



MIDAS

Museus e estudos interdisciplinares

17 | 2023

Varia

Educação patrimonial: criar e conceptualizar vínculos. Uma entrevista com Olaia Fontal

Heritage education: creating and conceptualising links. An interview with Olaia Fontal

Olaia Fontal, Elisa Noronha y Patrícia Roque Martins



Edición electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/midas/4524>

DOI: 10.4000/midas.4524

ISSN: 2182-9543

Editor:

Alice Semedo, Paulo Simões Rodrigues, Pedro Casaleiro, Raquel Henriques da Silva, Ana Carvalho

Este documento es traído a usted por Faculdade de Letras da Universidade do Porto



Referencia electrónica

Olaia Fontal, Elisa Noronha y Patrícia Roque Martins, «Educação patrimonial: criar e conceptualizar vínculos. Uma entrevista com Olaia Fontal», *MIDAS* [En línea], 17 | 2023, Publicado el 15 noviembre 2023, consultado el 15 diciembre 2023. URL: <http://journals.openedition.org/midas/4524> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/midas.4524>

Este documento fue generado automáticamente el 14 de diciembre de 2023.



Únicamente el texto se puede utilizar bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0. Salvo indicación contraria, los demás elementos (ilustraciones, archivos adicionales importados) son "Todos los derechos reservados".

Educação patrimonial: criar e conceptualizar vínculos. Uma entrevista com Olaia Fontal

Heritage education: creating and conceptualising links. An interview with Olaia Fontal

Olaia Fontal, Elisa Noronha y Patricia Roque Martins

Elisa Noronha e Patricia Roque Martins – Olaia, vamos começar esta entrevista com o seu percurso académico-científico. Gostávamos que nos contasse um pouco sobre a sua trajetória, o que a levou a iniciar a investigação sobre educação patrimonial e quais foram as suas motivações.

- 1 **Olaia Fontal** – La primera titulación que cursé fue Bellas Artes. Entonces, hice los cinco cursos de Bellas Artes y, al terminar, cambié de localidad por temas personales (del País Vasco a Asturias). Allí entré en contacto con una investigadora que es Roser Calaf¹ con la idea de que me dirigiese la tesis doctoral. Y, entre tanto, empecé a estudiar también en Asturias, en Oviedo, otra titulación que es Historia del Arte.
- 2 Así que compaginé los estudios de doctorado en educación con otra carrera en Historia del Arte porque yo entendía que en la formación que nos daban en Bellas Artes faltaba mayor peso de la historia. Quería tener una formación más completa.
- 3 Cuando empecé los estudios en el doctorado, también empecé a hacer un curso que en España entonces se llamaba el CAP, que era un Curso de Adaptación Pedagógica para poder dar clase en secundaria porque en aquel momento no descartaba hacer las oposiciones.
- 4 Pero se presentó la oportunidad de pedir una beca, un contrato predoctoral y fue mi directora la que me sugirió que era importante incorporar el tema del patrimonio al de la educación artística, que yo entonces quería abordar.
- 5 Y así empezó todo, es decir, por una sugerencia de mi directora que me aconsejó que lo que yo quería tratar se alojaría mejor en el marco del patrimonio. Y así es como empecé a hacer la tesis en educación patrimonial.

- 6 Con la ayuda de la beca predoctoral terminé la tesis en 2003 y fue premio extraordinario. Ahí empecé un camino de contratos que me llevó a la Universidad de León y, dos años más tarde, saqué la titularidad en la Universidad de Valladolid. Primero fui titular de escuela universitaria, que es una figura que ya no existe, después titular de universidad y finalmente catedrática de universidad.
- 7 Cuando yo estaba haciendo la tesis, al mismo tiempo estaba cursando la carrera de Historia del Arte como alumna. Ya entonces me daba cuenta de que mis profesores hablaban de patrimonio, pero en realidad estaban impartiendo lo mismo que hacían en el resto de asignaturas. Yo creo que allí surgió el germen de mi interés por el propio concepto de patrimonio, más allá de la educación patrimonial; un interés por entender la esencia del concepto de patrimonio, que es lo que ha guiado todo el trabajo que he desarrollado después.
- 8 Así, 20 años después de la defensa de la tesis doctoral, desde la educación patrimonial hemos ido generando varios núcleos de investigación en España y hemos aportado a todas las demás disciplinas de la gestión de patrimonio una mirada específica sobre lo que es el patrimonio. Es decir, lo educativo ha proyectado una visión específica hacia lo patrimonial que solo puede aportarse desde las ciencias de la educación.

EN e PRM – Quais são os paradigmas, questões e metodologias que têm motivado a linha de investigação em educação patrimonial? Como considera que tem sido desenvolvida dentro do espaço ibero-americano?

- 9 OF – Cuando yo empecé a hacer la tesis en España, que era el marco inicial en el que yo me fijaba, había únicamente una tesis doctoral que estaba realizando José María Cuenca López de la Universidad de Huelva y que defendió en 2002; era una tesis sobre el patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Mientras elaboraba mi tesis fui rastreando el origen de la educación patrimonial, concepto por el que yo apostaba y que situé claramente en Brasil.
- 10 Me di cuenta de que en todo el ámbito iberoamericano se hablaba de educación patrimonial y no de didáctica del patrimonio. Entonces a mí me interesó entender la diferencia entre los dos conceptos y a eso dediqué una parte de la tesis, a justificar por qué referirme a la educación patrimonial y no a la didáctica del patrimonio, ofreciendo un posicionamiento epistemológico dentro de la propia tesis.
- 11 Entendí que la educación patrimonial era un campo disciplinar que comprendía toda una genealogía metateórica, teórica y técnica, y que esto daba la posibilidad de dimensionar el campo de la educación patrimonial más allá que la didáctica del patrimonio, que me parecía una disciplina por aquel entonces muy técnica y muy vinculada a la didáctica de las ciencias sociales. Yo pensaba entonces en una disciplina transversal que estuviese vinculada a muchas otras didácticas como la educación artística, la didáctica de la lengua y la literatura, incluso la didáctica de la expresión corporal o musical.
- 12 Entonces encontré en Brasil textos y autores que me permitieron ir generando una genealogía que a mí me permitió – en un acto quizá un poco pretencioso, propio de la ingenuidad de ser muy joven –, definir un modelo que llamé “modelo integral” y proponer un diseño educativo, que denominé “diseño de sensibilización”.
- 13 La idea de fondo era reivindicar que la educación patrimonial era una disciplina, un campo disciplinar y no solamente una dimensión técnica.

- 14 Recuerdo que en 2001 fui a un congreso de la Asociación Española de Gestores de Patrimonio (AEGPC) y presenté una comunicación que se titulaba “La Educación Patrimonial, ¿Una Disciplina Necesaria o Imprescindible en la Gestión del Patrimonio?”. Cuando yo expuse allí que era una disciplina dentro de la gestión patrimonial y que además era imprescindible, noté las miradas de sorpresa e incluso de inadmisión – posiblemente de rechazo incluso –, de todos aquellos gestores que venían sobre todo de turismo, de economía, algunos de historia, pero que no entendían que las ciencias de la gestión del patrimonio comprendieran a la educación.
- 15 Una década después, el propio Ministerio de Cultura, a través del Instituto del Patrimonio Cultural de España (IPCE), que es el organismo que gestiona todos los planes nacionales de patrimonio, propuso la creación de un plan específico en educación patrimonial. Por lo tanto, yo creo que, en toda esa década, quizá lo que era una idea no muy comprendida por otros organismos dentro de la gestión, acabó siendo una propuesta clave realizada por el propio Ministerio de Cultura y, de hecho, se llevó a cabo finalmente, y ya llevamos una década desde que está funcionando el Plan Nacional de Educación Patrimonial (PNEyP)².
- 16 Entonces, por volver al origen, a mí me interesó el enfoque que se le estaba dando a la educación patrimonial desde Brasil y el resto de países de Iberoamérica, claramente diferenciado del enfoque anglosajón, vinculado con la mediación y la interpretación, y el enfoque historicista derivado de la ilustración francesa, relacionado con la transmisión y comunicación.
- 17 Todo el ámbito iberoamericano, desde el origen, ofreció un enfoque de la educación patrimonial muy vinculado con la participación ciudadana y con lo que entonces no se llamaba así aún, pero que comprendía la idea de comunidades patrimoniales.
- 18 En todo este tiempo siempre he estado mucho más vinculada con el enfoque iberoamericano. Y, de hecho, recientemente hemos estado en Brasil y he podido comprobar que ellos tienen aún un desarrollo mucho mayor – y más profundo – de la idea de comunidades patrimoniales, que desde la Convención de Faro³ tanto acuñamos en Europa; creo que en Brasil han entendido mucho mejor esa idea porque estaba en la esencia de su concepción de patrimonio y de educación patrimonial.
- 19 En efecto, estas vías o modelos de educación patrimonial tienen de fondo una concepción muy diferente de lo que es el patrimonio. Ahí es donde yo creo que me podría situar: en la dimensión participativa y en la importancia que se le da al ser humano en todo el ámbito iberoamericano, también enlazando con los presupuestos de Faro hoy. Recientemente, Europa parece que se dirige en esa dirección, siendo que Europa tiene un peso y poso de un legado cultural extenso, que sigue generando ciertos condicionantes tanto en la concepción de patrimonio como en la educación patrimonial. Y quizá más alejada de una visión más vinculada a UNESCO, al ámbito mundial, que también creo que se está adaptando a los nuevos tiempos, pero que aún maneja conceptos que empiezan a quedarse obsoletos o que quizás se entienden difícilmente hoy. Por ejemplo, el mismo concepto de *patrimonio de la humanidad*; quizás se han quedado alojados más en la línea del turismo o la explotación económica, pero que se alejan de lo educativo, de lo participativo.
- 20 Entonces, en todo este recorrido, yo creo que he mantenido una cierta fidelidad conceptual con el origen iberoamericano de patrimonio y de educación patrimonial y

cada vez más me he ido alejando de presupuestos universalistas, universalizantes, que no consigo encajar conceptualmente.

- 21 Y, de hecho, en el último libro, *La Educación Patrimonial Centrada en los Vínculos. El Origami de Bienes, Valores y Personas* (2022), propongo una diferencia entre patrimonio de la humanidad y patrimonio es la humanidad, que en realidad creo que es lo esencial en el patrimonio: la dimensión humana y no los objetos, bienes y creaciones que el ser humano ha generado. Es, sobre todo un cambio de foco, un intento por situar el acento en lo que es más relevante dentro del propio concepto de patrimonio.
- 22 A partir del ejercicio de cátedra me estoy moviendo en la idea de vínculo, que es justamente lo que da sentido a esa relación entre las personas y los bienes culturales y es ahí donde he desplegado todo el desarrollo conceptual del patrimonio, pero también de un modelo de educación patrimonial que se centra en la idea de vínculo; implica entender las acciones educativas desde la perspectiva de la generación de vínculos, de conocimiento, de comprensión, de respeto, de valoración. Por eso yo creo que la educación es tan importante, porque se centra en lo esencial del patrimonio, que son esos vínculos.

EN e PRM – No contexto desta ideia de construção do património através da criação de vínculos, como tem trabalhado o conceito de património?

- 23 **OF** – Desde el principio, para conceptualizar el patrimonio, recurrí a metáforas. Originalmente entendía que el patrimonio es el hilo de la memoria, o también un sedimento de la parcela cultural, o que es la esencia de un perfume, incluso una selección de un conjunto mucho mayor que tiene un poder de significación simbólico; es la parte de un todo y, cuando abor das la parte, eres capaz de llegar a ese todo complejo, que es todo el entramado cultural.
- 24 Para abordar la identidad patrimonial entendía que nosotros conformamos una especie de esferas concéntricas, desde la más íntima o privada, hasta una esfera compartida con la familia, otra con el barrio, con el pueblo, con la localidad, con el país, internacional... He pasado de esa metáfora – que yo creo que peca de simple y no es capaz de explicar el entramado complejo que supone la identidad cultural – a la metáfora de las constelaciones patrimoniales; así, cada persona participa en una serie de comunidades patrimoniales en la medida en que comparte o tiene en común con otras personas patrimonios o referentes identitarios. Y que, además, esas constelaciones cambian, es decir, la idea de permanencia en el tiempo prefiero desecharla: cada persona se une o se aleja de otras constelaciones porque la identidad donde cada cual elige para entenderse, sus referentes, también cambian. Además, estos referentes pueden ser compartidos por muy pocas personas, y no por ello son menos potentes; la comunidad no tiene por qué ser una configuración geopolítica o geoespacial, sino que puede ser una configuración humana de personas que comparten un interés muy puntual en un aspecto concreto, pero relevante para entenderse como individuos o como parte de conjuntos sociales. Así pues, podemos hablar de constelaciones muy complejas en las que compartimos con otras personas partes de esa constelación, pero muchísimas otras no. Y, sobre todo, al moverte en esa idea de constelación es mucho más fácil que te aproximes a otros que con la idea de esferas, que ciertamente son círculos concéntricos cerrados; la permeabilidad también me sirve para esa metáfora.
- 25 Y la otra metáfora que estoy desarrollando actualmente es la del *origami* para entender y desarrollar una idea esencial desde que comencé a conceptualizar el patrimonio, ya presente en la tesis doctoral, que es la idea de vínculos. En este sentido, yo entiendo que

el vínculo tiene que ver con un verbo – y, por tanto, con una acción – que sucede entre personas y bienes. Considero que hay distintos tipos de vínculo y, también, distintos estadios dentro del proceso de conformación del vínculo: el vínculo ausente, latente, patente, expandido... Me interesa conceptualizar estos vínculos, entender qué son, de qué están hechos, cómo se conforman. Aquí entra precisamente la metáfora del origami, que explica los procesos de identización, desde la ausencia de vínculos (yo no tengo nada que ver con ese bien patrimonial) hasta el vínculo expandido (no solo el elemento patrimonial es esencial para mí, sino que me permite compartirlo con otras personas). Es algo similar al proceso por el que nosotros pasamos de una hoja de papel, en la que por ejemplo tenemos impresa la Mezquita de Córdoba, a una figura de origami; haciendo dobleces, generando pliegues vamos construyendo una forma que podría ser cada referente identitario; una referenciación que, cuando la desdoblamos, deja huellas o marcas que, de alguna manera, son las huellas de esos vínculos en nosotros.

- 26 Esa hoja de papel con la Mezquita de Córdoba impresa, si no hay un ser humano que la doble y que la transforme en algo, en realidad es una simple hoja de papel. Es decir, ese bien cultural no es patrimonio, es un bien cultural. De esta manera, para que suceda el proceso de patrimonialización tenemos que hacer algo con la hoja de papel, tenemos que doblarla, debemos transformarla en una figura, pero sabiendo que la podemos volver a desdoblar, aunque queden pliegues, restos, huellas, pero que podemos volver a doblarla de otras formas diferentes más adelante; es la idea de identidad dinámica, de construcción dinámica de la identidad. Para que una persona sepa doblar puede haber alguien que le enseñe cómo hacerlo o varias personas que estén colaborando en este proceso.
- 27 Por eso a mí me gusta esa idea de pliegue entendido como vínculo porque también se puede desplegar y deja una huella que queda en la configuración identitaria de una persona. Por citar un ejemplo de cómo estamos tratando de comprender esos vínculos, una de las investigaciones que llevamos a cabo se centra en una página web que se llama “Personas y Patrimonios”⁴. En ella, cada persona publica una fotografía de un bien cultural o un bien patrimonial que para esa persona sea relevante y después ofrece una explicación de qué es y por qué es tan importante, es decir genera una narración. Así, tenemos cientos de entradas válidas de personas de distintos países que explican un bien patrimonial con el que ya existe el vínculo y además nos argumentan por qué es tan importante. Al conjunto de textos le damos un tratamiento para ser analizados, los procesamos: los vaciamos, los anonimizamos, les quitamos lo que llamamos *stopwords* (que son palabras que no tienen finalidad nuclear en el discurso) y prácticamente nos quedamos con sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Y todo eso lo analizamos con minería de textos. Así es como obtenemos núcleos gramaticales, que explican relaciones constantes (y diferentes entre sí) de las personas con esos bienes. También somos capaces de ver cuáles son los verbos más utilizados o cuáles son los sustantivos más frecuentes, qué grupos de sustantivos se relacionan, qué nodos gramaticales encontramos, etc. Y lo que los análisis detectan como nodos o tendencias (que la mente humana con tantos datos es incapaz de ver de forma nítida), formas de agrupación que nos hablan de tipos de vínculos más relacionados con lo experiencial, con lo sentimental o lo emocional, con lo cognitivo, etc. Es decir que a partir de vínculos reales de personas con bienes culturales patrimoniales podemos entender de qué están hechos y cómo están compuestos esos vínculos. Y estos mismos textos también los analizamos cualitativamente – porque el primer tipo de análisis que he mencionado con

minería de textos es cuantitativo – para tratar de centrarnos en alguno de esos textos, analizando los ejes estructurantes. En este tipo de investigación nos concentramos en esos textos, los exponemos, los comentamos, profundizamos en ellos para tratar de ver cómo las personas expresan y exponen sus vínculos con relación al patrimonio.

- 28 Por tanto, ambas perspectivas de investigación se complementan y nos permiten entender esta idea de los vínculos. Todo esto confluye o desemboca en la identificación y definición de modelos en la conceptualización del patrimonio y, como consecuencia, de educación patrimonial. Los verbos son esenciales para diferenciar unos y otros modelos porque determinan las acciones dominantes en cada uno de ellos.
- 29 Y, ya por último, tenemos otra línea abierta que tiene que ver con el aprendizaje del patrimonio ¿Cómo aprendemos patrimonio o qué distintas formas hay de aprender patrimonio? Nuevamente nos vamos a los verbos; todo esto tiene un esqueleto que nace de la tesis doctoral y que es la “secuencia de procesos de patrimonialización (SPP)”: conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir el patrimonio (Fontal, 2003). Esa secuencia de siete verbos es la que se utiliza para analizar personas y patrimonios, pero también es la que se emplea para una escala que hemos generado a partir de esos verbos y que se llama Q-Herilearn⁵; se trata de ver cómo aprendemos patrimonio. Lo hacemos en entornos digitales, pero es transferible a todos los demás contextos. Hemos hecho una escala de siete dimensiones (una por cada verbo de la secuencia) y cada dimensión tiene siete ítems... Lo que tratamos de ver es qué relaciones hay de influencia entre unos y otros verbos. Por ejemplo, ¿conocer es el primer verbo de la secuencia, los datos lo corroboran?; ¿comprender depende de conocer?; ¿respetar depende de comprender?, etc. Ahora vamos a publicar un estudio con casi 1500 respuestas que, por ejemplo, corrobora la fuerte influencia y la dependencia de comprender respecto de conocer: no puedo comprender algo si no lo conozco. Pero esto, que era un modelo teórico, ahora lo estamos tratando de demostrar a través de un modelo estructural y siete modelos de medida que necesitan muchas respuestas de personas en torno a estas dimensiones para determinar si realmente existe esa influencia o no. Por decirlo de forma sencilla, los análisis efectuados a partir de la escala miden la relación entre los verbos que conceptualizan los vínculos e, incluso, sugieren posibles esqueletos (diferentes modelos o submodelos). Lo que nos dicen los resultados es que el modelo es un poquito más complejo que el que yo propuse en su día en la tesis doctoral, porque hay relaciones directas, por ejemplo, entre conocer y disfrutar; esto es muy importante saberlo y demostrarlo empíricamente. Y los resultados tienen mucho sentido, porque sí es posible realmente disfrutar de algo sólo por conocerlo incluso aunque no lo comprendas, también a veces si no lo valoras y esto contradice, en cierta manera, lo que yo venía planteando con la secuencia de procesos de patrimonialización. Pero es muy interesante atreverse a averiguarlo, porque corrobora lo que en la práctica sucede y es que a veces disfrutamos en función de cómo conocemos (con los sentidos, desde la emoción, a veces sin pasar por el filtro de la comprensión). Esta parte del estudio lo que nos permite es identificar modelos de aprendizaje del patrimonio, pero todo gira en torno a una secuencia y unos verbos, y esos son los vínculos. Además, esos verbos también conceptualizan el aprendizaje, de forma que el aprendizaje es la evidencia de que ha sucedido un vínculo de la persona con los bienes, ya sea conceptual, procedimental, actitudinal...

EN e PRM – Considera que a nossa capacidade de criação de vínculos com tudo aquilo que identificamos como sendo o nosso património é uma capacidade inata ou precisa de ser ensinada?

- 30 OF – Pues la pregunta es muy interesante y muy difícil. Ambas, esa sería la respuesta. Yo digo que hay algo innato porque una parte apasionante para nosotros de “Personas y Patrimonios” es darnos cuenta – porque también lo hemos trabajado con niños más pequeños – de que hay tendencias no sé si innatas pero sí mínimamente culturales ya desde muy pequeños que nos llevan a establecer relaciones y vínculos con ciertos objetos. Por ejemplo, yo observaba cuando mi hija la pequeña iba creciendo que ya con ocho o nueve meses, sin saber por qué (porque no tenía lenguaje para poderlo explicar), ella prefería – por tanto, ahí hay una selección –, determinados juguetes, peluches, respecto a otros. Entonces era evidente que ella los prefería porque si le dabas uno, ella cogía otro, también porque algunos los ignoraba y otros los cuidaba, los conservaba; unos los ignoraba y otros los atendía. Es decir que su conducta (que en realidad es lo que medimos, la conducta humana), era diferencial y nadie se lo imponía ni nadie se lo sugería, ni siquiera era lo que esperábamos, ya que prefería un peluche por algún motivo que desconocíamos. Puede ser que en ese momento del desarrollo humano tenga que ver con aspectos incluso sensoriales, por ejemplo, con el olor, pero lo desconocemos; lo que es cierto es que tiendes a cuidar aquello que tiene valor para ti, cualquiera que sea el valor que tú le das. El valor que esa niña de 8 o 9 meses le daba no lo sabemos, pero sí sabemos que, como consecuencia de considerar algo valioso, tendemos (la idea de tendencia es mejor que la de innatez) a cuidarlo. Es decir, que la secuencia de procesos de patrimonialización en realidad, sobre todo en la parte central, es bastante lógica y describe lo esencial en la conducta humana con relación al patrimonio... Y es que, por ejemplo, tendemos a respetar aquello que comprendemos (cuando entramos en una parte del desarrollo mucho más conceptual, cognitiva e incluso lógica). Si no lo entendemos, si no tiene sentido, si nos parece absurdo, si incluso negamos que deba existir – como, por ejemplo, el arte contemporáneo para muchas personas –, no tenemos ningún motivo lógico, que nos lleve a quererlo cuidar y difícilmente vamos a poderlo disfrutar porque ni siquiera lo valoramos. Ciertamente, esa parte de la secuencia es bastante lógica y tiene que ver con una tendencia humana, que aparece en edades muy tempranas. O, por ejemplo, el apego; toda la teoría sobre el apego, en realidad explica el tipo de vínculos que establecemos con bienes porque depositamos en ellos significados, valores, atribuciones, incluso desde un pensamiento mágico que antropológicamente también encontramos. Esa parte me lleva a entender que hay un conjunto de dimensiones en el aprendizaje del patrimonio que son tendencias del ser humano, antropológica y evolutivamente y desde un punto de vista también psicológico. Pero hay otra parte que se enseña y se aprende, es decir, si nosotros comparamos a un niño que desde bien pequeñito ha ido a museos con sus padres, en el colegio, que tiene un hábito de acceder a contenidos desconocidos, que está rodeado de elementos culturales... con otro niño que no ha tenido ninguna oportunidad y que incluso en su entorno es algo que se rechaza, vemos que la conducta entre uno y otro es completamente diferente, no solo con relación a la cultura en general, sino a los museos en particular. Por lo tanto, hay evidencias de que el patrimonio se enseña y se aprende, y yo creo que ese es todo el territorio que viene a ocupar la educación patrimonial, pero sin olvidarse del origen, es decir, que ya hay en el ser humano una tendencia que nos lleva a cuidar lo valioso, que es la clave de la conformación del patrimonio; e, incluso, a querer transmitir a otras generaciones lo

que nos es propio. Creo que esa parte, que es la esencial en el ser humano, es una condición que podemos rastrear antropológicamente hasta casi el origen; es decir, el ser humano deja huella de su existencia ante la imposibilidad de vivir eternamente, se trasciende a través de su creación cultural. Y, en realidad, lo que estudiamos en la historia del arte, en la historia de la cultura, es el conjunto de esos ejemplos de trascendencia que ha ido dejando el ser humano hasta llegar a hoy, de manera que alguien de la prehistoria hoy pervive gracias a toda la herencia que le ha trascendido y es una tendencia que podemos encontrar incluso en tribus contemporáneas, en culturas primigenias y desde el origen del ser humano. Así pues, esa tendencia a transmitir y a trascenderse es esencial en el patrimonio; compartimos con otros lo que hemos sido en la idea de que el ser humano es un continuo que va prolongándose por la sangre, pero también por la creación cultural hasta llegar a otras generaciones. Y eso es esencialmente humano, por eso el patrimonio es uno de los ejemplos más esencialmente humanos que existen – la capacidad, el interés, la intención, la voluntad de trascenderse a través de creaciones culturales que van a poder tener, disfrutar y comprender otras generaciones cuando ya no estemos.

EN e PRM – E considera que tudo pode ser património?

- 31 **OF** – Yo creo que todo puede ser patrimonializable. Es como la pregunta que, cuando estudiaba arte, nos hacían y nos hacíamos, ¿todo puede ser arte? Nuestras mentes estaban intentando ver cómo cambiar la selección que hacen unos pocos por todos, o sea, se quería revertir la idea de que unos pocos expertos hacen una selección de lo que es arte para todos los demás. Nos asustaba la idea de que si no hay unos expertos que seleccionen para todos, todo pueda ser. Ahí está el falso dilema: o unos pocos sabios seleccionan para el resto o, si todo el mundo puede seleccionar, todo vale y en realidad nada tiene valor.
- 32 Considero que, efectivamente, todo bien cultural puede ser referenciado o ser susceptible de ser un referente identitario siempre que las personas así lo sientan, lo decidan y lo consigan. Porque esa es la filosofía de Faro, de la convención de Faro, cuando dice que toda persona tiene derecho a establecer vínculos con el patrimonio cultural de su elección. Esto, lo que hace es situar la agencia de selección en cada ser humano. Pero también genera un conflicto cognitivo con ideas como “patrimonio de la humanidad”, porque de alguna manera se supone que no asumimos un patrimonio seleccionado por otros, sino que cada persona tiene que ser quién lo seleccione. No nos debe asustar la idea de entender que todo bien cultural puede ser susceptible de aportar una referencia identitaria a alguien. La cuestión clave aquí para mí es a cuántas personas, cómo de estables, cómo de sólidas son esas comunidades patrimoniales y, sobre todo, saber que su alcance va a ser limitado. Es decir, si el elemento que vamos a patrimonializar es familiar – porque es, por ejemplo, una tradición que solamente tenemos en nuestra familia –, entonces el alcance de esa comunidad patrimonial es muy limitado (no menor o peor). Pero, en cambio, una tradición que comparte un país o que compartimos dos países, como España y Portugal, tiene un alcance que incluso puede acabar trascendiendo a estos propios dos países. Por tanto, la cuestión clave no es si todo puede ser patrimonio, sino que todo elemento patrimonializado, patrimonializable, tiene distintos grados de alcance.
- 33 Este argumento me viene muy bien para poder reflexionar sobre el supuesto alcance mayor, que sería el “patrimonio de la humanidad”. Se supone que hay un patrimonio o patrimonios que pueden ser susceptibles de ser compartidos por toda la humanidad. Yo

creo que esto no se sostiene fácilmente hoy. Habría que matizar la expresión, entendiendo que hay patrimonios cuyos valores pueden ser reconocidos por toda la humanidad, y además siempre con cautela y con matices, porque puede haber visiones etnocéntricas, dominantes, que estén haciendo prevalecer unos sobre otros por toda la humanidad. Y, por otra parte, no creo que sea necesario. Creo que hay bienes que tienen un valor extraordinario en la historia de la cultura del ser humano, que merecen ser custodiados y conservados para que toda la humanidad los pueda disfrutar, pero eso no significa que tengan que ser referentes identitarios para toda la humanidad. Ese paso artificial de algo que tiene valor (valores, porque pueden ser muchos), a que ese algo tenga que ser un referente identitario para mí, es una diferencia sustancial y un salto conceptual muy forzado. Los referentes los decide cada cual y el alcance es limitado. De hecho, quizá el mínimo alcance es el patrimonio íntimo, porque a veces solamente lo conoce la persona y nadie más.

- 34 Cuando los usuarios publican su patrimonio en “Personas y Patrimonios” ya lo dan a conocer a otros y lo ponen en comunicación. Pero existe una parcela que es, a veces, solo propia, individual; y así debe ser. Si eso es patrimonio o no, si el patrimonio solo empieza cuando es compartido es un debate abierto, fascitante, y yo no tengo clara la respuesta, sigo dándole vueltas a la idea. Pero sí me interesa que el tipo de conducta que yo establezco con mis bienes íntimos es exactamente el mismo que establezco con los compartidos, siempre y cuando los valore. Si yo sitúo un bien como referente identitario común, es que ya lo siento propio y mi conducta va a ser de cuidado, disfrute y transmisión. Y yo creo que eso es importante porque nos da las pautas nuevamente de la conducta, es decir, los verbos que queremos trabajar cuando son patrimonios comunitarios, por ejemplo, de un país, de una ciudad, de una localidad, etcétera. Por todo ello, creo que hay que diferenciar entre valores históricos, artísticos, etc. y valores identitarios referenciantes, incluso valores que tienen que ver con un apego, con un vínculo mucho más profundo a veces. Incluso hay vínculos que son *indesacibles* (esa palabra no existe), pero pretende significar que no se pueden deshacer porque están arraigados en lo más íntimo. Por eso, es tan importante que diferenciamos los tipos de vínculo. Y, por eso, nosotros nos empeñamos en conceptualizarlos, en entender qué tipos de modelos hay, porque el alcance en el aprendizaje del patrimonio es muy diferente si deriva de unos u otros vínculos (por tanto, verbos); como consecuencia, el tipo de mediación que necesitan también es muy diferente. No es lo mismo que yo busque dar a comprender el patrimonio que yo quiera enseñar a valorarlo, pero tampoco es lo mismo que pretenda enseñar a disfrutarlo a que desee enseñar a querer transmitir el patrimonio. Es decir, que el verbo (o la pareja de verbos de quien enseña y quien aprende) condiciona la acción educadora, la acción docente o la acción mediadora.

EN e PRM – Podemos então afirmar que a educação patrimonial pressupõe valorizar e incentivar a agência? Ou seja, pressupõe, também, que as pessoas se sintam participantes do processo de patrimonialização?

- 35 OF – Exacto. Yo creo que es la filosofía de la “Convención de Faro”, que, aunque surge en 2005, España ha ratificado en 2022. Es decir que esto se venía gestando, pero no ha cuajado o no se ha consolidado hasta muy recientemente. Esa idea de decidir con qué elementos yo me identifico y, sobre todo, entender que no tienen por qué ser iguales para las diferentes personas, ni siquiera que es natural que lo sean, porque no es ajustado a lo que la propia antropología, o la historia, o la psicología nos muestran.

Asumir que van a ser diferentes las constelaciones patrimoniales para las personas, yo creo que es un alivio que nos lleva a otro tema caliente, que es el de los patrimonios controversiales, patrimonios en conflicto, patrimonios que generan discusión o debate. Yo entiendo el concepto, pero creo que la clave no está en los patrimonios, por lo que antes decía: el patrimonio no es otra cosa que un vínculo establecido. Donde está el problema ni siquiera es en que los valores son distintos, porque la historia de la humanidad, la historia cultural, está llena de valores distintos y contradictorios. La propia UNESCO, aloja, acoge, reconoce bienes de patrimonio mundial consecuencia de valores espirituales contradictorios, incluso, bélicamente enfrentados o formas culturales irreconciliables, y todos ellos están allí alojados bajo la misma categoría. Cabe preguntarse si lo conflictivo es el patrimonio, los valores o, donde creo que está la clave, la actitud que tienen las personas cuando encuentran valores diferentes a los suyos.

- 36 Por eso, yo creo que la educación patrimonial es esencialmente una educación de valores y cuando uno asume la diferencia no como algo posible sino como algo esencial, incluso definitorio del propio concepto de patrimonio, el siguiente paso es aceptar que esa diferencia debe existir y coexistir. Y no tiene sentido entrar en dinámicas comparativas, en dinámicas de exclusión, en dinámicas de segregación, de separación. Es decir, lo natural es que existan y coexistan; simplemente, mis constelaciones patrimoniales no son, ni siquiera coinciden ni en una sola con las tuyas, y ahí debería estar el final de la discusión. Así pues, invadir el espacio del otro, tratar de intentar cambiar algunos de sus referentes identitarios, o cuestionar las constelaciones patrimoniales de otros, carece de sentido. Lo mismo que en el universo las constelaciones no se enfrentan, están en relación unas con otras, coexisten. Yo creo que ese es un cambio de perspectiva que omite, evita, elude ciertas comparaciones, incluso, intentar resolver ciertos conflictos. Por todo ello, creo que el acento no está en el patrimonio y que el patrimonio no es controvertido ni controversial, sino que es el ser humano con su conducta quién, en todo caso, genera el conflicto. La realidad, lo que llamamos patrimonio, no deja de ser consecuencia, como dije al principio, de la conducta del ser humano.

EN e PRM – E como tem trabalhado o Observatorio de Educación Patrimonial, em Espanha? Quais têm sido as principais conclusões, desafios e dificuldades que têm enfrentado?

- 37 **OF** – El Observatorio de Educación Patrimonial de España (OEPE)⁶ surgió en 2009. Sabíamos que se hacían muchas cosas en educación patrimonial en nuestro país, e iniciamos un ejercicio de localizar e inventariar programas de educación patrimonial. Partimos de una serie de hipótesis, que en algunos casos no se corroboraron; por ejemplo, que hay menos programas de educación patrimonial cuanto más local es el ámbito. Al contrario. Encontramos más programas y con mejores resultados cuanto más local es el ámbito, precisamente porque más fuerte es el vínculo. En aquel momento entonces no había en España un programa estatal de educación patrimonial; hoy sí. Ese es el origen del observatorio: localizar, inventariar y hacer análisis. Cuantos más programas tuviéramos, más análisis podríamos hacer. Y en esta primera etapa de desarrollo del observatorio, que es de 2009-2012, entra en escena el Ministerio de Cultura, que desconocía el trabajo del OEPE, que a su vez estaba siendo financiado por otro ministerio del mismo gobierno (Ministerio de Ciencia e Innovación). Me llamó entonces la persona que coordinaba el área de difusión del IPCE, que estaba encargada

de poner en marcha algunos planes y ella mi pidió escribir un artículo sobre la legislación educativa y patrimonial. Entonces yo, en esa conversación le dije, “Ah, pues, yo pensaba íbamos hablar del Observatorio”; “¿Que es el Observatorio?” Así surgió una relación entre ambas muy productiva, cuando nos dimos cuenta que estábamos trabajando en dos elementos que podrían fusionarse: ella tenía el propósito de hacer el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) y yo tenía el conocimiento de lo que se estaba haciendo en materia de Educación Patrimonial en España. Y, en ese momento, a parte de comenzar a elaborar el Plan Nacional (en cuya coordinación de la comisión de elaboración colaboré y posteriormente en la de seguimiento hasta la actualidad), lo que hicimos fue integrar lo trabajo del Observatorio de Educación Patrimonial en el propio Plan. Esto nos permitió hacer análisis en los que diagnosticábamos cuál era la situación de la legislación educativa y patrimonial en el Estado y las Comunidades Autónomas, o cuál era el grado de implementación de la educación patrimonial en España. Por ejemplo, preguntamos a todos los centros educativos, privados, públicos, concertados, de primaria y secundaria, qué y cuánto de lo que la ley de educación establecía que había que enseñar de patrimonio realmente estaban haciendo en sus aulas. Y la respuesta fue demoledora, porque solo un porcentaje mínimo de los centros reconocían que estaban aplicando la ley. El resto, o lo hacía puntualmente, o dependía de las circunstancias o simplemente no lo hacía: reconocían que no enseñaban el patrimonio en sus aulas. Es decir, existía una fragilidad a la hora de llevar a las aulas lo que la ley determinaba. Se incumplía, de facto, una ley. ¿Por qué siendo obligatoria no se llevaba a las aulas? Esta circunstancia justificaba la urgente necesidad del Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Mientras el PNEyP se desarrollaba, el Observatorio siguió su camino inventariando programas y acabó definiendo una serie de estándares de calidad que describían lo mínimo que tiene que tener un programa de educación patrimonial, que es lo que medía la escala Q-Edutage⁷. Y estos estándares beben de textos internacionales, de análisis que había hecho el propio Observatorio, pero también de tesis doctorales, de estudios de caso, etc. Entonces, propusimos un conjunto de estándares que son los que definen un buen programa de educación patrimonial. En la siguiente fase nos ocupamos de evaluar un número ingente de programas de educación patrimonial en base a esos estándares que, a su vez, estaban abiertos y se iban ajustando con las conclusiones de tesis doctorales que se centran en profundidad en estudios de caso. En esta segunda etapa, el Observatorio abrió al panorama internacional la muestra. Seguimos haciendo una evaluación por estándares básicos, pero ampliamos a lo que llamamos estándares extendidos o específicos. Estos se generan en función de la tipología de patrimonio, o la etapa educativa a la que se dirigen, o bien el ámbito educativo formal, no-formal, informal, o si se generan en entornos digitales, por citar algunos ejemplos. Eso sería de 2012 a 2015. A partir de entonces comienza la codirección de los proyectos con Álex Ibáñez, de la Universidad del País Vasco; en 2016 y hasta 2019, el Observatorio entró una etapa en la que nos centramos en algunos casos – en los mejores, los que obtienen mejores valoraciones con la escala de referencia (buenas prácticas) – y hacíamos también estudios de caso en profundidad. Ahí empezamos a medir aprendizajes. El siguiente proyecto, que es el que tenemos en la actualidad, denominado “Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial”⁸ (2020 a 2024), se centró, no solamente la medición de aprendizajes – que compatibilizamos con la evaluación de programas – sino en generar una escala (Q-Herilearn), que mide los aprendizajes del patrimonio.

- 38 Resumiendo, desde el OEPE comenzamos con el inventario de programas, para definir estándares y calibrar una escala que mide la calidad de los diseños en educación patrimonial (Q-Edutage), posteriormente nos centramos en casos de estudio, evaluamos aprendizajes y finalmente definimos la escala que mide esos aprendizajes (Q-Herilearn).
- 39 En cuanto al horizonte y líneas abiertas, yo creo que el OEPE – y esto es una crítica- se he ido quedando obsoleto en la forma de inventariar. Entre medias, hemos conocido proyectos de inventario colaborativos, por ejemplo, el que tiene Chile promovido desde su propio Ministerio de las Culturas, que es lo que veníamos haciendo desde el Observatorio, pero de forma colaborativa. De manera que ya no son unos investigadores que están inventariando para todos, sino que se estimula un inventario colaborativo con la población de docentes, mediadores, asociaciones, sociedad civil, y todos aquellos agentes que consideren que se están llevando a cabo programas de educación patrimonial.
- 40 Esta es justo a la línea que hemos abierto en un proyecto que se llama “La Educación Patrimonial en España ante la Agenda 2030: Plan de Alfabetización Patrimonial en Entornos Digitales”⁹ (2022-2024), que está asociado justamente al último proyecto de investigación. Tiene, precisamente, una parte en la que se va a promover el inventario colaborativo de programas de educación patrimonial. Al OEPE le faltaba esa evolución después de una década ya de Plan Nacional de Educación Patrimonial y una extensa colaboración con el Ministerio de Cultura. Esa sería la dimensión colaborativa dentro del inventario de evaluación, incluso de los programas; es nuestro horizonte más inmediato a tres o cuatro años.

EN e PRM – Estes projetos de inventário colaborativos são ao nível internacional?

- 41 OF – Sí, la parte internacional del Observatorio derivó en lo que hemos llamado la RIEP, que es la Red Internacional de Educación Patrimonial con las siglas en inglés INHE – *International Network on Heritage Education* – y esta Red lo que pretende es, justamente, ser una extensión del inventario, pero ya colaborativo. La Red, honestamente, en el mundo de redes sociales, acabará siendo un espacio específico en una red social; nosotros intentamos, al comienzo de la Red (2012-2014), conectar a una serie de investigadores, investigadoras, pero también agentes, ciudadanos, artistas, en actuaciones de mediación o comunicación, difusión, educación con el patrimonio. Esto, hoy en día, lo puede hacer perfectamente una red social como Instagram, o incluso una App específica como la que tenemos nosotros como es *Our Heritage Community*¹⁰. Lo que estamos valorando ahora es cómo activarla y cómo impulsarla. Y también hemos solicitado un proyecto europeo en el que participa Portugal, que es una “acción COST”, y que justamente pretende conformar una red internacional más vinculada al ámbito europeo de investigación de educación patrimonial. También estamos traduciendo el cuestionario Q-Herilearn al inglés, francés, vamos trabajar ahora el portugués, italiano y en euskera también, porque una parte de los integrantes del equipo trabajan en esta lengua.

EN e PRM – Pensando agora sobre a educação patrimonial em espaços formais e não formais, que convergências, fissuras e desafios vislumbra?

- 42 OF – Este es un tema realmente interesante; además de formales y no formales yo aun añadiría los informales, porque están cada vez más imbricados en ambos. Cuando empecé la tesis, de hecho, diferencié los tres. Hice una implementación distinta para cada uno de los tres, una para un instituto, una para un museo y otro para internet. Yo

creo que hoy en día esto ya no funciona así: todo el ámbito digital, los entornos digitales y la dimensión virtual están completamente incorporados a los ámbitos formal y al no formal. En Portugal estáis mucho más avanzados porque tenéis un Plan Nacional de Artes¹¹ y yo creo que es un paso más en la implicación por integrar lo formal y lo no formal.

- 43 Volviendo a España, lo que tenemos es una legislación educativa y patrimonial que cada vez está incorporando más elementos de la otra, es decir, la legislación educativa cada vez más tiene contenidos relacionados con el patrimonio y cada vez las facultades donde formamos a docentes estamos impartiendo más contenidos patrimoniales. Pero estamos en niveles bajos aún. Todavía falta mucho, por ejemplo, en la formación de maestros nos haría falta una mención específica, un especialista en educación artística y patrimonial que no tenemos y que estamos constantemente reivindicando desde sociedades como la SEA (Sociedad Para la Educación Artística) o ICOMOS (International Council on Monuments and Sites). Y, por otro lado, la legislación en materia de patrimonio va dando pasos para incorporar elementos educativos. La legislación estatal nuestra es bastante antigua, es de 1985¹², pero las comunidades autónomas tienen las competencias transferidas y van incorporando su propia legislación. Recientemente, la modificación de la ley de Patrimonio la Comunidad de Madrid¹³ ya ha incorporado un articulado específico de educación patrimonial. Por tanto, en esa relación cada vez más sólida entre patrimonio y educación se van dando pasos, aunque la educación se reclama más desde el patrimonio que a la inversa. Es decir, es más fácil que reclamen y que incluso participen en cuestiones educativas quienes trabajan en patrimonio a que quienes trabajan en educación entiendan que lo patrimonial es algo esencial y no secundario. Creo que nos queda mucho trabajo por hacer aún en educación. Y cada vez hay más proyectos de innovación, proyectos financiados con fondos de comunidades autónomas, que van trabajando en las escuelas la educación patrimonial, aunque lo que debería suceder es simplemente que se cumpliera el currículo. En el ámbito no formal, en museos, yo creo que ha habido una cierta evolución que pasa por una inclusión de lo educativo, entre otras cosas yo creo que, porque se entendió, desde las direcciones de los muchos museos, que actuaba como tentáculo para atraer público. Era una inversión en ciudadanía de futuro. Pero llegó la crisis de los años 2006-2008, y muchos departamentos de educación mermaron, hasta incluso alcanzar sus mínimos o desaparecer en el peor de los casos, y hoy estamos otra vez en un intento de recuperar niveles que aún no hemos conseguido desde principios de los 2000.
- 44 En cuanto al concepto, ese divorcio que había entre la universidad, la investigación y los museos, se está diluyendo, porque ambas partes han cambiado sus posiciones. La investigación universitaria ha cambiado su posición fiscalizante, evaluadora, validadora y los museos han hecho investigación muy solvente, empíricamente muy valiosa, con lo que las universidades se han resituado. Además, los museos han hecho aportes teóricos relevantes, así que ahora el escenario es de colaboración, de promoción de proyectos conjuntos en los que incluso los museos están llevando el liderazgo en cuanto a conceptualización teórica e incluso en términos de investigación. Algunos (pocos) perfiles procedentes de la universidad han ido a direcciones de departamentos de museos de educación, pero desde los museos muchos coordinadores de departamentos de educación, han terminado en la universidad. Hoy el binomio museos-universidad atraviesa una etapa mucho más horizontal, colaborativa, resituada en sus roles, más equilibrada e igualada.

EN e PRM – Como é que tem trabalhado no espaço do ensino académico/universitário a educação patrimonial? Tem sido um trabalho mais teórico, analítico ou também prático, proponente? A Olaia mencionou que a ação fiscalizadora da universidade se tem alterado. Que outras linhas de investigação têm surgido com esta alteração? Quais têm sido as suas principais preocupações, enfoques enquanto investigadora e, também, enquanto professora?

45 **OF** – Me centro sobre todo en cómo yo veo los museos con relación a la educación patrimonial. Yo también he ido cambiando la forma cómo miro a los museos en tanto elementos de investigación en educación patrimonial, que quizás no es exactamente la misma que tienen todos los compañeros que trabajan en este ámbito. Muchas veces he leído “patrimonios y museos” “educación patrimonial y museos” como si fueran dos términos que están al mismo nivel conceptual. Jerárquicamente yo creo que están en lugares distintos. Me explico: la educación patrimonial entiendo que es la disciplina que se ocupa de todos los procesos que tienen que ver con la enseñanza/aprendizaje del patrimonio. Y lo hace en diversos contextos. Un contexto puede ser la escuela y otro contexto puede ser el museo. Los museos me interesan, desde el punto de vista de la investigación, como contextos de educación patrimonial. Exactamente igual que las escuelas. Y sobre todo me interesan cuando colaboran, pero exactamente igual que los entornos digitales y exactamente igual que las familias o los medios de comunicación: todos son contextos para la educación patrimonial. Por lo tanto, yo situó los museos como contextos desde la perspectiva de la educación patrimonial. Eso me permite hablar de educación patrimonial “en museos”, no “y museos”. Los museos son agentes que dinamizan, generan y evalúan la educación patrimonial exactamente igual que lo son las escuelas. Los museos, además, son contenedores de bienes patrimoniales y, algunos, patrimonio en sí mismos.

46 Hoy es importante, además, reivindicar que los museos investiguen en educación, y que de alguna manera generen su propia investigación como agentes referentes. La escuela también alberga todo el saber humano, en realidad, pero ese valor añadido de contener elementos originales, o con un poder incluso económico, junto con la potencia de la experiencia in situ, hace que los museos sean contextos extraordinarios no solamente para poner en práctica proyectos y programas de educación patrimonial sino para liderar la investigación en este campo. De hecho, hace unos años, muchos departamentos empezaron a incluir la investigación junto con la educación en su propia denominación, y yo creo que esa era una línea muy acertada. Hay muchas tesis doctorales defendidas sobre programas educativos de museos, también publicaciones y congresos organizados desde museos, que han generado un corpus específico que yo creo que hace que la educación patrimonial en museos sea, posiblemente, uno de los ámbitos de educación patrimonial donde más producción científica innovadora hay actualmente. Uno de los retos en el caso de los museos, tiene que ver con la dimensión tecnológica, con los entornos digitales, con lo informal y con definir distintos modelos, que es unas de las cosas que ya se había hecho en la década de 2010, modelos de educación en museos. Esto hoy se ha desplegado completamente. Creo que es otro campo extraordinario al nivel mundial.

EN e PRM – E para além de modelos de análise de investigação tem trabalhado com os seus alunos propostas de educação patrimonial nas escolas e nos museus?

47 **OF** – En Valladolid tenemos una asignatura que es “Educación artística en espacios no formales”. En esta asignatura, que impartí durante unos años, trabajábamos con

museos de la ciudad, pero también con museos virtuales con la idea de crear, construir, musealizar, pensando que mi alumnado serían en el futuro maestros y maestras de primaria. Entonces, intentaba que profundizasen en la idea de museo creando museos virtuales. También tenemos la asignatura de “Fundamentos de la educación plástica y visual” y en ella trabajamos propuestas de unidades temáticas con museos de la ciudad. Simplemente, tratamos de relacionar a maestros y maestras en formación con lo que tienen en su ciudad o cerca de sus lugares de residencia. También hemos trabajado con el yacimiento arqueológico de Pintia, que está en Padilla de Duero (Valladolid). Es decir, con espacios patrimoniales, musealizados, donde una investigación tiene siempre que ver con el modo en que trabajamos con maestros de primaria, en cómo trabajar contenidos curriculares en los museos. Dentro de mi equipo hay personas que trabajan en proyectos de comisariado educativo o directamente en proyectos de educación patrimonial innovadores, como es el caso de Pablo de Castro. Es decir, que luego hay distintos desarrollos en función de cuál es la línea específica de cada investigador, pero, en mi caso particular siempre es en relación con la formación de maestros de primaria.

EN e PRM – Olaia, para terminarmos a nossa entrevista, que caminhos possíveis vislumbra para a educação patrimonial, num futuro próximo?

- 48 **OF** – A mí me gustaría que mejorase la formación de los maestros y maestras en la universidad mediante una mayor especialización en la enseñanza de contenidos patrimoniales. Yo creo que esa es la gran tarea pendiente y es, además, la principal porque si invertimos en esa, todo demás va a cambiar. Si tenemos una generación de maestros y maestras formados en educación patrimonial ya van a saber qué hacer, ya van a entender la necesidad simplemente de cumplir la ley. Pero, necesariamente han de saber cómo hacerlo. Imagino un futuro en el que tenemos una especialización que además es algo que hemos reivindicado, también, desde ICOMOS. Es decir, que no solamente lo reclamamos desde el OEPE o desde la SEA, sino que hoy hay muchas voces que reivindican una formación especialista para los maestros para que sepan cómo llevar el patrimonio a sus aulas, cómo trabajar en museos y cómo mediar con el entorno cultural. Imagino un futuro en el que en los grados de maestro de infantil y de primaria exista una mención especialista en educación patrimonial o en educación artística y patrimonial. Y ya puesta a imaginar, y poniendo como ejemplo Portugal, imagino que nuestros dirigentes políticos toman como referente el modelo de Portugal y hacen un Plan Nacional de las Artes que evidencia un compromiso por invertir en todo lo que tiene que ver, no solamente con las Bellas Artes, sino con lo educativo, con la difusión, con la divulgación de la cultura, con hacerla compartida. Imagino mayores esfuerzos en la formación de maestros y maestras y, por parte del gobierno, un plan específico de promoción de las artes al estilo de nuestros vecinos hermanos de Portugal. Ojalá haya muchas comunidades patrimoniales auto-gestionadas, capaces de generar programas muy potentes de educación patrimonial como ya está sucediendo en muchos lugares de España. Imagino un futuro fértil. Viendo lo que hemos avanzado de 2003 a 2023, no me parece imposible ni utópico, estamos en el buen camino.

- 49 **EN e PRM – Muito obrigada, Olaia!**

BIBLIOGRAFÍA

Fontal, Olaia. 2003. *La Educación Patrimonial. Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet*. Gijón: Trea.

Fontal, Olaia. 2022. *La Educación Patrimonial Centrada en los Vínculos. El Origami de Bienes, Valores y Personas*. Gijón: Trea.

López, José María Cuenca. 2002. “El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de Concepciones, Dificultades y Obstáculos para su Integración en la Enseñanza Obligatoria.” Tesis doctoral, Universidad de Huelva.

NOTAS

1. Professora Catedrática da Universidade de Oviedo na área da didática das ciências sociais.
2. <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>.
3. Sobre a Convenção Quadro do Conselho da Europa Relativa ao Valor do Património Cultural para a Sociedade – Convenção de Faro (2005), consultar: <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention>.
4. www.personasypatrimonios.com.
5. <https://oepe.es/escala-herilearn/>.
6. www.oepe.es.
7. <https://oepe.es/escala-edutage/>.
8. Ref.: PID2019-106539-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación.
9. Ref: PDC2022-133460-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación, Unión Europea Next GenerationEU, Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.
10. <https://ourheritagecommunity.com/>.
11. Sobre o Plano Nacional das Artes, consultar: <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>.
12. Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español.
13. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOCM-m-2023-90148>.

RESÚMENES

Olaia Fontal concedeu-nos esta entrevista a 26 de junho de 2023, numa conversa virtual. Nesta entrevista Olaia relatou o seu percurso no campo da educação patrimonial e o seu entendimento sobre este conceito, apresentando, igualmente, a trajetória do Observatório de Educação

Patrimonial em Espanha (OEPE) e da Rede Internacional de Educação Patrimonial (RIEP), desde a sua criação à atualidade. Procurou, também, clarificar a ideia da educação patrimonial em espaços formais, não formais e informais e as ligações que tem desenvolvido com os museus enquanto elementos de investigação. A sua função como docente universitária e as relações que estabelece entre a educação patrimonial e a formação de mestres do ensino primário são, igualmente, abordadas. Por fim, Olaia, revela o futuro que imagina para a educação patrimonial em Espanha.

On 26th June 2023, Olaia Fontal granted us this interview during a virtual conversation. In this interview, Olaia shared her journey in the field of heritage education and her interpretation of this concept. She also presented the evolution of The Spanish Heritage Education Observatory (SHEO) and of The International Network on Heritage Education (INHE), from their inception to the present day. Furthermore, she focused on the notion of heritage education within formal, non-formal, and informal settings, as well as the connections she has forged with museums as research components. Her role as a university lecturer and the associations she establishes between heritage education and the training of primary school teachers were also discussed. Lastly, Olaia outlined her vision for the future of heritage education in Spain.

ÍNDICE

Keywords: heritage education, Olaia Fontal, heritage identity, heritage management, cultural heritage

Palavras-chave: educação patrimonial, Olaia Fontal, identidad patrimonial, gestión patrimonial, patrimonio cultural

AUTORES

OLAIA FONTAL

Doctora en ciencias de la educación por la Universidad de Oviedo. Es profesora titular de universidad en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Valladolid. Ha publicado obras como *La Educación Patrimonial: del Patrimonio a las Personas* (Ediciones Trea, 2013), *Educación y Patrimonio: Visiones Caleidoscópicas* (Ediciones Trea, 2015, con Silvia García Ceballos y Álex Ibáñez Etxeberria), *La Educación Patrimonial Centrada en los Vínculos* (Ediciones Trea, 2023), además de numerosos artículos en publicaciones periódicas. Fue la investigadora principal del proyecto de I+D+i Observatorio de Educación Patrimonial en España. “Análisis Integral del Estado de la Educación Patrimonial en España” y, actualmente, del nuevo proyecto “La Educación Patrimonial en España: Consolidación, Evaluación de Programas e Internacionalización”. Universidad de Valladolid, Plaza de Santa Cruz, 8, 47002 Valladolid, España, olaia.fontal@uva.es, <https://orcid.org/0000-0003-1216-3475>

ELISA NORONHA

Investigadora Auxiliar do Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» – CITCEM/Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Os seus interesses atuais de investigação centram-se na relação entre arte contemporânea, património e envolvimento comunitário; e as suas implicações nas narrativas e discursos museológicos. Doutora em museologia, colabora regularmente como docente no 2.º e 3.º ciclos em Museologia da FLUP e no mestrado em Estudos Museológicos e Curadorias da Faculdade de Belas Artes da Universidade do

Porto. Desenvolve também um trabalho mais autoral, que se concretiza com a curadoria de exposições e outras produções artísticas/culturais.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica s/n Torre A, Piso 04150-564 Porto, Portugal, enascimento@letras.up.pt, <https://orcid.org/0000-0002-3594-6774>

PATRÍCIA ROQUE MARTINS

Investigadora Auxiliar do Instituto de História da Arte (IHA-FCSH/IN2PAST), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, onde desenvolve o projeto “Narrativas da Deficiência: Como (não) Explorar a Alteridade em Museus e Exposições? Construindo uma Visão para Melhorar o Imaginário Cultural em torno das Pessoas com Deficiência”.

Anteriormente foi membro integrado do Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» – CITCEM/Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde desenvolveu o projeto de pós-doutoramento “A Representação da Deficiência nas Coleções dos Museus da Direção-Geral do Património Cultural (DGPC): Discurso, Identidade e Pertença”. É doutorada em Ciências da Arte (2015), mestre em Museologia e Museografia (2008) e licenciada em História da Arte (2001) pela Universidade de Lisboa. É autora do livro “Museus (In) Capacitantes. Deficiência, Acessibilidades e Inclusão em Museus de Arte” (Caleidoscópio/DGPC, 2017).

Instituto de História da Arte (IHA), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Colégio Almada Negreiros, Campus de Campolide, sala 347, 1070-312 Lisboa, Portugal, pmartins@fcsh.unl.pt, <https://orcid.org/0000-0001-6479-0783>