

IDENTIDAD, CIUDADANÍA Y PATRIMONIO. ANÁLISIS COMPARATIVO DE SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO EN MUSEOS DE ESTADOS UNIDOS Y ESPAÑA

José María Cuenca-López

Universidad de Huelva

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0190-5739>

jcuenca@uhu.es

Sebastián Molina-Puche

Universidad de Murcia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1469-2100>

smolina@um.es

Myriam J. Martín-Cáceres

Universidad de Huelva

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1199-3899>

myriam.martin@ddcc.uhu.es

IDENTITY, CITIZENSHIP AND HERITAGE. COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATION TREATMENT IN MUSEUMS IN THE UNITED STATES OF AMERICA AND SPAIN

Cómo citar este artículo/Citation: Cuenca-López, J. M., Molina-Puche, S. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, 194 (788): a447. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>

Copyright: © 2018 CSIC. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Recibido: 6 marzo 2015. Aceptado: 8 febrero 2016.

RESUMEN: La conformación de las identidades y sus relaciones con la formación de la ciudadanía son problemas relevantes dentro de las sociedades actuales, que están siendo también abordados desde la perspectiva de la educación patrimonial, tanto en la educación formal, como no formal e informal. Este trabajo analiza las relaciones entre identidad, ciudadanía y patrimonio, centrándose en el tratamiento didáctico que se desarrolla desde esta perspectiva en los museos. Para ello, se contrastan, empleando una metodología cualitativa, tablas de categorías, de observación y registro de datos, las propuestas educativas de museos del ámbito norteamericano con las de museos españoles. Se ponen de manifiesto dos formas diferentes de articular este discurso, reflexionando sobre las diferencias encontradas entre ambos contextos culturales y los obstáculos detectados para desarrollar propuestas educativas dentro del marco de referencia teórico, simbólico-identitario, holístico, participativo y socio-crítico, del que se parte.

ABSTRACT: The formation of identity and its relation to citizenship are important problems in modern societies. These issues are also addressed by heritage education in formal, non-formal and informal teaching. This paper analyzes the relationship between identity, citizenship and heritage, focusing on the educative treatment that is developed in museums. Educational proposals of American museums with Spanish museums are compared using a qualitative methodology, tables of categories and data registration documents. They show two different ways to articulate this discourse, reflecting the differences between the two cultural contexts and the obstacles identified to develop educational proposals within the symbolic identity, holistic, participatory and socio-critical theoretical framework.

PALABRAS CLAVE: Identidad, ciudadanía, multiculturalidad, educación patrimonial, museos, didáctica de las ciencias sociales.

KEYWORDS: Identity, citizenship, multicultural, patrimonial education, museums, didactics of the social sciences.

INTRODUCCIÓN

Cada vez son más abundantes las investigaciones que abordan la educación patrimonial, convirtiéndose en un campo de estudio que emerge en los últimos años del siglo pasado y que en la actualidad está plenamente consolidado, de gran relevancia para desarrollar propuestas didácticas interdisciplinares, que permitan trabajar problemas socialmente relevantes del presente. En este sentido, se pueden entender como problemas relevantes algunas cuestiones que suponen retos sociales de plena actualidad como son los conceptos de identidad y ciudadanía. La conformación de las identidades y la ciudadanía pueden y deben entroncar directamente con los componentes patrimoniales de una sociedad, de manera que para entender una sociedad, desde su perspectiva cultural, es necesario analizar las relaciones multidireccionales existentes entre estos tres elementos: ciudadanía, identidad y patrimonio.

Así, las últimas investigaciones sobre educación patrimonial ponen de manifiesto el potencial que el patrimonio puede tener para el tratamiento educativo de estos referentes sociales que consideramos claves, como son la identidad, la ciudadanía y las relaciones culturales. Sin embargo, estas conexiones no se han analizado sistemáticamente ni desde posicionamientos teóricos ni empíricos. Es esta laguna la que pretendemos abordar conectando y rentabilizando los estudios previos llevados a cabo hasta ahora por los diversos colectivos académicos.

El problema de investigación de base, del que parte este trabajo, plantea: ¿qué tratamiento damos al patrimonio para que, a partir de los museos y centros patrimoniales, podamos abordar cuestiones sociales relevantes, como los conflictos de identidad, los problemas asociados a la multiculturalidad y la formación para la ciudadanía?

Es interesante valorar las conexiones existentes entre dos países en los que los problemas de identidad y de conformación de la ciudadanía a partir de ella pueden ser constituyentes de la propia realidad social de cada uno de ellos. Así se toman como ejemplo Estados Unidos y España, referentes de inmigración y multiculturalidad en los que analizar las relaciones sociales de identidad y ciudadanía mediante el patrimonio y a través de los diferentes tratamientos que recibe en sus museos.

De esta manera, se establecen como objetivos del trabajo:

- Determinar las conexiones entre los procesos de identidad, ciudadanía y el patrimonio a través de la comunicación desarrollada en los museos.
- Contrastar los estudios llevados a cabo en el ámbito español respecto a la educación patrimonial en los museos, con los programas diseñados en el ámbito estadounidense para trabajar la identidad, la ciudadanía y la multiculturalidad.
- Reconocer las relaciones entre identidad y patrimonio en los procesos educativos desarrollados en los museos, contrastando los casos españoles y estadounidenses.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La educación patrimonial es una línea de investigación relevante en la actualidad, dentro del ámbito educativo en general, y de la didáctica de las ciencias sociales en particular, tal como se pone de manifiesto en diversos estudios (Cuenca, 2010; Martín Cáceres y Cuenca López, 2015; Miralles Martínez, Molina Puche y Ortuño Molina, 2011), en los recientes congresos que se están desarrollando en los últimos años (*I y II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, celebrados en Madrid en 2012 y en 2014, respectivamente) y en la propia constitución del *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*, desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Fontal Merillas e Ibáñez Etxeberria, 2015).

Son abundantes los grupos de investigación ya consolidados a través de la realización de proyectos I+D+i competitivos o tesis doctorales, que abordan los procesos educativos a través del patrimonio a partir de unas premisas básicas y coincidentes en gran parte. La investigación en el ámbito de la educación formal no es nada desdeñable, con trabajos como los de Ávila (2001), de Castro (2016), Gillate, (2014), González Monfort (2007) o Lleida (2010), centrados en el análisis de las concepciones y conocimientos del profesorado y en el papel del patrimonio como contenido y recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito formal. Así, son bastante abundantes los trabajos de educación patrimonial centrados en el análisis de las concepciones del profesorado en formación inicial (Cuenca López, 2003) y en formación permanente (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007) y en el uso de diferentes recursos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, fundamentalmente de los libros de

texto (Cuenca y López Cruz, 2014; Estepa Giménez, Ferreras Listán, López Cruz y Morón Monje, 2011). En esta línea no se debe olvidar citar las propuestas realizadas por el grupo HEREDUC (*Heritage Education*), como parte del programa *Sócrates* financiado por la Unión Europea. Se parte de la premisa de que la educación patrimonial necesita un lugar en el aula y el aula necesita un lugar en la educación del patrimonio (De Troyer, 2005).

Por otro lado, en el plano internacional, se han desarrollado enormemente los estudios de museos desde múltiples perspectivas (Macdonald, 2011; MacLeod, 2001), siendo muy destacable la producción investigadora en el ámbito de la educación no formal, abordando análisis de las propuestas didácticas realizadas en museos o en centros de interpretación del patrimonio. También en esta línea, en el ámbito nacional, podemos encontrar los trabajos de Masriera Esquerra (2007), donde se hace un estudio comparativo de los planteamientos didácticos en diferentes centros de interpretación patrimonial, de Rico Cano (2009) sobre los materiales de museos, de Martín Cáceres (2012) sobre la comunicación patrimonial en el museo, de Tejera (2013), respecto al papel educativo de los museos virtuales o la interactividad en los museos (Santacana y Martín Piñol, 2010). En el mismo ámbito, pero más centrado en el uso de la tecnología aplicada al museo y a la educación patrimonial son relevantes los trabajos de Asensio y Asenjo (2011), Ibáñez (2011), Somoza (2011) o Vicent (2013).

Aunque son más escasos los trabajos que relacionan patrimonio, identidad y ciudadanía, podemos resaltar algunos. Entre ellos, son de gran interés las reflexiones y estudios sobre patrimonio, paisaje y ciudadanía de Brusa (2011) o los de Semedo (2007) y Pinto (2011), donde se trabajan aspectos relacionados con museos, público y ciudadanía, así como los que conectan comunicación, museo e identidad (Copeland, 2009; Davis, 2007; Falk, Dierking y Adams, 2011; Semedo, 2015). De manera similar se pueden citar los trabajos de Martín Cáceres y Cuenca, (2011) o Estepa (2013), en los que se analizan las conexiones entre educación formal y no formal con respecto al patrimonio y la identidad y sus relaciones con propuestas de educación para la formación de ciudadanos. En la misma línea, las relaciones entre los ámbitos formales, no formales e informales en la educación patrimonial y sus conexiones con el campo de las escalas identitarias han sido objeto de estudio por Calaf (2010), Fontal

(2003) o Gómez Redondo (2013), siempre trabajándose desde perspectivas interdisciplinares. A ello se unen los trabajos que abordan la evaluación de los programas educativos en museos y conjuntos patrimoniales (Fontal y Gómez Redondo, 2016; Vicent, Ibáñez Etxeberria y Asensio, 2015), aspectos a los que cada vez se les está otorgando una mayor relevancia en el campo de la investigación en educación patrimonial.

A partir de aquí, el marco de referencia teórico desde el que se desarrolla este estudio pasa por considerar las conexiones directas entre patrimonio, identidad y ciudadanía. Así, se establece una visión del patrimonio y de la educación patrimonial de carácter sistémico, participativo, interactivo, complejo y socio-crítico. Los referentes iniciales de esta perspectiva teórica parten de la visión del concepto de patrimonio desde una perspectiva holística (Prats, 1997) y sistémica (Mattozzi, 2001). Para la definición de patrimonio se parte de múltiples visiones: antropológica, temporal y socio-crítica (Lowenthal, 1985; Sibony, 1998), a lo que se unen las relaciones identitarias, tal como se plantea en los trabajos de Fontal (2013).

La educación patrimonial es la responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter *investigativo, transdisciplinar y socio-crítico*, en las que tanto el diseño y el desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de *valores identitarios*, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una *ciudadanía socioculturalmente comprometida*. En este sentido, el principal problema que se ha tenido para poder desarrollar esas funciones educativas ha sido, en muchos casos, la propia concepción que se ha tenido de lo patrimonial. Hasta fechas muy recientes, ha imperado una concepción en la que el patrimonio se ha utilizado principalmente para construir o reforzar identidades colectivas excluyentes (Pérez Garzón, 2008; López Facal, 2010). El caso más significativo ha sido el uso dado para fundamentar los movimientos nacionalistas: sobre la base de las diferencias culturales, siempre planteadas desde visiones sociales excluyentes, el patrimonio servía para proporcionar argumentos historicistas que buscaban legitimar las reivindicaciones procedentes de los nacionalismos (López Facal, 2001). Los únicos elementos que se activaban, que se legitimaban socialmente como patrimonio (Prats y Hernández, 1999), eran aquellos que demostraban las pecu-

liaridades privativas de ese grupo que constituía el pueblo-nación, desestimándose cualquier otra que no sirviera para demostrar la especificidad nacional. No cabe duda de que esa concepción de lo patrimonial casa difícilmente con la realidad de las plurales (y complejas) sociedades actuales, en las que lo que prima es la multiculturalidad, la disparidad de orígenes del ciudadano (Kymlicka, 2007), y que no tienen por qué sentirse identificadas con esa visión de lo patrimonial. En ocasiones, el individuo puede llegar a sentirse excluido de las mismas, como ocurre en el caso de los ciudadanos de origen turco en Alemania (von Borries, 2006), o los inmigrantes de origen asiático, caribeño y latinoamericano que comienzan a instalarse en Canadá a partir de los años sesenta del siglo pasado, y que son totalmente ajenos a las culturas británica y francocanadiense sobre las que, en un momento dado, se erige la identidad nacional canadiense (Lévesque, 2011).

Si con el patrimonio se busca, entre otras funciones socioeducativas, fomentar valores identitarios en los que, sin renunciar a la historia *propia*, se prime el principio del reconocimiento mutuo, la comprensión de lo ajeno, y la enseñanza de lo transnacional y lo global (Radkau, 2011), con los que todos, autóctonos o extranjeros, puedan verse reconocidos (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002), entonces se ha de partir de una concepción de lo patrimonial que exceda claramente a esa visión tradicional y permita reforzar el sentimiento de una identidad basada en la pertenencia a una civilización asentada sobre la salvaguarda de los principios democráticos, la justicia social y el respeto a los derechos humanos (Rodríguez Lestegás, 2009).

Con las propuestas de educación patrimonial se trata de superar las barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal educativo a la formación de la ciudadanía. Desde esta visión los elementos patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales que permiten desarrollar visiones interculturales en la sociedad (Martín Cáceres, 2012).

El patrimonio se convierte en un espacio multidisciplinar ya que se aplica a disciplinas tales como historia del arte, geografía, biología, geología, historia, física y química, antropología, etc., aunque nuestro planteamiento

es avanzar de lo multi a lo interdisciplinar, relacionando los diversos conceptos implicados en el patrimonio para plantear la unicidad de la realidad y la importancia de los conocimientos integrados para conocerla.

De esta manera, la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí misma, sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación, particularmente en la formación de la ciudadanía. A través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad, independientemente de que ello conlleve objetivos relacionados con la propia conservación y valoración del patrimonio, así como con el propio conocimiento de dichos referentes y sus procedimientos de análisis e investigación, que no han de confundirse con el fin último de este proceso educativo (Cuenca y Martín Cáceres, 2014).

MÉTODO

El método de investigación empleado, para atender a los objetivos presentados en la introducción de este trabajo, consiste en un estudio cualitativo, desarrollándose desde la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, la explicitación de los valores del investigador, la asunción de la necesidad de la integración entre teoría y práctica y el subjetivismo reconocido (León y Montero, 2002; Wiersma, 2000). Se analizan las propuestas de educación patrimonial en los museos y espacios de comunicación patrimonial seleccionados, para comprobar el tratamiento de la identidad y la ciudadanía como parte de sus contenidos objeto de comunicación, de manera que podamos conocer lo que sucede o puede suceder en los centros patrimoniales, con respecto a las conexiones patrimonio-identidad-ciudadanía, sin intervenir directamente en la realidad, en lo referente a la proyección del patrimonio y todo lo que este conlleva, desde una visión simple hasta otra más o menos compleja (Álvarez Gayou, 2003; Flick, 2004).

Las instituciones que participan como informantes en este estudio consisten en ocho museos y centros de interpretación españoles y otros ocho de Estados Unidos de América. Los criterios de selección de estos dieciséis centros se establecen en función de las diferentes tipologías patrimoniales que trabajan. La selección de centros informantes pretende contrastar diversos tipos de museos y espacios de presentación del patrimonio: parques naturales, museos de la ciencia, museos de historia y de arte. Para analizar los diferentes procesos de educación patrimonial en relación con la conformación de identidades y la formación

de la ciudadanía. En estos espacios culturales se han seleccionado centros patrimoniales de gran reconocimiento internacional por sus dimensiones y características del patrimonio conservado, y de gran impacto por el número de vistas recibidas. Se han seleccionado en función de las características sociales de los ámbitos establecidos, de gran carácter multicultural y tradicional conflictividad identitaria, con el objeto de comprobar si estas instituciones patrimoniales desarrollan programas educativos tendentes a la reflexión sobre los problemas identitarios y la conformación de una ciudadanía socio-crítica (tabla 1).

En concreto, en España se trabaja con ocho centros patrimoniales seleccionados previamente por ser los más visitados en sus respectivas disciplinas dentro del marco de la investigación aquí presentado. Estos museos se encuentran repartidos en cuatro centros histórico-artísticos (Picasso de Barcelona, El Prado de Madrid, Guggenheim de Bilbao y Picasso de Málaga), dos museos de las ciencias (Cosmocaixa de Barcelona y Parque de las Ciencias de Granada) y dos centros de interpretación de la naturaleza (Parque Nacional de Doñana de Huelva y Timanfaya de Lanzarote).

En el marco geográfico norteamericano se han seleccionado otros ocho centros siguiendo los mismos criterios en los estados de Arizona, California y New

York, ámbitos territoriales y socioculturales que implican una complejidad en los aspectos de referentes identitarios, fruto de la alta tasa de inmigración existente, al igual que en el caso español. Así se seleccionan también cuatro centros histórico-artísticos (Heard Museum de Phoenix, Metropolitan y Guggenheim de New York y Getty Museum de Los Angeles), dos científico-tecnológicos (Arizona Science Center de Phoenix e IDEA Museum de Mesa) y dos de carácter natural (Grand Canyon Museum & Visitor Center en Tusayan y Natural History Museum de Los Angeles).

La información se obtendrá a través de la observación de las salas de exposición de los centros culturales y de las actividades que se realizan por los visitantes en estos espacios. Posteriormente los datos se triangulan con las aportaciones de los gestores patrimoniales de dichos centros mediante entrevistas y grupos de discusión en los que participan junto a los propios investigadores responsables de este estudio.

La recogida de información se realiza mediante unas fichas de observación y registro de datos y el análisis se desarrolla a través de un sistema de categorías preestablecidas ya validado por su empleo en otros estudios previos de características similares (Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Martín Cáceres, 2012; Martín Cáceres, López Cruz, Morón Monge y Ferreras Listán, 2014).

Tabla 1. Instituciones informantes del estudio

| Museo | Temática | Localización |
|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Museo Picasso | Artística | Barcelona, Cataluña (España) |
| Museo Picasso Málaga | Artística | Málaga, Andalucía (España) |
| Museo Guggenheim Bilbao | Artística | Bilbao, País Vasco (España) |
| Solomon R. Guggenheim Museum | Artística | New York, New York (USA) |
| Museo Nacional del Prado | Histórico-Artística | Madrid, Madrid (España) |
| Metropolitan Museum of Art | Histórico-Artística | New York, New York (USA) |
| J. Paul Getty Museum | Histórico-Artística | Los Ángeles, California (USA) |
| Heard Museum | Histórico-Artística, Etnológica | Phoenix, Arizona (USA) |
| Cosmocaixa Barcelona | Científico-Tecnológica | Barcelona, Cataluña (España) |
| Parque de las Ciencias | Científico-Tecnológica | Granada, Andalucía (España) |
| Arizona Science Center | Científico-Tecnológica | Phoenix, Arizona (USA) |
| IDEA Museum | Científico-Tecnológica | Mesa, Arizona (USA) |
| Parque Nacional de Doñana | Natural | Huelva, Andalucía (España) |
| Parque Nacional Timanfaya | Natural | Lanzarote, Canarias (España) |
| Grand Canyon Museum | Natural | Tusayan, Arizona (USA) |
| Natural History Museum | Natural | Los Angeles, California (USA) |

Fuente: Elaboración propia.

El sistema de categorías (tabla 2) se concibe como un instrumento que organiza el contenido y la estructura de las fichas de observación, guiando el proceso analítico de la investigación. Este instrumento se organiza como una hipótesis de progresión (Cuenca López, 2002) compuesta por tres niveles de evolución, estableciendo una evolución de los procesos de educación

patrimonial desde la conceptualización más simple hasta la más compleja. Se compone de tres categorías de estudio que se dividen en diversas subcategorías e indicadores que facilitan la adscripción y la interpretación de las unidades de información en el proceso de análisis de datos, permitiendo abordar los estudios de una forma sistemática y rigurosa.

Tabla 2. Categorías, subcategorías e indicadores empleados en el análisis de la información

| Categorías | Subcategorías | Indicadores |
|--|---|---|
| I. Concepto de patrimonio | 1. perspectivas sobre el patrimonio | Fetichista- excepcionalista |
| | | Monumental |
| | | Estética |
| | | Temporal |
| | | Diversidad |
| | | Simbólico-identitaria |
| | 2. Tipos de patrimonio | Patr. Natural-histórico-artístico |
| | | Patr. Etnológico |
| | | Patr. Científico-tecnológico. |
| | | Patr. Holístico |
| | 3. Nivel de disciplinariedad | Unidisciplinar |
| | | Multidisciplinar |
| Interdisciplinar | | |
| II. Modelo de comunicación patrimonial | 4. Empleo en programas educativos y de difusión | Sin interés socioeducativo |
| | | Utilización anecdótica |
| | | Recurso didáctico |
| | | Integración plena |
| | 5. Papel de emisores y receptores | Comunic. Unidireccional |
| | | Comunic. Bidireccional |
| | | Comunic. Multidireccional |
| | 6. Recursos didácticos empleados | Pasivos tradicionales |
| | | Pasivos tics |
| | | Representaciones integrales del entorno |
| | | Activos tradicionales |
| | 7. Tipos e integración de contenidos | Activos tics |
| | | Sin integración |
| | | Integración simple |
| | 8. Conexión con el entorno | Integración compleja |
| | | Sin conexión |
| | | Institucional |
| | | Territorial |
| | 9. Contextualización | Interterritorial |
| | | Funcional |
| | | Temporal |
| | | Espacial |
| | 10. Finalidad del proceso de comunicación | Social |
| | | Academicista |
| | | Propagandística |
| | | Práctica-conservacionista |
| | | Sociocrítica |

| Categorías | Subcategorías | Indicadores |
|-----------------------------|--|-----------------------------|
| III. Patrimonio e identidad | 11. Escalas de identidad | individual |
| | | Social |
| | | poliidentidad |
| | 12. Tipología patrimonial e identidad | Etnológico |
| | | Natural |
| | | Histórico |
| | | Artístico |
| | | Holístico |
| | 13. Representaciones identitarias | Aidentitario |
| | | Estereotipos |
| | | Señas de identidad |
| | 14. Elementos constitutivos de la identidad/patrimonio | Afectivo-emocionales |
| | | Territoriales |
| | | Convenciones sociopolíticas |
| | | Multiplicidad identitaria |

Fuente: adaptado de Martín Cáceres y Cuenca López, 2015.

La categoría I aborda el *Concepto de patrimonio*, y las variables que la componen tratan la perspectiva sobre la consideración del patrimonio, las diversas tipologías patrimoniales y el nivel de interdisciplinariedad que se desarrolla en las diferentes propuestas. En la categoría II, *Modelo de comunicación patrimonial*, se analiza el tratamiento didáctico de esos elementos patrimoniales, incluyendo el interés educativo del patrimonio, el papel que juegan en las propuestas didácticas tanto el profesorado, como los gestores, el alumnado y el público, los recursos y materiales empleados como apoyo a las diferentes experiencias, los tipos de contenidos trabajados, su integración y contextualización, la conexión de las propuestas con el entorno y las finalidades de todos los procesos educativos. Por último, las relaciones entre patrimonio e identidad se centran en el conocimiento de los elementos patrimoniales constitutivos de la identidad, sus representaciones, las escalas de identidad relacionadas también con el patrimonio y las conexiones entre las tipologías patrimoniales y las concepciones de identidad.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este estudio comparativo se van a presentar estructurados en función de las diferentes categorías que han guiado toda la investigación, contrastando en cada categoría los datos obtenidos de los casos españoles y norteamericanos, estableciendo también los paralelismos y divergencias entre las diferentes tipologías patrimoniales a las que se asocian los diversos centros patrimoniales.

Categoría I: Concepto de Patrimonio

En esta primera categoría de la investigación la consideración sobre el patrimonio y su conceptualización está directamente relacionada con el carácter de cada centro patrimonial, en función de la tipología patrimonial específica con la que trabaje (museos histórico-artísticos, etnológicos, de la ciencia, de la naturaleza). En el caso de los museos de carácter histórico-artístico, predomina fundamentalmente una visión unidisciplinar. Así sucede en los cuatros centros españoles, la materia objeto de conservación y estudio en cada caso marca enormemente las propuestas educativas. Se suele apreciar una perspectiva del patrimonio de carácter temporal, estético y estilístico y en muchas ocasiones excepcionalista, en función del trabajo con tipologías patrimoniales, en las que predomina el patrimonio artístico sobre todas las demás, siendo el referente museístico más valorado, al menos en lo que se refiere al número de visitantes dentro de las instituciones patrimoniales. En el ámbito norteamericano, la situación es la misma: el predominio de los valores artísticos, el desarrollo de propuestas unidisciplinares y la organización a partir de escuelas artísticas y referentes temporales. Pueden citarse casos de diversas exposiciones que de forma sumativa cuentan con una perspectiva multidisciplinar, es decir en conjunto el museo presenta diversas tipologías patrimoniales, pero no establece conexiones entre ellas. Sin embargo, el Heard Museum (Phoenix) realiza un planteamiento diferente, en el que la organización de los contenidos se establece en función de unos criterios más interdisciplinares, basados en problemas sociales actuales de las comuni-

dades indígenas, en los que se relaciona la historia, el arte, la etnología y la tecnología, en un marco espacial, temporal y natural, tal como se ha considerado relevante en diferentes trabajos (Janes, 2007).

En el caso de los museos de la ciencia y la tecnología y los espacios naturales es el trabajo con conceptos relacionados con la diversidad lo que establece el carácter diferenciador, aunque nunca se obvia la perspectiva temporal. También es muy habitual, en lo que a los centros del patrimonio natural se refiere, la consideración de referentes excepcionalistas, ligados a ejemplares en extinción (como es el caso del lince y otros animales y vegetales del Parque Nacional de Doñana y su entorno) y monumentalistas (como sucede con el Gran Cañón del Colorado, en Arizona). Tanto en el ámbito español como en el estadounidense se dan una serie de aspectos comunes bastante interesantes, relacionados con el tratamiento interdisciplinar de sus propuestas educativas. Tanto en los museos de la ciencia como en los parques naturales y museos de la naturaleza se percibe la necesidad de articular conexiones del entorno natural, social y cultural, ya que la naturaleza no tiene sentido sin la presencia e intervención del ser humano. Esto se percibe en Doñana, Timanfaya y Grand Canyon, pero se pone de evidencia especialmente en el Natural History Museum de Los Angeles, así como en otros museos de estas características. Los museos de historia natural en Estados Unidos encuentran su sentido en la explicación de la conjunción del medio natural con el medio sociocultural, de manera que la visión interdisciplinar es el referente fundamental, tal como debe entenderse cualquier proyecto educativo relacionado con los museos (Cuenca y Martín Cáceres, 2014).

Por otro lado, hay que mencionar que en ninguno de los casos analizados, salvo en el citado Heard Museum, se plantea el trabajo a partir de problemas sociales relevantes de la actualidad, tal como se pueden desarrollar en espacios patrimoniales vinculados a conflictos socioculturales, en la línea planteada por Sevckenko (2010). Este hecho puede suponer de por sí un obstáculo para poder atender propuestas educativas relacionadas con la ciudadanía, especialmente si se consideran perspectivas patrimoniales excepcionalistas y unidisciplinarias.

Categoría II: Modelo de Comunicación del Patrimonio

Existen casos de centros patrimoniales que no entienden la necesidad de desarrollar propuestas didácticas o lo dejan como una función secundaria dentro de las actividades de la institución (Cuenca López, Martín Cáceres, Ibáñez Etxebarria y Fontal Merillas, 2014). Afortunadamente esta situación está ya llegando a ser excepcional.

Los grandes museos, como se evidencia en este estudio, están en la cabeza de la preocupación por diseñar proyectos educativos que hagan comprensibles, dinamicen y comuniquen a la sociedad el patrimonio que conservan. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones encontramos el uso del patrimonio como recurso didáctico para comprender las características socioculturales de una cultura (del pasado o del presente).

En el caso de los museos histórico-artísticos, en los que el objeto de exposición es la pieza patrimonial o la obra de arte, muy escasamente encontramos exposiciones que estén diseñadas pensando en los tipos de público que pueden ser objetivo de su propuesta. Predomina de forma abrumadora la comunicación unidireccional, con el empleo fundamentalmente de recursos de carácter tradicional. Sin embargo, cada vez más se está empleando la tecnología para facilitar la comunicación (aunque sea también unidireccional). Es de destacar el caso del J. Paul Getty Museum de Los Angeles, en el que se emplean i-phones como recursos, cargados con una gran cantidad de información útil para el visitante, desde planos hasta actividades, pasando por supuesto por datos sobre todas las obras y exposiciones, en diversos idiomas. Por otro lado, es muy común el uso de redes sociales para la comunicación de los procesos de comunicación virtual del patrimonio, aunque hay que reconocer que este es un aspecto en el que aún debe avanzarse, para que realmente se conviertan en recursos interactivos para la dinamización y socialización del patrimonio (Ibáñez, Asensio, Vincent y Cuenca, 2012; Rodríguez Temiño y González Acuña, 2014).

Igualmente en todos los museos norteamericanos la presencia de espacios, talleres y materiales didácticos diseñados pensando en el alumnado y en las familias es primordial desde su concepción original. Esto se está sintiendo de forma progresiva también en los centros españoles (como se puede comprobar en el Museo del Prado), aunque todavía queda mucho por trabajar en esta línea. A pesar de todo ello, lo que prima en todos los discursos museísticos es la transmisión de información ligada al tema central del museo, dejando en un segundo plano los aspectos procedimentales y actitudinales, que normalmente son abordados en talleres específicos.

En cualquier caso, en estos centros de carácter histórico-artístico se desarrollan procesos de contextualización de los contenidos transmitidos y de su patrimonio asociado, centrados en los aspectos espaciales y temporales, aunque en muchas ocasiones se suele desarrollar exclusivamente indicando un lugar o una fecha más que buscando una conexión y comprensión de los fenómenos espaciotemporales y sociocultura-

les por parte de los visitantes. En este sentido, hay que citar de nuevo el Heard Museum, donde, junto a esta contextualización espaciotemporal, se persigue también atender al contexto social y actual de las comunidades que son tratadas en este centro patrimonial y los fenómenos culturales asociados a ellas.

Con respecto a las finalidades del proceso de educación patrimonial, a pesar de que en los últimos años se ha percibido una modernización de los procesos de comunicación en los museos, haciendo en general múltiples esfuerzos para conectar estos centros con la sociedad, hay que decir que la finalidad básica que se promueve a partir de sus propuestas didácticas es la académica (el aprendizaje de mucha información) y en determinadas ocasiones la propagandística, ligada a cuestiones de carácter político o al fomento del prestigio de una determinada comunidad o institución cultural, tal como se puede interpretar por determinadas exposiciones existentes en el Metropolitan Museum of Art de New York o en el Guggenheim, tanto de esta última ciudad como de Bilbao.

La situación es bastante diferente en los museos de la ciencia y la tecnología. En estos centros se percibe en gran parte, tanto en los casos españoles como en los norteamericanos, que el objeto de atención es el público, más que los propios elementos patrimoniales, y sobre él gira todo el discurso y la propia selección de los contenidos que se transmiten. Además, el público escolar recibe un tratamiento espacial adaptado a sus necesidades e intereses. Así se percibe en casos como CosmoCaixa en Barcelona o IDEA Museum de Mesa. En ocasiones es tanta la dedicación al público infantil y a sus intereses que los centros se pueden confundir más con una ludoteca que con un espacio patrimonial, con una enorme cantidad de talleres y juegos que trabajan gran cantidad de contenidos procedimentales y actitudinales asociados a los conceptos que son el centro de la comunicación.

Los museos de ciencias naturales y espacios patrimoniales de la naturaleza, al igual que los museos de ciencia y tecnología, cuentan con un gran despliegue de recursos, que combinan los más tradicionales (vitrinas, paneles) con la más moderna tecnología, pasando por grandes representaciones integrales del entorno, que permiten desarrollar propuestas de contextualización funcional, espacial y temporal mucho más potentes y comprensibles para los visitantes.

La finalidad en estos centros, aunque puede estar más centrada en trabajar los problemas de la conservación patrimonial y en la atención a aspectos de la práctica diaria (asociados a la gran cantidad de talleres que se plan-

tean), no parece que pueda tampoco considerarse desde una perspectiva socio-crítica, ya que no se plantean por lo general cuestiones que permitan una reflexión sobre los problemas de la actualidad que promuevan el cambio reflexivo de carácter individual o colectivo.

Categoría III: Patrimonio e identidad

Es en este punto en el que podemos entroncar con los aspectos relacionados con la conformación de la ciudadanía, a través del reconocimiento de las identidades individuales o colectivas y de los elementos patrimoniales asociados a estos conceptos.

En este caso, los museos de la ciencia y la tecnología aportan muy poco contenido a los aspectos identitarios y a la conformación de la ciudadanía (salvo en los aspectos más puramente prácticos), ya que se podrían considerar desde una perspectiva identitaria al ser centros asépticos en los que solo se busca conocer y reflexionar sobre los procesos científicos que dan lugar a la tecnología, pero no suelen asociar estos aspectos a sociedades o culturas específicas.

Los museos de ciencias de la naturaleza o espacios naturales mantienen una perspectiva algo diferente ya que, especialmente los norteamericanos, plantean las relaciones del medio natural con el entorno sociocultural, lo que permite establecer vínculos entre el patrimonio natural y los factores identitarios de una sociedad (Mata, 2008). Sin embargo, en muchas ocasiones están ligados a estereotipos culturales o a convenciones sociales, más que a las señas propias de identidad de una comunidad social.

Algo muy similar se puede decir de los centros histórico-artísticos, en los que las obras artísticas y patrimoniales se configuran como referentes identitarios, pero requieren un mayor nivel de comprensión y complejidad por parte de los visitantes, por lo que en muchas ocasiones se entienden más desde una escala identitaria individual que colectiva, atendiendo a cuestiones afectivo-emocionales vinculadas a las relaciones directas del individuo con el elemento patrimonial. Por otro lado, es evidente el sentido colectivo que los elementos patrimoniales pueden significar para la identidad de una comunidad cultural, pudiendo convertirse en una seña de identidad. Es aquí donde el patrimonio encuentra su relación con la conformación de la ciudadanía a través del desarrollo de los conceptos asociados a las identidades, desde la perspectiva de los museos comunitarios (Davis, 2007). Así, se pueden encontrar ejemplos en los que a través del patrimonio se aborda el concepto de identidad y la construcción de una ciudadanía crítica, como en el Museo de El Prado, el Metropolitan o, especialmente, el Heard Museum, quizás no de forma global en el conjunto

de estos museos, pero sí a través de determinadas actividades o exposiciones específicas que aparecen en ellos.

Por último, a pesar de que todos estos centros, en mayor o menor medida, son museos y espacios patrimoniales de reconocido prestigio internacional, no se encuentran referentes que se asocien a visiones interterritoriales o de carácter multidentitario, a pesar de que en casi todos ellos aparecen representados gran cantidad de continentes, países, culturas, civilizaciones y paisajes naturales y culturales, del pasado y del presente, que podrían permitir abordar estas cuestiones y hacer propuestas mucho más complejas, significativas y culturalmente abiertas, para trabajar un concepto de ciudadanía global, comprensiva, inclusiva y multicultural.

CONCLUSIONES

En síntesis, se puede concluir con la idea de que los grandes museos, independientemente del entorno o país en el que se encuentren, cuentan con unas características bastante similares, al menos en sus consideraciones externas. El concepto de patrimonio que predomina en ellos y su tratamiento educativo, los recursos y tecnología con los que cuentan son muy parejos. En los aspectos de contenido se encuentran situaciones también comunes, básicamente en la poca representatividad de los referentes identitarios (salvo en excepciones muy concretas), en las prácticamente nulas relaciones interdisciplinares de los elementos patrimoniales que conservan y en las escasas propuestas participativas y multidirecciones que se emplean en educación patrimonial, a pesar de los grandes medios y recursos con los que cuentan.

Todos estos esfuerzos que los centros patrimoniales están dedicando cada vez más al campo educativo podrían reorientarse, de manera que permitan un tratamiento más interactivo y multicultural, similares a la línea que se desarrolla en la mayoría de los museos comunitarios norteamericanos, donde el centro de atención y objeto de trabajo no es el elemento patrimonial en sí, sino el público al que van dirigidas las propuestas didácticas, sus intereses, expectativas y demandas sociales, individuales y colectivas, para la formación de la ciudadanía y la conformación de identidades respetuosas con otras culturas. De esta manera, estos museos se convierten en centros de dinamización social a través del patrimonio, orientados a estudiantes y público en general, con sus correspondientes adaptaciones, que permiten abordar procesos de socialización patrimonial desde los primeros niveles educativos (Cuenca y Martín Cáceres, 2014).

Esta propuesta ha de pasar por hacer un tratamiento de lo patrimonial próximo al modelo que promueve la educación intercultural (Jordán, Ortega y Mínguez, 2002), lo que significa potenciar la tolerancia, el respeto y la valoración de la diversidad cultural a partir del conocimiento de la propia cultura, y de la cultura y los valores *del otro*. Eso supone que hay que saber *quiénes somos*, eso que está marcado, de modo colectivo, por la etnia, la lengua, las tradiciones y formas de vida -es decir, las dimensiones étnica y cultural-, para poder extrapolar e intentar comprender *cómo son ellos* en esas mismas dimensiones (Ortega y Mínguez, 1997). Evidentemente, esto implica que aquellos elementos patrimoniales que se enseñan en los museos, y el propio discurso museístico que, como hemos visto, suele estar elaborado en términos nacionales, étnicos o culturales únicos, y en ocasiones excluyentes, ha de llevarse más allá: que esos elementos patrimoniales sirvan también, y sobre todo, para mostrar los muchos puntos en común que existen entre las distintas comunidades nacionales, culturales y étnicas que pueblan el globo, y las muchas interrelaciones y dependencias mutuas que nos unen. En otras palabras, la solución tal vez no se encuentre en hacer desaparecer *el nosotros* y *el ellos*, sino en hacer que el visitante al museo, que el alumno que observa las colecciones de El Prado, el Metropolitan o el Heard Museum se plantee críticamente quién conforma *el nosotros* y quién *el ellos*. Una de las características del modelo intercultural de integración es que se basa en conservar y promocionar lo específico de cada grupo cultural (Ortega y Mínguez, 1997). En definitiva, la idea que subyace es que con el museo se favorezca una visión crítica de la identidad que fomente, a su vez, el tratamiento de las identidades múltiples, de las fidelidades concéntricas inclusivas (López Facal, 2006), tan necesarias en estas sociedades marcadas por la multiculturalidad.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido posible gracias a los equipos de trabajo y a la financiación proporcionada por los proyectos I+D+i *Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles* (EDU2011-27835), *Educación patrimonial en España: evaluación sistemática de programas, consolidación e internacionalización del OEPE* (EDU2012-37212), *Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria* (EDU2015-67953-P) y la RED14: *Red de investigación en enseñanza de las Ciencias Sociales* (EDU2014-51720-REDT), concedidos por el Ministerio de Economía y Competitividad; el proyecto *La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del*

patrimonio inmaterial. *Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria* (referencia 18951/JLI/13), financiado por Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Comunidad Autónoma de la

Región de Murcia; y las subvenciones del *Subprograma de movilidad en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós Educador.
- Asensio, M. y Asenjo, E. (eds.) (2011). *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ávila, R. M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Brusa, A. (2011). Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Her&mus: Heritage and Museography*, 3, pp. 80-84.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 17-27.
- Castro, P. de (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Valladolid: Valladolid.
- Copeland, T. (2009). Archaeological heritage education: citizenship from the ground up. *Treballs d'Arqueologia*, 15, pp. 9-20.
- Cuenca, J. M. (2010). Máster y doctorado de didácticas específicas. Líneas formativas y de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Ávila, R. M., Rivero, M. P. y Domínguez, P. L. (eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 369-379.
- Cuenca López, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Huelva: Huelva. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2, pp. 37-45.
- Cuenca, J. M. y López Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 26 (1), pp. 19-37.
- Cuenca, J. M. y Martín Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea.
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. J., Ibáñez Etxeberria, A. y Fontal Merillas, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *Clio. History and History Teaching*, 40. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/Mon-Cuencaetal2014.pdf>
- Davis, P. (2007). Place exploration: museums, identity, community. En Watson, S. (ed.). *Museums and their communities*. Abingdon & New York: Routledge, pp. 53-75.
- De Troyer, V. (coord.) (2005). *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*. Brussel: Hereduc.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 75-94.
- Estepa Giménez, J., Ferreras Listán, M., López Cruz, I. y Morón Monje, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, pp. 573-589. Disponible en: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9426/Analisis_del_patrimonio_presente.pdf?sequence=2
- Falk, J. H., Dierking, L. D. y Adams, M. (2011). Living in a learning society: museums and free-choice learning. En Macdonald, S. (ed.). *A companion to museum studies*. Chichester: Wiley-Blackwell, pp. 323-339.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Gómez Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 47 (1), pp. 65-90. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9269-z>
- Fontal Merillas, O. e Ibáñez Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), pp. 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Gillate, I. (2014). *Programas de educación patrimonial en contextos informales: análisis y valoración de su influencia en el alumnado de ESO de la zona minero-industrial de Bizkaia*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad del País Vasco: San Sebastián.
- Gómez Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identidad*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Valladolid: Valladolid. [en línea]. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>
- González Monfort, N. (2007). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/4673>
- Ibáñez, A. (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ibáñez, A., Asensio, M., Vincent, N. y Cuenca, J. M. (2012). Mobile devices: a tool for tourism and learning at ar-

- chaeological sites. *International Journal of Web Based Communities*, 8 (1), pp. 57-72. <https://doi.org/10.1504/IJWBC.2012.044682>
- Janes, R. R. (2007). Museums, social responsibility and the future we desire. En Knell, S. J., MacLeod, S. y Watson, S. (eds.). *Museum revolutions: How museums change and are changed*. New York: Routledge, pp. 134-146.
- Jiménez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), pp. 1319-1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Jordán, J. A., Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación*, 14, pp. 93-119.
- Kymlicka, W. (2007). Multiculturalismo. *Diálogo político*, 24 (2), pp. 11-35.
- León, O. G. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Lévesque, S. (2011). Teaching national history in Canada: an experiment in multiculturalism. En: López Facal, R., Velasco Martínez, L., Santidrián Arias, V. M. y Armas Castro, X. A. (eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 49-64.
- Lleida, M. (2010). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 9, pp. 41-50.
- López Facal, R. (2001). Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional. En: Estepa Giménez, J., Frieria Suárez, F. y Piñeiro Peleteiro, R. (eds.). *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 145-169.
- López Facal, R. (2006). Identidades posnacionales y enseñanza. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, pp. 54-63.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío & Asociados*, 14, pp. 9-33. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macdonald, S. (ed.) (2011). *A Companion to Museum Studies*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- MacLeod, S. (2001). Making museum studies: Training, education, research and practice. *Museum Management and Curatorship*, 19 (1), pp. 51-61. <https://doi.org/10.1080/09647770100501901>
- Martín Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el Museo de Huelva*. [Tesis doctoral inédita] Huelva: Universidad de Huelva. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Martín Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 6 (1), pp. 99-122.
- Martín Cáceres, M. J. y Cuenca López, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), pp. 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Martín Cáceres, M. J., López Cruz, I., Morón Monge, H. y Ferreras Listán, M. (2014). La educación patrimonial en los museos. Análisis de materiales didácticos. *Clío. History and History teaching*, 40. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n40/articulos/martincaceres.pdf>
- Masriera Esquerria, C. (2007). *Anàlisi dels espais de presentació arqueològics de l'Edat dels Metalls*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Barcelona: Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41453>
- Mata, R. (2008). El paisaje, patrimonio y recurso para el desarrollo territorial sostenible. Conocimiento y acción pública. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 184 (729), pp. 155-172.
- Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En Estepa Giménez, J., Domínguez Domínguez, C. y Cuenca López, J. M. (eds.). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 57-96.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), pp. 149-174.
- Ortega, P. y Mínguez R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Teoría de la Educación*, 9, pp. 41-53.
- Pérez Garzón, S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, pp. 37-55.
- Pinto H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. [Tesis doctoral inédita]. Universidade do Minho. Disponible en: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Prats, J. y Hernández, A. (1999). Educación por la valoración y conservación del patrimonio. En: *Por una ciudad comprometida con la Educación*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut Municipal d'Educació.
- Radkau, V. (2011). Historia(s) cruzada(s): la enseñanza de la historia en Alemania en tiempos de migración y globalización. En: López Facal, R., Velasco Martínez, L., Santidrián Arias, V. M. y Armas Castro, X. A. (eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, pp. 147-166.
- Rico Cano, L. (2009). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Málaga: Málaga. Disponible en: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2607>
- Rodríguez Lestegás, F. (2009). La construcción de una identidad para la ciudadanía europea: ¿qué se espera de la geografía? En Ávila Ruiz, R. M., Borghi, B. y Mattozzi, I. (eds.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Bolonia: Pàtron Editore, pp. 181-188.
- Rodríguez Temiño, I. y González Acuña, D. (2014). Using Facebook to build a community in the Conjunto Arqueológico de Carmona (Seville, Spain). *AP. Online Journal in Public Archaeology*, 4, pp. 61-94.
- Santacana J. y Martín Piñol, C. (2010). *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Trea.

- Semedo, A. (2007). Museus, educação e cidadania. *Actas Conferência Museus e Sociedade*. Caminha: Museu Municipal de Caminha-Câmara Municipal de Caminha, pp. 25-35.
- Semedo, A. (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *Clio. History and History Teaching*, 41. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemedo2015.pdf>
- Sevcenko, L. (2010). Sites of conscience: New approaches to conflicted memory. *Museum International*, 62 (1-2), pp. 20-25. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0033.2010.01720.x>
- Sibony, D. (1998). Le patrimoine. Un lieu d'être autrement. En Le Goff, J. (ed.). *Patrimoine et passions identitaires*. Paris: Fayard, pp. 33-41.
- Somoza, M. (2011). Musealización del patrimonio educativo de los institutos históricos de Madrid. Propuestas para un museo virtual. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 187 (749), pp. 573-582.
- Tejera, M. C. (2013). *La cibermuseografía didáctica como contexto educativo para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio. Estudio de páginas web educativas de museos virtuales de arte* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14321/66930_tesis_Vicent_Naiara.pdf?sequence=7
- Vicent, N., Ibáñez Etxebarria, A. y Asensio, M. (2015). Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archaeology Review*, 13 (6), pp. 18-25.
- Von Borries, B. (2006). ¡Qué nos importa vuestra historia! Enseñanza de historia en una sociedad de inmigración. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, pp. 64-80.
- Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education. An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.