

## INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO EN EL MARCO DE LAS CIUDADES EDUCADORAS

LAIA COMA QUINTANA

Investigadora y profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Formación del Profesorado.  
Universitat de Barcelona (UB)  
lcomaq@ub.edu

---

**Resumen.** En este artículo la autora presenta el marco teórico y las bases conceptuales que configuran la didáctica del patrimonio dentro del movimiento denominado «ciudades educadoras». Por otro lado, expone la metodología y los resultados de la investigación desarrollada que le han permitido conocer con profundidad el papel que juega el patrimonio de las ciudades en la educación y formación de los más jóvenes, así como aquellas prácticas más utilizadas por parte de los docentes que apuestan por aprender en, de y para la ciudad a través del patrimonio.

**Palabras clave.** Ciudades educadoras, educación urbana, educación no formal, modelos educativos patrimoniales.

**Abstract.** This paper presents the theoretical and conceptual bases that make up the teaching of heritage within the so-called movement of educating cities. In addition, describes the methodology and results of research carried out which enabled it to know in depth the role of the heritage of the cities in education and training of the young as well as those practices used by teachers who are committed to learn from and for the city.

**Keywords.** Educating cities, urban education, non-formal education, educational heritage models.

---

### INTRODUCCIÓN

Es posible educar a la ciudadanía desde ópticas muy diversas, pero sin duda alguna el marco urbano proporciona muy buenas oportunidades para ello, ya que es en él donde se alberga gran parte de nuestro patrimonio y en el que se desarrollan la mayoría de nuestras actividades cotidianas. Con base en esta idea, a finales del siglo xx surgió un fértil concepto denominado «ciudad educadora», que ha ido tomando fuerza hasta convertirse en una idea de gran interés a nivel internacional.

Para nuestra investigación este concepto ha sido fundamental y se ha convertido en uno de los principales ejes del trabajo, además del estudio de la didáctica del patrimonio. A lo largo de varios años hemos reflexionado sobre el concepto de ciudad educadora y hemos trabajado en profundidad para enlazar todas aquellas experiencias educativas basadas en el patrimonio urbano, sea cual sea la naturaleza del mismo, con el movimiento de las ciudades educadoras. Es importante recalcar el hecho de que toda la investigación se ha desarrollado en un marco de actuación real; la existencia de una red de trabajo denominada «Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciu-

dad educadora, un espacio para aprender y ser ciudadanos. Aprender en, de y para la ciudad» nos has permitido enfocar nuestro trabajo sobre la base de su larga experiencia de educar mediante el uso del patrimonio urbano. Concretamente, nos hemos centrado en el estudio de la oferta municipal española de actividades educativas patrimoniales, dentro del marco de la Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE).

### CONCEPTUALIZACIÓN Y MARCO DE ACTUACIÓN: LAS CIUDADES EDUCADORAS

#### El punto de partida de la investigación

Más allá de la motivación y el interés personal por el tema de la didáctica del patrimonio en los contextos urbanos, esta investigación tomó fuerza y se materializó gracias a que el Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) solicitó a nuestro grupo de investigación consolidado, DIDPATRI, colaborar con el proyecto que ellos lideraban de «Ciudades educadoras y patrimonio»; en concreto, se trataba de estudiar y evaluar las diversas

actividades patrimoniales que se desarrollaban en las ciudades miembros de la RECE, exactamente en el seno del grupo de trabajo llamado «Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender y ser ciudadanos. Aprender en, de y para la ciudad».

Fue a raíz de esta demanda por parte del Ayuntamiento de Barcelona que nos introdujimos en el conocimiento de la RECE y en las actividades patrimoniales desarrolladas en las ciudades españolas miembros de la misma. Estas urbes eran de características muy diversas; había ciudades patrimoniales clásicas, como era el caso de Mérida, Santiago de Compostela, Sevilla y otras muchas, pero también había otras con un patrimonio material muy modesto, pero con una gran ilusión por su patrimonio inmaterial. En cualquier caso, todos los implicados en esta investigación pensábamos y estábamos convencidos de que nuestras ciudades, grandes contenedores de patrimonio y de cultura, podían convertirse en enormes aulas en las que educar a la ciudadanía.

Cuando aceptamos la invitación, los equipos educativos de cada uno de los municipios de la red ya se reunían periódicamente y discutían aspectos relacionados con su quehacer diario. Contaban con destacados y relevantes teóricos del mundo de la educación, de la filosofía y de la política tales como José Antonio Marina, Joan Manuel del Pozo y Antonio Rodríguez de las Heras, y lo que se nos a nosotros pidió fue realizar una evaluación y valoración de sus actividades. La tarea de evaluar no resultaba fácil, dado que cada ciudad realizaba actividades diversas en marcos absolutamente distintos y sin más elementos en común que la voluntad educadora de sus responsables. Es sabido que evaluar es comparar sobre bases comunes o estables y nuestro encargo requería previamente establecerlas. Era necesario plantearse qué evaluar, cómo hacerlo y con qué finalidad. Las tres preguntas requerían respuestas muy concretas y era necesario clasificar las actividades, analizar sus contenidos, crear plantillas de documentos evaluativos, organizar encuestas, hacer observaciones directas no participantes y, también, procesar todos los datos para obtener unos resultados y unas conclusiones pertinentes.

Este trabajo de investigación ha sido objeto de presentación y debate en el marco de los congresos nacionales de la RECE y los internacionales organizados por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE); ha sido discutido en diversos foros dentro de los encuentros de Granollers (2009), Alcalá de Guadaíra (2011) y, sobre todo, en el Congreso Internacional de México (Guadalajara, 2010).

## Los orígenes del concepto de ciudad educadora

Este concepto tiene sus teóricos, los cuales que definieron y analizaron en profundidad su significado y su contenido. En la década de los setenta, personajes relevantes del mundo de la filosofía, la política y la educación como Edgar Faure, Jacques Delors y Francesco Tonucci, entre otros, fundamentaron teóricamente este concepto. El conjunto de ideas que se barajaba acerca de la ciudad educadora desde la década de los setenta se transformó, con el tiempo, en un movimiento más o menos institucionalizado que cobraría vida en 1990, y en el que nuevos teóricos aportarían sus visiones, entre ellos José Antonio Marina, Antonio Rodríguez de las Heras y Joan Manuel del Pozo. Quizá este último sea uno de los filósofos que en los años recientes más ha reflexionado sobre el concepto de ciudad educadora. Este profesor de filosofía antigua y filosofía política de la Universidad de Girona ha contribuido al desarrollo del concepto desde la filosofía social y política, y su implicación en el movimiento de las ciudades educadoras se remonta casi a los orígenes del mismo (Del Pozo, 2008).

Como veníamos diciendo, este movimiento se inició en el año 1990 con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona, quizá uno de los más importantes puntos de partida del entendimiento de la ciudad como agente educador. Una representación de más de sesenta ciudades de veinte países diferentes trabajaron, dialogaron e intercambiaron experiencias con el fin de poner de manifiesto la necesidad de expresar de alguna forma este potencial educador que tienen per se todas las ciudades.

Las aportaciones de este I Congreso se plasmaron en la denominada Declaración de Barcelona o Carta de Ciudades Educadoras.<sup>1</sup> En este documento se recogieron los veinte principios básicos para el impulso educativo de la ciudad que significan un compromiso serio de esta para la formación de sus habitantes a lo largo de su vida. Cuatro años después de la redacción de la carta, el movimiento de ciudades educadoras se constituyó como asociación internacional (International Association of Education Cities) en el III Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Bolonia. En el ámbito español, fue en el año 1996 cuando, dentro del marco de los estatutos de la AICE, las ciudades españolas asociadas a la misma se constituyeron como una red territorial para dar lugar a la RECE de España. Actualmente, más de ciento noventa ciudades españolas son miembros de esta red con el fin de compartir experiencias de participación y educación ciudadana en el marco de la ciudad. Y es en este escenario de la RECE donde

nos hemos ubicado para la realización de nuestra investigación.

## **EL OBJETO DE ESTUDIO: EL PATRIMONIO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA**

El patrimonio, ya sea histórico, cultural, artístico, inmaterial o de cualquier otra naturaleza, se nos presenta ante nuestros ojos como un fragmento del pasado que forma parte de nuestro presente, ya que nuestra cotidianeidad está construida sobre millones de hechos y decisiones que ocurrieron en el pasado, es decir, que otros decidieron por nosotros. Toda nuestra realidad (conocimientos, creencias, tradiciones, organizaciones, costumbres alimentarias, actividades económicas, tecnologías, artefactos, preferencias culturales, etc.) se configuró hace decenas, centenares o miles de años, y prácticamente nadie tiene esto en cuenta. Y, sin embargo, la historia pasada tiene un papel relevante sobre nuestro presente.

El patrimonio, como historia presente identificada, es uno de los pocos puentes que nos une y nos liga con la herencia histórica y con los valores estéticos, artísticos, tecnológicos e históricos que han tipificado nuestras sociedades. En este sentido, el patrimonio es una de las claves que puede permitir conocer mejor las partes sumergidas del iceberg de nuestra cultura y ello, evidentemente, ayuda a conocer mejor la realidad de nuestras sociedades, que, a fin de cuentas, constituyen un presente evanescente, caracterizado por una suma de herencias históricas (Santacana, J., y Hernández, F. X., 2006).

Finalmente, el patrimonio urbano tiene una característica que le otorga un valor fundamental: es de carácter colectivo, pertenece a todos, aun cuando cada edificio tenga su propietario individualizable; como conjunto, se trata de un valor colectivo, ya que supone una categoría histórica heredada. Por ello, la puesta en valor del patrimonio urbano no puede entenderse solo como el resultado de la acción restauradora de la piedra, ya que frecuentemente adquiere su valor cuando hay personas que viven allí, lo aman y, a su manera, lo comprenden. El hecho de que cuantos vivan en estos entornos patrimoniales los amen, los mimen y los comprendan es una tarea fundamentalmente educadora. Por todo ello, estamos convencidos de que el patrimonio de nuestras ciudades no es un elemento periférico de la educación, sino central.

Desde el ámbito de la pedagogía, fueron los movimientos de renovación de inicios y mediados del siglo XX quienes impulsaron el acercamiento del patrimonio al ámbito educativo, así como su consolidación como ins-

trumento básico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en los diferentes niveles educativos. Fue pues en la década de los treinta cuando se iniciaron las primeras experiencias pedagógicas vinculadas al patrimonio, especialmente al urbano y al natural; el patio, el bosque, la playa y la montaña se convirtieron en auténticas aulas de aprendizaje para los niños y niñas de aquella época. Pero el patrimonio, como tal, no debe concebirse como un simple recurso educativo instrumental, sino que hay que interpretarlo como un objeto de estudio capaz de generar nuevos conocimientos y movilizar saber, valores, ideas, etc., además de proporcionar información (Mattozzi, 1999). Desde entonces, y de manera gradual, la insistencia y las aportaciones sólidas y justificadas de los profesionales del ámbito han conseguido que hoy se entienda y se defienda el papel activo del tratamiento didáctico del patrimonio tanto dentro como fuera de las aulas, así como la necesidad de coordinar y trabajar a la par por parte de las instituciones culturales y de los centros escolares. Con todo ello, vemos como el interés por potenciar educativamente el patrimonio es enorme, pero lo importante es saber cómo hacerlo y utilizarlo, y este es uno de los retos que nos hemos propuesto en esta investigación.

## **DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivos e hipótesis de trabajo**

Una vez conocidas las ciudades miembros de la red temática y procesada la información pertinente en nuestro punto de partida, propusimos para la investigación cinco objetivos generales:

- 1) Conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el marco de las ciudades educadoras.
- 2) Elaborar una clasificación tipológica de actividades educativas patrimoniales y de los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo.
- 3) Conocer qué opinan y qué valoración hacen los usuarios de las actividades educativas patrimoniales.
- 4) Establecer un diagnóstico de la oferta de actividades educativas patrimoniales desde el punto de vista del usuario.
- 5) Plantear un proceso de modelización de las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio de esta investigación.

Desde el principio de la investigación, y a lo largo de la misma, una vez trazados los objetivos de nuestro trabajo subyacía una suposición razonable, demostrable o no, de que la mayoría de las actividades que se suelen pro-

poner en España en el entorno del patrimonio eran poco variadas debido a una serie de causas y motivos que explicaban esto. Esta suposición la elevamos a la categoría de hipótesis de trabajo en la medida que estimamos que, metodológicamente, era posible confirmarla o descartarla. Por ello, la investigación partió de la hipótesis de trabajo siguiente: *Las actividades educativas que se realizan en los municipios españoles con alto contenido patrimonial, aun cuando no parten de esquemas comunes, presuponen la existencia de modelos implícitos y poco variados, y por lo tanto son susceptibles de ser agrupadas o clasificadas en un sistema taxonómico simple.*

El planteamiento de estos cinco objetivos generales nos condujo a organizar la investigación en tres estudios distintos. El estudio I (objetivos 1 y 2) nos permitió establecer un diagnóstico de tipo cuantitativo de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante su análisis y clasificación dentro unos parámetros previamente establecidos. El estudio II (objetivos 3 y 4) nos facilitó conocer la valoración de la calidad de la actividad y del grado de satisfacción desde el punto de vista de sus participantes o usuarios, ya fuera público escolar (de educación primaria y secundaria, incluyendo el profesorado) o general (adultos, familias, tercera edad, etc.). El tercero de los estudios (objetivo 5) consistió en elaborar un corpus de actividades como resultado de las visitas y las entrevistas realizadas para posteriormente elaborar modelos educativos de intervención patrimonial.

### Los instrumentos de la investigación

En la investigación que estamos definiendo se aplicaron diversos procedimientos o técnicas para usarlos como instrumentos a fin de la recopilación de datos.

Los instrumentos fundamentales para el estudio I fueron dos fichas, denominadas «ficha C» y «ficha D». En ellas se establecieron diversas preguntas de respuesta libre (abiertas) y otras de opción múltiple. La Ficha para la clasificación de actividades educativas patrimoniales (ficha C) se diseñó con el objetivo de enumerar y clasificar las actividades educativas de patrimonio, y contenía a modo de resumen las siguientes categorías:

- Datos básicos de identificación de los responsables de la actividad.
- Datos básicos de identificación de la actividad.
- Tipo de patrimonio tratado en la actividad.
- Tipo de usuario al que se dirige la actividad.
- Método de evaluación de la actividad (en caso de haberlo sido).

- Tipo de mediación existente en la actividad.
- Tipo de interactividad existente en la actividad.
- Tipo de contenidos trabajados en la actividad.

La Ficha para la descripción de actividades educativas de patrimonio (ficha D) se diseñó para la descripción más detallada y en profundidad de las actividades educativas de patrimonio, y contenía a modo de resumen las siguientes categorías:

- Identificación del responsable de la actividad.
- Aspectos generales de la actividad.
- Relaciones curriculares y objetivos didácticos.
- Descripción de la actividad.
- Medios para la inscripción y la información de la actividad.
- Evaluación de la actividad.

En cuanto al estudio II, los instrumentos de investigación creados ad hoc fueron los cuestionarios de satisfacción, que nos permitieron valorar la opinión de los usuarios sobre las actividades educativas patrimoniales analizadas en el estudio I. Concretamente se diseñaron cuatro modelos de cuestionarios adaptados a la edad y categoría del usuario: escolares de Primaria, escolares de Secundaria, profesorado (de Primaria y Secundaria) y público general. Estructuralmente, estos cuestionarios comprendían dos bloques de información. El primero, destinado a conocer información general de identificación sobre la entidad organizadora de la actividad, así como también de la propia actividad, además de algunos datos de identificación relativos al usuario. El segundo bloque del cuestionario corresponde estrictamente a la evaluación de la satisfacción del usuario mediante preguntas de respuesta múltiple o de escalas (del 1 al 5 o del 1 al 10) y/o preguntas abiertas sobre diversas cuestiones, entre ellas las referentes a: su interés por el tema; la duración de la actividad; la organización de la misma; el grado de participación del usuario; el empleo o no de materiales didácticos complementarios; el trabajo realizado por los educadores culturales, etcétera.

En el estudio III, las herramientas fundamentales para la visita y entrevista a los responsables de las actividades, así como para la observación in situ de las mismas, fueron sobre todo herramientas o instrumentos de registro; por ello nos servimos del diario del trabajo de campo (observación directa no participante), de guiones flexibles para las entrevistas, y de medios fotográficos y de una grabadora de audio para registrar el máximo de información referente a las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio.

## **EL TRABAJO DE CAMPO: UNA INVESTIGACIÓN QUE ALBERGA TRES ESTUDIOS**

Con el fin de responder a los objetivos generales y específicos planteados para el estudio del uso y la funcionalidad educativa que se hace del patrimonio en las ciudades españolas, ha sido necesario desarrollar, como ya se ha comentado, un total de tres estudios: dos de carácter evaluativo y uno conducente a la modelización de actividades.

En primer lugar, la investigación ha analizado y realizado un estado de la cuestión en torno a las actividades educativas patrimoniales ofertadas desde los servicios educativos o áreas de educación de los ayuntamientos en el marco geográfico español. En este estudio I se ha tratado de conocer cuál es la oferta de los ayuntamientos en esta materia, así como conocer qué se hace y cómo se utiliza el patrimonio en el ámbito educativo español dentro del marco de las ciudades educadoras. Para ello, la investigación se ha basado en un análisis descriptivo del objeto de estudio —más de 350 actividades— con la finalidad de establecer una clasificación tipológica de actividades y de los tipos de patrimonio más utilizados como recurso educativo en las ciudades españolas. En este estudio participaron un total de veinte ciudades españolas miembros de la red temática «Ciudad, educación y valores patrimoniales».

En segundo lugar, con el objetivo de conocer la opinión personal y la valoración que realizan los usuarios (escolares y profesorado de Primaria y Secundaria) de las actividades educativas patrimoniales, se ha llevado a cabo un análisis de las actividades educativas estudiadas en el estudio I, pero desde el punto de vista del usuario. En este caso (estudio II) se ha optado en esta investigación por realizar una evaluación externa de las actividades patrimoniales desarrolladas en las ciudades españolas mediante un instrumento de evaluación creado ad hoc. Los resultados obtenidos del procesamiento de casi dos mil cuestionarios de satisfacción han permitido establecer un diagnóstico bastante completo de las actividades educativas patrimoniales españolas mediante la valoración personal de sus usuarios. En este estudio participaron un total de catorce ciudades españolas miembros de la red temática «Ciudad, educación y valores patrimoniales».

Finalmente, y en tercer lugar (estudio III), se ha procedido a observar in situ cada una de las actividades educativas patrimoniales objeto de estudio para contrastar así la información obtenida en los dos estudios anteriores. Ello ha permitido una aportación más en la investigación; se

trata de la propuesta de quince modelos educativos patrimoniales que pretenden ser un instrumento docente eficaz y que conculga con los principios de las ciudades educadoras. En este estudio participaron un total de veinticinco ciudades españolas miembros de la red temática «Ciudad, educación y valores patrimoniales».

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Del mismo modo que el trabajo de campo se ha desarrollado con base en tres estudios, la presentación de los resultados y de las conclusiones obtenidas en esta investigación también siguió una estructura análoga. De forma breve, a continuación se exponen algunos de los resultados más relevantes de cada uno de los estudios.

### **Resultados del estudio I: clasificación y análisis de actividades educativas patrimoniales**

Del análisis y estudio de las más de trescientas actividades manejadas, en primer lugar es importante señalar como resultado el tipo de intermediación existente. Se ha observado que la intermediación humana es la más utilizada en la mayoría de las actividades educativas patrimoniales (72%); en menor grado se encuentran la mediación mediante módulos y señalética (17%), y la mediación de tipo electrónico-digital (11%).

En cuanto a los resultados referentes al nivel o grado de interactividad que se da en las actividades analizadas, vemos como abundan los itinerarios convencionales pasivos y pocas actividades que generen una interacción real. Solo un 33% de las actividades se han clasificado con un nivel alto de interactividad.

Otro de los resultados obtenidos que enlaza con el anterior se refiere al tipo de contenidos trabajados en las actividades, en los que predominan las de naturaleza informativa (47%). En menor porcentaje aparecen las de tipo procedimental (14%), lúdico (20%) o con contenidos éticos y de valores (19%).

En relación con los tipos de patrimonio más utilizados en las actividades educativas patrimoniales estudiadas, los resultados evidencian un porcentaje elevado del patrimonio cultural (72%) frente al natural (28%); y dentro del primero, predomina el arquitectónico y el histórico, con un 10% y 9%, respectivamente.

Finalmente, en cuanto al tipo de usuarios a quienes se dirigen las actividades educativas patrimoniales, vemos

como el público mayoritario para el que se ofertan las actividades es el escolar, en concreto, el alumnado de Educación Primaria (36%); en segundo y tercer lugar están el de Educación Secundaria (27%) y el de Educación Infantil (11%), para los cuales la oferta es menor. Es también interesante remarcar los resultados obtenidos del cruce entre los usuarios y los tipos de patrimonio. Así pues, el patrimonio natural (10%) y el tangible inmueble histórico (5%), es el que más se ofrece a la edad de entre 0 y 6 años. Entre los alumnos de Educación Primaria (6 a 12 años), el patrimonio natural sigue siendo el más ofertado y usado en las actividades estudiadas (10%), siguiéndole el tangible inmueble de tipo arquitectónico (9%) y el de tipo histórico (8%). Los alumnos de 12-14 años también tienen como oferta predominante el patrimonio tangible inmueble arquitectónico (12%) y el de tipo histórico (9%). Finalmente, los escolares más adultos (14-18 años) tienen una oferta muy similar: los principales son el patrimonio tangible inmueble arquitectónico (11%) y el de tipo histórico (9%). Sea cual sea la edad de los usuarios escolares, el patrimonio vernáculo y el inmaterial en general es el menos ofertado.

### Resultados del estudio II: opinión de los usuarios

En este estudio se procesaron 1938 cuestionarios de satisfacción, de los cuales 1209 pertenecían a alumnos de Primaria, 532 a alumnos de Secundaria y 119 al profesorado.

Por lo que respecta a las opiniones de los destinatarios de las actividades, y en concreto a la opinión general de los alumnos de Primaria, los resultados indican que de forma generalizada valoran muy positivamente las actividades, los temas trabajados y los materiales didácticos, así como la relación establecida con los educadores... Pero la puntuación es negativa cuando se refieren a la duración de la actividad (un 67,16% dice que es «demasiado larga») y al grado de participación o implicación dentro de la misma (un significativo 20% dice haberse sentido «muy poco» partícipe). También hay que destacar que casi un 70% de los alumnos de Primaria dicen que las actividades (sin materiales didácticos) mejorarían si tuvieran algún tipo de material o recurso pedagógico complementario. A continuación se muestran algunos de los resultados más significativos obtenidos de la valoración de los alumnos de Primaria.

Algunas de estas valoraciones expuestas coinciden con las respuestas ofrecidas por los alumnos de Secundaria. Más de un 70% está moderadamente satisfecho con las actividades; un 81,56% dice haber tenido una relación cordial con los educadores, y en cuanto al espacio de rea-

lización de la actividad y la organización de la misma también se muestran en general contentos, con un 78,20% y 82,52%, respectivamente. Pero en este caso la puntuación es negativa cuando se refieren a: su interés por la actividad y los temas trabajados (casi un 24% se muestra poco interesado); a los materiales didácticos (solo un 57% hace una valoración positiva de ellos); a la duración de la actividad (un 31,2% dice que resulta «demasiado larga»); al grado de participación o implicación dentro de la misma (un significativo 39,47% dice haber participado muy poco o poco en la actividad).

Finalmente, en la opinión concreta de los docentes hay un dato sorprendente y es que, contrariamente a las opiniones de sus propios alumnos, los docentes dicen que la duración de la actividad es la adecuada (95,79%) y que sus alumnos han participado en un alto grado (84,04%). Aquí hay algo que no cuadra y es necesario revisar. Hay que decir también que los docentes, en general, reconocen la idoneidad de la actividad a la que han asistido, su utilidad educativa y su intención de repetirla en cursos venideros (84,03%).

### Resultados del estudio III: modelización de actividades educativas patrimoniales

Uno de los resultados más relevantes del estudio III de esta investigación recae en la comprobación de nuestra hipótesis de que dentro de la oferta educativa patrimonial hay poca variedad tipológica de actividades, pues en el fondo siguen esquemas o modelos comunes que responden a una clasificación simple. Concretamente, los talleres (o actividades «múltiples») y las visitas guiadas o itinerarios son las propuestas más clásicas y abundantes, tanto para el alumnado de Primaria como para el de Secundaria.

Por otro lado, como recordaremos, el estudio III tenía como objetivo intentar buscar entre las actividades puntos de conexión que permitieran generalizar sus acciones para obtener posteriormente distintos modelos de intervención educativa patrimonial. Para alcanzar este objetivo fue necesario, en primer lugar, agrupar y «etiquetar» cada una de las actividades analizadas en categorías o tipologías de actividad patrimonial; con base en esta asignación de tipología de actividades se observó que más de un 40% de las actividades estudiadas pueden definirse como «visitas guiadas» o «itinerarios» frente a un 4% de actividades que pueden clasificarse como «lúdicas».

En segundo lugar, el proceso de modelización requirió asignar un modelo didáctico patrimonial para cada actividad. El resultado obtenido fue una clasificación de diez modelos y, como era de esperar, el más representado por

nuestras actividades analizadas fue el de itinerario (36%); a este le sigue el de proyectos o campañas (12%), y en porcentajes menores el resto.

Posteriormente, y en tercer lugar, a esta primera lista de diez modelos se le añadieron cinco más propuestos por el equipo investigador: juego de mesa; juego de estrategia; juego de rol; museográfico, con módulos interactivos al aire libre; museográfico, con módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada. Estos completarían definitivamente la lista de quince modelos, los cuales se relacionan a continuación: 1. itinerario; 2. taller; 3. kit móvil; 4. actividad-aula; 5. de proyectos o campañas; 6. de investigación-acción; 7. teatralizado; 8. basado en la didáctica del objeto; 9. lúdico, juegos de mesa; 10. lúdico, juegos de pistas; 11. lúdico, juegos de estrategia; 12. lúdico, juegos de rol; 13. museográfico, módulos interactivos al aire libre; 14. museográfico, módulos de sistemas inalámbricos, de realidad virtual y realidad aumentada, y 15. de actividades en museos y centros de interpretación.

Con la creación de estos modelos como cierre final de la investigación, hemos querido de alguna forma regulari-

zar y sistematizar la práctica educativa desarrollada en entornos urbanos, así como aportar nuevas propuestas y ejemplos reales de cómo hacer uso de nuestro patrimonio bajo una mirada educativa (tanto a nivel teórico como práctico).

Hemos visto a lo largo de esta investigación que este era un déficit muy importante que preocupaba tanto a los técnicos municipales de educación y cultura como a los monitores y guías encargados de ejecutar las actividades. Lo que hemos pretendido, pues, es responder a las necesidades detectadas en estos colectivos, proporcionándoles instrumentos eficaces para descodificar el patrimonio y así poder transmitir sus valores pedagógicos a toda la ciudadanía. Desde nuestro punto de vista, los modelos creados deberían constituir una auténtica caja de herramientas que contiene propuestas, ejemplos, ideas e incluso protocolos para realizar acciones educativas cuyo marco sea el patrimonio de la ciudad. En este sentido, estos nuevos contenidos surgidos de esta investigación se conciben como una aportación más para ayudar a educadores, profesorado y técnicos en patrimonio a desarrollar su tarea cotidiana dentro del marco de la ciudad educadora.

## NOTES

<sup>1</sup> La Carta de Ciudades Educadoras, redactada en 1990 durante el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, fue revisada en el III Congreso Internacional (Bolonia, 1994) y, posteriormente, en el celebrado en Génova (2004). Esta carta se fundamenta en la Decla-

ración Universal de los Derechos Humanos (1948), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUSA, A. *et. al.* (1985). *Città come aula*. Bari: Edipluglia.

CALAF, R. y FONTAL, O. (coord.). (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.

CASTAGNET, V. *et. al.* (2012). *Education aux patrimoines. Par chemins de traverse. Le Service éducatif des Archives nationales*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

CUENCA, J. M. *et. al.* (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), págs. 1319-1331.

DEL POZO, J. M. (2008). El concepto de ciudad educadora, hoy. En: VV. AA. *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras*. Madrid: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras/Santillana, págs. 25-33.

DELORS, J. *et. al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

FAURE, E. *et. al.* (1980). *Aprender a ser: la educación del futuro* (7.ª ed.). Madrid: Alianza.

FREIRE, P. *et. al.* (1993). Four of the main speakers at the 2nd International Congress of Educating Cities. *II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*. Gotemburgo: The Education Committee of City of Gothenburg.

GIRARDET, S. y MERLEAU-PONTY, C. (1994). *Portes ouvertes: les enfants. Accueillir les enfants dans un musée ou une exposition*. París: Le Musée en Herbe.

MATTOZZI, I. (1999). La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione. En: *Il museo come laboratorio per la scuola*. Terza Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale. Padua: Accademia Galileiana.

PRATS, J. (2009). Ciudades educadoras, una propuesta de educación en red. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, págs. 5-7. Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE). *15 años de compromiso con la Carta*. (2010). Sevilla: MEC, AICE y RECE.

SANTACANA, J. y HERNÁNDEZ, F. X. (2006). *Museología crítica*. Gijón: Trea.

TONUCCI, F. (1998). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Unesco-Alianza.