aproximaciones de la pedagogía del patrimonio y la didáctica museística. Se reconoce cada vez más al patrimonio y los lugares que lo acogen, conservan y exponen (en particular el museo), un papel estratégico, sobre todo en términos formativos. Una función formativa que se ha construido y definido con la historia de los museos y la individuación de diferentes sentidos del bien objeto.

Al convertirse en las principales líneas de desarrollo de los lugares del bien cultural, los museos han tenido su reconocimiento primero como casas de las musas, lugares de estudio, pasillo-galería; en fin como Wunderkammern, habitaciones de las maravillas y rarezas, gabinetes, lugares de lo universal; sucesivamente como museos-templo, espacio de las obras maestras, museos-clínica. Y todavía en la actualidad, sin moverse de las mismas paredes, el museo se pone *difuso, relacional*, (Bodo 2003), *para todos, capaz de integrar espacios interiores y externos* al museo mismo (Gabrielli 2001, pp.13-61). Posteriormente, el museo se plantea acoger las interpretaciones del visitante, concepto bien expresado por Malraux (1951) en la redacción de su obra *el museo de los museos o incluso el museo imaginado* (Daverio, 2011), en donde el visitante puede crear el museo.

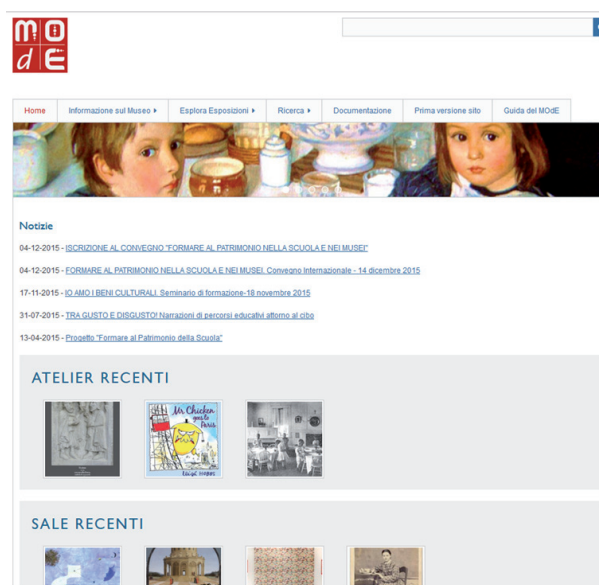
Hoy en día el museo es elemento principal del paisaje cultural, cada vez más conectado al territorio de pertenencia. Sin embargo la identidad del paisaje cultural, como también es descrita por el Documento de Siena (2014), se conecta íntimamente con la naturaleza del patrimonio cultural, que se presenta, sobre todo en el paisaje italiano, *extenso, difuso, denso, estratificado e inscrito en el entorno*. Según esta perspectiva, el museo encuentra una ampliación casi natural en el paisaje, en cuyo elemento de relación es representado como patrimonio cultural. En tal sentido, los museos representan no sólo espacios para la conservación del bien cultural y la tutela del paisaje, sino que se convierten en *centros de interpretación del territorio, utilizando sus propios recursos* para poner en campo actividades conjuntas. Al igual que los museos, también los bienes culturales han seguido su evolución. Esto fue importante para los fundadores de los más grandes museos del mundo, para quienes la recuperación de las civilizaciones, también las más antiguas, constituye un presupuesto fundamental para la comprensión de la humanidad, la necesidad de pensar en el pasado a través de las cosas. Pero no pudiendo conocerlo todo con certeza, aunque el empeño de los estudiosos y los coleccionistas sea fundamental para una aproximación científica al conocimiento, siempre se tienen que encontrar nuevos caminos para subvertir los límites interpretativos.

Un proceso de *recreación poética*, un esfuerzo de imaginación combinado con un riguroso conocimiento, representa uno de los posibles modos de interpretar la

realidad. Parecidos actos interpretativos, basados también en la imaginación, son esenciales para construir las historias contadas por los objetos. Sin embargo, las cosas no tienen que mantenerse necesariamente intactas para transmitir informaciones, como evidencia de modo explícito Neil MacGregor en el texto *La historia del mundo en 100 objetos*. En efecto, un número impresionante de objetos se transforman asumiendo sentidos diferente bastante tiempo después de sus creaciones llevando así señales de acontecimientos más recientes (MacGregor, 2012): “El florero Jomon, por ejemplo, habla de los antiquísimos orígenes de estofados y sopas japonesas pero su interior dorado refleja el Japón más tardío y estetizante dispuesto a reexaminar su larga historia [...] Tal como el tambor a grieta sudanesa constituye otro ejemplo de las muchas vidas de un objeto: construido en forma de búfalo para un jefe del tribu del Congo septentrional, ha sido reinventado como objeto islámico en Khartoum y por fin requisado por Lord Kitchener, taraceado con la corona de la reina Victoria y enviado a Windsor” (MacGregor, 2012, p. 21).

El objeto/bien cultural se vuelve un texto capaz de combinar muchas historias con una potente inmediatez. Sin embargo, hay otro modo en que la biografía de los objetos cambia en el tiempo. Una de las tareas fundamentales de la cultura museística y la conservación de los bienes culturales es justo la de interrogar los objetos cada vez que las tecnologías modernas permiten poner nuevas preguntas. Los resultados en este ámbito son sorprendentes y pueden abrir nuevos recorridos de investigación revelando características imprevistas: “el vaso medieval de Edvige, por ejemplo, famoso por su capacidad de transformar el agua en vino, ha cambiado recientemente la misma naturaleza. Gracias a los nuevos análisis del vidrio se puede afirmar, con discreta seguridad, que proviene del Mediterráneo oriental, y probablemente a un modelo de la historia dinástica medieval y a un pintoresco personaje de la historia de las Cruzadas” (MacGregor, 2012, p. 368).

Entre las tecnologías modernas también los nuevos entornos de red, por instalaciones y galerías virtuales, proponen recorridos que le permiten al visitador, no sólo e conocer la historia del bien cultural, sino también experimentar relaciones y crear sentidos originales. Un ejemplo de ello es el MoDe - Museo Virtual de Educación de la Universidad de Bolonia, que es un "taller". El término "taller" pretende ser un espacio de usos múltiples y en constante movimiento; como un lugar equipado para la transformación, en un sentido moderno, un ambiente para la formación. Esta dimensión hace que el museo se convierta en un lugar capaz de dirigir, de manera vital, las transformaciones en que la comunidad interactúa con sus objetos mediante la construcción de un patrimonio de conocimiento compartido. En este sentido, el museo se convierte en un ambiente multifuncional, en el cual se puede experimentar la contemplación, el estudio, la investigación, la observación guiada, el descubrimiento, los conocimientos generales y específicos, la interacción y la reinterpretación.



Homepage MoDe - Museo Virtual de Educación

El museo, siempre considerado un lugar por excelencia de la transmisión y comunicación del conocimiento, se convierte en un modelo cultural del aprendizaje constructivo, un lugar para inculcar la idea de que lo que es grande, no es tanto el descubrimiento del bien cultural, sino que la investigación es "las actividades de prospección" típico de un público curioso¹. En este sentido, Freinet recuerda como "lo que es grande no es el conocimiento, no es ni siquiera el descubrimiento: es la investigación" (Freinet, 1969). La investigación no es el conocimiento que usted tiene, la ciencia aprendida y asimilada, sino la actividad vigilante, que, sin descanso, plantea nuevos problemas, inventa, combina, organiza los hechos, de acuerdo con relaciones aún no conocidas". El museo, entonces, es un lugar privilegiado para la investigación, en el que guiarse, en primer lugar, para utilizar el ojo como una herramienta sensorial e intelectual con la que descubrir las "señales" de los mensajes de comunicación; y posteriormente, para interpretar y revisar el contenido de las obras, los objetos expuestos, de los testimonios de la memoria histórica de los tiempos pasados y recientes.

Educación para la valoración del patrimonio

En la historia moderna, con referencia específica a los últimos cuarenta años, algunas instituciones culturales nacionales de gran prestigio – tales como la Pinacoteca di Brera en Milán, la Galleria d'Arte Moderna en Roma, los Uffizi en Florencia, seguidos de museos y organizaciones educativas como el MART en Rovereto, el Castello de Rivoli, el Mambo de Bolonia, el MACRO en Roma, junto a muchos otros

1. C. Rosati, Dalle collezioni alle relazioni, Congreso "Musei e Territorio", Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin", Universidad de Bolonia, 2 de Abril 2014.

lugares menos conocidos-, han extendido eventos y demostraciones de importancia educativa, realizando experiencias significativas (*Jugando con el arte, Didart, ...*) en términos de accesibilidad y relevancia educativa. Este aspecto, colocado en un contexto internacional -por razones de brevedad, nos referimos sólo a ciertas instituciones de museos históricos, como el Centro Pompidou, la Ciudad de la Ciencia y la Tecnología en París y las más innovadoras como el CosmoCaixa de Barcelona- subraya la gran importancia de las experiencias con el patrimonio en los museos.

La educación sobre el patrimonio se define como: “actividades educativas, formales e informales, que mientras educan en el conocimiento y el respeto de los bienes, con la adopción de comportamientos responsables, hace del patrimonio un tema concreto de investigación e interpretación, adoptando el punto de vista de la formación permanente a la ciudadanía activa y responsable de todas las personas” (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni y Mattozzi, 2008).

Los diferentes modelos de aprendizaje, junto con los de la mediación educativa, tienen sin duda un papel principal en la definición, en un sentido más amplio, del concepto de uso de los bienes culturales. Los métodos de aprendizaje y los enfoques comunicativos son elementos que caracterizan la vida del museo y el entorno cultural circundante. Los aspectos más importantes que emergen, en este sentido, se refieren a la atención tanto del público que entra en el museo, como para los ciudadanos que viven alrededor del museo, y que por consiguiente, pueden "disfrutar" del bien del museo. En relación con esta cuestión, de particular importancia es la capacidad del museo de recibir y devolver los significados que cada uno da a su propia experiencia y a su propia forma de entender y que surge de la relación con el patrimonio. Entonces surge, cada vez más, que la acción educativa del patrimonio no termina en la comunicación de los contenidos culturales y simbólicos, formales y no formales, en presencia o a distancia, o incluso en el conjunto de eventos-iniciativas destinados a fortalecer la relación entre públicos - objetos – museos, sino sobre todo como el redescubrimiento del hombre y de la pertenencia a la comunidad, cuyo patrimonio es una expresión. Este aspecto pone de manifiesto la experiencia del patrimonio cultural; esta no sólo puede coincidir con uno o más métodos activos de conocimiento, sino que debe ser colocada dentro de una pedagogía problematizadora que es capaz de definir el proyecto cultural mediante el desarrollo de estrategias y métodos adecuados, con referencia a la excelencia educativa, que se define no sólo en cuanto a lograr la calidad en general, sino también con específica atención a las necesidades de las personas y la sociedad. Por lo tanto, el museo se convierte en un lugar acogedor porque a partir de las necesidades define una nueva propuesta cultural para soportar diferentes temas esenciales: intelectual, relacional, emocional, ético y estético. Estos aspectos son su propia confrontación en el sentido etimológico del término patrimonio.

Patrimonio se define en el léxico común como un “conjunto de valores materiales e inmateriales, con orígenes muy atrás en el tiempo, tan propio de una persona,

una comunidad y una nación” (Il Nuovo Zingarelli 2015). De acuerdo con una primera definición dada por la UNESCO en 1972², como “el conjunto de obras arquitectónicas, plásticas o pinturas monumentales, elementos o estructuras de una naturaleza arqueológica, inscripciones, cavernas y grupos de elementos de valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, artístico o científico que ponen de relieve sobre todo el contenido del patrimonio cultural, como un sistema cerrado, sedimentando activos estáticos, de "valor universal" y por lo tanto un legado para preservar y transmitir la misma herencia. En este sentido, siempre UNESCO en 2003³ añade una reflexión más profunda en la que se entiende el patrimonio inmaterial “como el conjunto de prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos, así como los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales asociados con que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia.

El patrimonio, en este sentido, adquiere un carácter procesal representado por un conjunto de bienes de "poner en circulación", construir en los significados, colocar en un espacio social de intercambio; o incluso un recurso para reflejar, interrogarse, reconocerse, representarse, informar y crecer. Estos objetivos son de particular importancia para la formación de las nuevas generaciones, dentro de los contextos escolares y extraescolares, donde el bien cultural se propone como una herramienta necesaria para entender el pasado, el presente y dirigir el futuro. Una posición que también es evidenciada por la Convención de Faro, en el momento en que propone superar el concepto de patrimonio cultural como bien que debe ser protegido por el valor intrínseco y científico, a favor de una interpretación del bien como un elemento que puede contribuir al desarrollo humano y a la mejora de la calidad de la vida de cada persona.

Incluso Lacan, en referencia a la educación artística, señala que “la obra de arte debe necesariamente reponer sentido para adquirir un nuevo sentido, que se adapta a las necesidades actuales y a los nuevos valores de la obra misma” (Lacan, 1966, pp. 84-90). También Urbani en sus elaboraciones teóricas, de acuerdo con una visión evolucionada, evidencia que el valor del patrimonio sea, por lo tanto, no sólo relacionado con un problema de conservación o no tenga un cotejo puramente estético-contemplativo, sino que reside en la búsqueda de sentidos que el pasado, representados físicamente en el objeto cultural, tiene en su contemporaneidad (Urbani, 2000). El patrimonio material e inmaterial de los museos y los paisajes

2. a más detalles, véase la Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale, Unesco, Parigi, 1972.

3. Para más detalles, véase la Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale, París, 2003.

culturales asume, por lo tanto, la función de recurso cuyo objetivo no es la tutela sino que es parte del proceso de desarrollo de una sociedad sostenible, pacífica y democrática, como es llamado por la Convención de Faro⁴. El patrimonio así entendido contribuye al *enriquecimiento individual y colectivo* volviéndose un derecho cultural y contextualmente una *responsabilidad*. De acuerdo con este punto de vista, interesantes son los objetivos de la Convención que habla del derecho a la herencia cultural como un derecho a participar en la vida cultural, tal como también se ha expresado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en que se lee que “cada individuo tiene derecho a tomar libremente parte en la vida cultural de la comunidad, de gozar de las artes y de participar en el progreso científico y en sus beneficios”⁵. Tal derecho se ejercita al reconocer justo una responsabilidad individual y colectiva en las comparaciones de la herencia cultural. La Convención anima a los sujetos “a utilizar todas las dimensiones del patrimonio cultural [...] para reforzar la cohesión social mediante la promoción de un sentido de responsabilidad compartida respecto a los lugares de vida de las poblaciones [...] y hacer sostenible el patrimonio cultural protegiendo de ello la integridad mediante la comprensión de los valores culturales y la definición de principios por la gestión sostenible”. Un tema que también pone las bases por la difusión de una *ecología cultural* entendida como forma de sensibilidad respecto a todo el paisaje cultural (museos, escuelas, instituciones de cultura, territorio) de percibir como recurso de vida en una sociedad equilibrada y dirigida al natural desarrollo.

La experiencia educativa en los museos y en el territorio

El concepto de experiencia encuentra su referencia principal en la relación con la realidad, en donde la experiencia misma se realiza justo en la interacción continua entre el individuo y el entorno en el que vive. La realidad, por lo tanto, es concebida como una totalidad constituida por individuales partes interdependientes entre ellos. Esta visión de la realidad, según Dewey, se presenta un como "todo", donde los elementos que la constituyen están vinculadas por una relación de interdependencia. Desde el momento en que la experiencia es el resultado de esta interacción entre el individuo y el entorno en el que opera, aparece comprensible el hecho que Dewey la coloca sobre el plan de la acción práctica y no sobre aquel del conocimiento: “la experiencia es, en efecto, un sentir que a su vez es también un reaccionar” (Dewey, 1990). La idea de la experiencia como un *método de investigación* requiere en realidad una nueva actitud: “la actitud de quien reconoce y acepta integralmente el mundo, sin cerrar los ojos a los aspectos inquietantes y hostiles que presenta al hombre, pero decidido a afrontarlos y a modificarlos” (Dewey, 1990). Las

4. Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società (Faro, 7 Febbraio 2005), firmada de Italia el 27 de febrero 2013.

5. Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de Diciembre de 1948, art. 27.

premisas trazadas llevan a reconocer que una experiencia educativa en los museos vaya más allá de ser un bonito laboratorio o un paquete de actividades recreativas, propuestos *ad hoc*, a diferentes tipologías de visitantes, para poner en cambio como requisito esencial *el concepto de experiencia educativa*. Este concepto se refiere a la dimensión operativa “de hacer”, que tiene que ser acompañada siempre del definir el sentido del hacer mismo en apoyo de los *procesos de conocimiento e interpretación de la realidad*. En particular las experiencias con el bien cultural vuelven a llamar a una dimensión al mismo tiempo *individual y colegial*: es justo éste observar los otros y relacionarse con ustedes que se pone como paso previo necesario para el desarrollo y el crecimiento de la persona. Según un planteamiento pedagógico, las prácticas deberían caracterizarse por los aspectos relacionales, en tanto que cada uno interacciona con “algo y / o alguien que no sean ellos mismos”, entendiendo con esta expresión ya sea el bien cultural, ya sea la colectividad, que podemos indicar también como “comunidad del patrimonio”. Esta comunidad es representada, además de los visitantes, de los educadores culturales, de los consultores y proyectistas educativos, de las guías, que contribuyen a definir, cada cual según su punto de vista y sus competencias, la función educativa, no sólo del bien cultural, sino también de los museos (Huerta, 2010).

En el Código ético de ICOM para los museos se precisa, en efecto, que “al museo corresponde la importante tarea de desarrollar el propio papel educativo y de atender a un público más amplio de la comunidad, del territorio o del grupo de referencia. La interacción con la comunidad y la promoción de su patrimonio son parte integrante de la función educativa del museo mismo”⁶. Para hacer esto es necesario dotar a cada persona, tanto a los profesionales del patrimonio y los museos, como a los públicos, es decir a los usuarios visitantes (Bollo, 2008), de instrumentos cognitivos, relacionales y de valor, mediante los cuales orientar con *intencionalidad las experiencias educativas*. De acuerdo con esta hipótesis, una experiencia al patrimonio tiene que ser expresión de intencionalidad, orientada a la elección. Una elección relativa a cuál contenido profundizar, a cuál obra observar, sentir, conocer, a cuales metodologías activar, a cuales instrumentos y lenguajes utilizar, en la conciencia que la elección comporta el decidir qué cosa perder y cuál forma o nivel de reducción aceptar, en el respeto “de la riqueza de lo fenoménico, de lo real, de su infinita gracia sensorial, de su inagotable observación perceptiva y cognitiva y su infinita profundidad interpretativa” (Anceschi, 1992).

6. Para más detalles, véase: icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/italy.pdf



Proyecto “Formare al Patrimonio della Scuola”
Istituto Comprensivo 12, Bologna

Consideraciones que también orientan el análisis de los contextos museísticos en el momento en que prometen la centralidad del visitante, es decir, de los públicos, considerados más ampliamente que los individuos a la hora de trasladar el saber de los objetos, de las obras, de los manantiales, pero también en tanto que inventores y constructores de conocimientos originales en relación al patrimonio. Dirigiéndose a todas las personas, el bien cultural y los lugares que lo interpretan tienen como destinatarios diferentes públicos: niños, jóvenes, adultos, ancianos, discapacitados, personas de otras culturas, turistas, además de grupos familiares, grupos de reintegración social y grupos profesionales en formación.

Entre las finalidades de las acciones educativas se reconocen: el desarrollo y la promoción de conocimientos, la habilidad y los comportamientos que se manifiestan *a lo largo de todo el arco de la vida de cada individuo* para favorecer y siempre sustentar la asunción de una mayor conciencia en la relación ciudadano-patrimonio. Sin embargo el encuentro con los muchos públicos tiene que tener en consideración sus plurales connotaciones, prestando especial atención a los caracteres móviles de los públicos, a su constante evolución y poniendo adecuadas acciones diferenciadas por objetivos y modalidad de desarrollo. Los públicos, en sus múltiples identidades y pertenencias, representan por lo tanto los receptores activos de los conocimientos, reconocidos también como *comunidades interpretativas*. La mediación de los educadores es de particular relevancia para asegurar que cada experiencia con el bien cultural y con los museos resuenan con la que se experimenta en la escuela y en la vida cotidiana.

La ciudad educativa entre la escuela y el museo

Un *excursus* histórico de las principales conexiones entre museos y escuela revela que históricamente ha habido más atención hacia la educación de los jóvenes con el patrimonio. Un número siempre mayor de realidades museísticas se han, en efecto, listas por actividad, proyectos y acontecimientos les dirigidos prioritariamente a los niños y a sus familias, a los adolescentes y a los jóvenes y más en general a las escuelas, encaminando una estación de experiencias de particular sentido en términos de accesibilidad, inclusión, implicación, además de la posibilidad de experimentar percepciones particularmente relevantes en el campo del conocimiento.

Esta especialización con respecto del público de la escuela en los museos sigue paralelamente la creación y difusión, a nivel mundial, de "Museos para niños y adolescentes": lugares dedicados al joven público en el que aprender jugando, explorando, experimentando, manipulando y verificando en el campo las informaciones propuestas por el museo mismo. Teniendo por lo tanto en consideración este cuadro de desarrollo, puede ser interesante definir los elementos de interrelación entre museo, escuela y jóvenes generaciones.

La definición del museo como un "cuerpo vivo y cambiante" (Gabrielli, 2001), que puede prosperar con la contribución conjunta de los diferentes componentes, es muy adecuada para satisfacer las necesidades de la escuela y los jóvenes en sus fases de desarrollo. En efecto, sea la infancia, sea el museo, o sea la escuela, pueden ser descritas como entidades en transformación, participantes de un movimiento de crecimiento vital. Si bien de un lado esta transformación sigue un desarrollo natural, sin embargo solicita una atención hacia la integración de más componentes. Y es el sentido etimológico de la palabra "componente", como "parte de un todo", o "cada una de las partes constitutivas" que coge el sentido del encuentro entre museos, jóvenes y escuela. Se establece así el siguiente supuesto: *el museo y la escuela son componentes esenciales para el crecimiento de los niños y jóvenes, así como las generaciones más jóvenes son componentes esenciales del museo y de la escuela*. Si no fuera así, nos faltaría una parte constitutiva de este cuerpo vivo y cambiante.

El reconocimiento por lo tanto de una necesaria relación entre museos, escuela y jóvenes se pone como antepuesto para reflejar y delinear una propuesta específica que ponga el sentido de pertenencia como una prioridad, evidenciando una doble perspectiva tan sintetizada: *los niños y los jóvenes son responsables de los museos, así como la escuela y los museos son responsables de los niños y de los jóvenes*. En este sentido, la identificación de algunos de los aspectos que caracterizan la alianza escuela-museo puede contribuir a una reflexión más analítica del tema.

Un primer elemento de análisis consiste en reconocer que el museo define su propuesta cultural en relación con la escuela. Los museos presentan a las escuelas una oferta de actividad didáctica rica y articulada, un "catálogo" de las iniciativas,

principalmente en relación o en ampliación predominantemente a los historiales formativos recortados sobre las necesidades de los escolares. Para poder diseñar rutas cada vez más importantes, es necesario escuchar a las necesidades recíprocas y esto requiere una alianza compartida entre las escuelas y los museos a nivel territorial capaz de dar a luz, de una manera creativa e innovadora, una pluralidad de propuestas unidas y funcionales al recorrido formativo de cada uno.

Un segundo elemento de reflexión es relativo a la *necesidad de salvaguardar el sentido de la experiencia museística, cuyas actividades hacen referencia, no sólo al museo como institución individual, que realiza proyectos en secciones especiales dedicadas a la didáctica, pero también al museo entendido como paisaje cultural*. Es, de hecho, a través de su abertura a lo social que el museo se define, volviéndose así “casa de cultura en diálogo con la ciudad”, en la perspectiva de un *sistema formativo* en red que, partiendo de un itinerario dentro de un específico museo, acompaña el visitante hacia otros museos, otros lugares de la cultura, que a su vez están en conjunción con agencias educativas del territorio, en particular en bibliotecas y archivos. La ciudad se configura así como *el museo de los museos* capaz de difundir *un sentido de unión y responsabilidad* al bien cultural de parte de todos los ciudadanos (Huerta, 2015), a partir de los niños. Esto significa trabajar dentro de una lógica sistémica a partir de acciones y a través de acciones que creen condiciones favorables para el diálogo por medio de actuaciones interinstitucionales.



Proyecto “Formare al Patrimonio della Scuola”
Scuola Primaria Statale Guglielmo Marconi, Rubiera (Reggio Emilia)

La perspectiva de la educación en patrimonio en los historiales formativos que la escuela y el museo están desarrollando numerosas experiencias de excelencia para los jóvenes, poniendo en evidencia los siguientes aspectos:

- la necesidad de un *fondo integrador de los ámbitos curriculares* (áreas histórico-sociales) geográfica, artística, científica);
- la necesidad de *una línea compartida en temas relacionados con el valor de las expresiones culturales* del hombre para el individuo y la comunidad;
- la posibilidad de que el patrimonio, sobre todo en el segundo ciclo la escuela secundaria, se convierta en la *puerta de entrada a las profesiones*, potenciando la alternancia entre escuela y trabajo como una herramienta fundamental para la creación de sinergias entre el mundo de la educación y el mundo de la cultura;
- la posibilidad de trazar un *portfolio de competencias* mediante el aprovechamiento de créditos para los estudiantes que participan en proyectos educativos - en relación con sus propios intereses y objetivos - para "garantizar una mayor participación de los estudiantes, así como la promoción del mérito y el talento"⁷. Desde esta perspectiva, el museo se convierte en un elemento para la construcción del plan de estudios incluidos en el pacto de formación territorial y contribuye a la formación de la "protección activa".

Son diferentes los estudios que analizan cómo el museo favorece el encuentro entre jóvenes y bien cultural creando las condiciones para que cada estudiante, junto al profesorado, a los educadores, así como las familias, puedan apoderarse del patrimonio que cada realidad museística conserva y comunica, enriqueciéndolo con las interpretaciones de todos los participantes. Si los visitantes crean los sentidos en los museos y aprenden mediante la construcción de la misma comprensión de los objetos, la infancia, como sujeto de las visitas, asume respecto al museo una doble función:

- de visitante al cual proponer itinerarios de descubrimiento, observación, conocimiento y expresión;
- de partner/colaborador con el que planear y realizar recorridos.

La formación inicial y en servicio de los docentes como elemento de garantía de la calidad de las experiencias con el patrimonio, debe tener en consideración

⁷ Ley 107/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, art.3.

competencias relativas a los conocimientos, a partir del específico disciplinar y las competencias sobre las metodologías de comunicación y en relación con las instituciones responsables de la tutela y de la valorización solicitando la comparación con ellas.

En lo referido específicamente a la reflexión sobre la formación del profesorado (Panciroli, 2013, pp.171-205) se pone de relieve, en efecto, el modo profesional de actuar del enseñante en calidad de mediador de recorridos educativos, que se relaciona con otras organizaciones culturales en el territorio local y/o nacional. En este sentido, el reconocimiento de los enseñantes como "figuras insustituibles" con respecto a los contextos educativos, representa una premisa indispensable para que cada uno pueda sustentar los procesos de desarrollo de la propia y de la ajena profesionalidad, en el caso específico de los profesionales del patrimonio. En referencia a este aspecto, las acciones formativas para profesores y educadores deben encontrar el significado y los métodos de su aplicación dentro de la misma profesión hacia un concepto de "profesionalidad difusa." Las colaboraciones que se establecen entre los profesores y los educadores culturales, deberían llevar a la participación de proyectos formativos compartidos como una forma privilegiada hacia un modelo de valorización de la profesionalidad.

Referencias bibliográficas

- Anceschi, G. (1992). *L'oggetto della raffigurazione*. Milano: Etas Libri.
- Bodo, S. (2003). *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Daverio, P. (2011). *Il museo immaginato*. Milano: Rizzoli.
- Dewey, J. (1990). *Arte come natura*. Milano: Mursia.
- Freinet, C. (1969). *Le mie tecniche*. Firenze: Nuova Italia.
- Gabrielli, C. (2001). *Apprendere con il museo*. Milano: Franco Angeli.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. València: PUV.
- Huerta, R. (2015). *La ciudad y sus docentes*. Miradas desde el arte y la educación. Barcelona: UOC.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. París: Seuil.

- MacGregor, N. (2012). *La storia del mondo in 100 oggetti*. Milano: Adelphi.
- Malraux, A. (1951). *Il museo dei musei*. Leonardo: Milano. (1951, *Les voix du silence*, París: Gallimard)
- Panciroli, C. (2013). La formazione nello sviluppo professionale degli insegnanti, en M. Manini y L. Balduzzi, *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carrocci.
- Urbani, G. (2000). Proposte per una riforma della legge e degli organi di tutela, en B. Zanardi *Intorno al restauro*. Milano: Skira.