

<http://artnodes.uoc.edu>

ARTÍCULO

---

# Procesos de patrimonialización e identificación patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo\*

**Carmen Gómez-Redondo**

Universidad de Valladolid

**Olaia Fontal**

Universidad de Valladolid

**Álex Ibáñez-Etxeberria**

Universidad del País Vasco UPV-EHU

---

Fecha de recepción: noviembre de 2015

Fecha de aceptación: mayo de 2016

Fecha de publicación: junio de 2016

---

\* Esta investigación ha recibido financiación de los proyectos EDU2015-65716-C2-1-R y EDU2015-65716-C2-2-R del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) del Gobierno de España y del proyecto EHU15/06 de la Universidad del País Vasco.

**Resumen**

El presente artículo trata de evidenciar la importancia de las TIC dentro de la educación patrimonial centrada en el arte contemporáneo, basándose en su potencialidad para hacer visibles los aspectos implicados en los procesos de patrimonialización e identización. Para ello, comienza definiendo el patrimonio desde una perspectiva más humana que permita incorporar la dimensión contemporánea de la cultura dentro de los presupuestos patrimoniales para, finalmente, reivindicar la importancia de la educación patrimonial como clave en la construcción y mantenimiento del patrimonio entre las generaciones, donde el arte contemporáneo es el legado que el presente debe proteger y dar en herencia. En este contexto, las TIC se sitúan como herramienta educativa esencial, ya que permiten generar contextos de intercambio, conocimiento, comprensión, disfrute y valoración que serán clave en los procesos de patrimonialización e identización del arte contemporáneo. Finalmente, tras la exposición de un ejemplo de la integración de las TIC como herramientas para la educación patrimonial del arte contemporáneo, se presentan los resultados de la investigación. Estos apuntan hacia la idoneidad de las TIC como herramientas, pero también como canales y materia para nuevos aprendizajes, abriendo otros posibles procesos cognitivos y afectivos en los procesos de patrimonialización e identización.

**Palabras clave**

arte contemporáneo, patrimonio cultural, TIC, educación patrimonial, educación informal

*The use of ICT for heritage recognition and identization processes in contemporary art*

**Abstract**

*In this article we highlight the importance of ICT in heritage education focused on contemporary art, based on its potential to emphasise the processes involved in heritage and identization. We will start by defining the heritage from a more human point of view, enabling us to incorporate the contemporary dimension of culture, and lastly argue the importance of education as essential in constructing and maintaining heritage between generations, with contemporary art as the legacy that should be conserved in the present day and bequeathed as heritage. In this context, ICTs have a role as an essential educational tool in this process given they can lead to the exchange, knowledge, understanding, enjoyment, and appreciation of contexts that will be essential in the contemporary art heritage recognition and identization process. Lastly, the research results are presented after depicting an example of ICT integration as a tool for contemporary art heritage education. They point to ICT suitability as a tool, but also as a medium and data source for new learning, opening up other potential cognitive and affective avenues in the heritage recognition and identization process.*

**Keywords**

*contemporary art, cultural heritage, ICT, heritage education, informal education*

## 1. Hacia una definición del patrimonio basada en los vínculos

Si superamos una visión estática del patrimonio centrada en la importancia del objeto (Ballart y Tresserras, 2001) y asumimos un planteamiento más dinámico, que considera el patrimonio como un conjunto de complejas relaciones, en términos de propiedad, pertenencia e identidad entre bienes y personas (Fontal, 2003a), podremos situar el acento en los procesos en clave educativa como son la puesta en valor o la sensibilización, tan importantes en los tratados internacionales de la UNESCO (1972; 2003; 2005),<sup>1</sup> o en los documentos del Consejo de Europa.<sup>2</sup>

Esta línea de actuaciones marca un sendero que impulsa una concepción del patrimonio basada en la idea de vínculos entre los bienes y las personas, en términos de pertenencia, propiedad e identidad, en el convencimiento de que el patrimonio son los procesos de creación de sentido (Smith, 2011), por lo que resulta ser una realidad viva, en permanente transformación y, por tanto, sujeta a las valoraciones que las diferentes sociedades legatarias sean capaces de proyectar. Esto, nuevamente, nos remite a la educación como agencia clave en una suerte de «emponderación valorativa» de los propietarios y legatarios del patrimonio cultural. Esta idea vincular de lo patrimonial da cabida, sin duda, a la dimensión contemporánea de la cultura como agente transformador, pero también como agente generador de patrimonio: recibimos lo que se nos lega, lo transformamos de modo que modificamos los patrimonios que recibimos e incorporamos nuevos patrimonios (Simpson, 2009).

## 2. La dimensión contemporánea de la cultura como patrimonio

La consideración de la dimensión contemporánea de la cultura como potencial patrimonio, puede argumentarse a partir de la literatura científica. Autores como Aguirre plantean la revalorización de lo contemporáneo cuando afirma que la contemporaneidad de algunos hechos u objetos culturales está empezando a dejar de ser un obstáculo para que sean incorporados al acervo de los bienes patrimoniales de la comunidad (Aguirre, 2008, pág. 71).

También las normas internacionales ofrecen referencias claras que incluyen las creaciones recientes como parte del acervo cultural. Así, por ejemplo, en la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales de UNESCO, se definen dichas expresiones como «resultantes de la creatividad de personas, grupos y sociedades, que poseen un contenido cultural» (UNESCO, 2005, pág. 5). También la Unión Europea viene proponiendo un nuevo enfoque para la acción cultural desde el programa *Cultura 2000*,<sup>3</sup> tratando de responder a las nuevas necesidades contemporáneas de la cultura. Esta proposición se soporta en el proceso cultural de selección desde el hoy para el mañana, de manera que construir un legado supone, en la actualidad, un ejercicio social y cultural de selección de ciertos elementos que sobresalen sobre el resto de sus iguales respecto a su valor. Se hace necesario establecer unos criterios para esta selección, que a nuestros ojos pasan por ser los relativos al vínculo patrimonial. Estos criterios, a su vez, definen el proceso que los genera; un proceso de apropiación simbólica que derive en un proceso de identización (Gómez-Redondo, 2012). Esta propiedad simbólica e identidad configuran el nuevo significado, ya patrimonial, de los elementos seleccionados.

Por otra parte, desde una perspectiva etimológica podemos encontrar que el término patrimonio hace referencia a los bienes heredados y construidos por cada generación, incluyendo el presente dentro del discurso, que forman parte del proceso de construcción y sus resultados se añaden a esta herencia. Así, ante la imposibilidad de que exista una cultura sin patrimonio y una sociedad sin identidad, las producciones artísticas contemporáneas, como patrimonio de hoy, se convierten «en una realidad imprescindible para la comprensión de esas culturas y sociedades a sí mismas y, también, para permitir su comprensión a generaciones posteriores» (Fontal, 2003a, pág. 76).

Desde la mirada legislativa encontramos tanto en el ámbito internacional, ya mencionado, como en el nacional, esfuerzos por no discriminar la dimensión contemporánea. Así, el Principado de Asturias declara en su preámbulo que «la ley extiende la protección jurídica a ámbitos más amplios de los tradicionales, como sucede con los testimonios de la historia industrial o de la cultura popular, o con la arquitectura moderna y contemporánea» (BOPA, 30/3/2001) o Aragón, cuando reconoce la relación entre la herencia y el patrimonio contemporáneo (BOA, 29/03/1999). Otros ejemplos interesantes los encontramos en la legislación del País Vasco (BOPV, 06/09/1990)

1. En la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, de 1972 se dedica un capítulo a la educación, incorporando el respeto y aprecio hacia los bienes culturales o la puesta en valor del patrimonio cultural y natural. En la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* de 2003, sitúa la educación como una vía clave, protagonista para lograr la sensibilización hacia el patrimonio, especialmente del público joven, las comunidades y grupos. En la *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales* de 2005, insiste en la importancia de promover programas de educación y sensibilización del público para que sea capaz de reconocer la importancia que revisten la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales.

2. 1. Towards an integrated approach to cultural heritage for Europe y 2. Mapping of Cultural Heritage actions in European Union policies, programmes and activities

3. Decisión 508/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa de 14 de Febrero de 2000.

o Cantabria (BOC, 02/12/1998) que proponen cambiar el término «histórico» por «cultural» por entender que, al ser más amplio, puede acoger dentro de sí más elementos, o la de Galicia que plantea el presente como parte de un futuro a legar (BOG, 08/11/1995).

Sobre las diversas dimensiones que emanan del ámbito legislativo, Fontal (2004) señala la política económica y educativa. En cuanto a la dimensión política, las intervenciones en materia de patrimonio por parte de los diferentes gobiernos participan en la construcción del presente cultural, toman decisiones y optan por determinados bienes y valores (Nozica, Henríquez y Grizas, 2002). Precisamente, el uso político también tiene muy en cuenta la dimensión presente de la producción cultural, reconociendo y aprovechando su gran potencial para la configuración de identidades y, por lo tanto, abordando la idea de patrimonio colectivo sobre las mismas.

En cuanto a la dimensión económica, el marco de la gestión cultural nos muestra el abanico de acciones que, en torno al patrimonio cultural, por ser un recurso rentable (Mueller, 2013), ha dado lugar a nuevas formas de valoración, uso y disfrute, generando diferentes mecanismos de cooperación entre el sector público y privado acerca del modo de gestionar el patrimonio cultural (incluyendo el contemporáneo) desde una perspectiva integradora (Fontal, 2004).

Finalmente, a estas perspectivas se le suma la educativa, que se hace necesaria con relación al arte contemporáneo para que el individuo se comprenda a sí mismo como parte de una cultura y, así mismo, pueda desarrollar su identidad cultural contando con las herramientas necesarias para ello. Desde la óptica propiamente educativa, resulta absolutamente oportuno conocer el presente cultural para que el sujeto que aprende se comprenda a sí mismo, trabajando de este modo su identidad.

«Formar sujetos que desconozcan el sentido de su cultura significa formar sujetos aculturales; formar sujetos que sólo conozcan su cultura pasada, significa formar sujetos insensibles ante su situación presente y que, por tanto, no van a contribuir al progreso y evolución de la misma» (Fontal, 2003a, pág. 78).

### 3. Construyendo el patrimonio cultural contemporáneo: el patrimonio vivo

Hasta ahora, hemos planteado cómo la cultura no sólo está construyendo el patrimonio con la mirada puesta en el futuro, sino que también está configurando lo que ya puede considerarse como el patrimonio del presente (Fontal, 2003b). Así, hablamos de un patrimonio activado y vivo, en continuo proceso de recreación; cada época, cada sociedad legataria, proyecta una serie de criterios, características y acciones que lo modifican (Flickinger, 2011). Podríamos afirmar, en este sentido, que el patrimonio arrastra un «historial» de cambios que no hacen sino modularlo.

Así pues, el «historial» del patrimonio es una muestra también de los procesos y criterios de patrimonialización a lo largo de la historia. Esto es, cada periodo se ha caracterizado por unos procesos, criterios y acciones respecto del patrimonio heredado y generado en su presente, pudiendo decir que los procesos de patrimonialización resultan señas identitarias de cada periodo histórico.

Ante esta diversidad de patrimonializaciones proponemos aquí nuestra propia mirada al proceso y planteamos la construcción del patrimonio desde su sentido simbólico:

«La posesión nunca es la posesión de un utensilio, pues éste nos remite al mundo, sino que es siempre la del objeto *abstraído de su función y vuelto relativo al sujeto*. [...]

De tal manera, todo objeto tiene dos funciones: una la de ser utilizado y la otra la de ser poseído. La primera pertenece al campo de la totalización práctica del mundo para el sujeto, la otra la de una empresa de totalización abstracta del sujeto por él mismo fuera del mundo. Estas dos funciones están en razón inversa la una de la otra. En el límite, el objeto estrictamente práctico cobra un estatus social: es la máquina. A la inversa el objeto puro, desprovisto de función o abstraído se su uso, cobra una relevancia estrictamente subjetiva» (Baudrillard, 2010, págs. 91-92).

Esta «vuelta a lo relativo al sujeto» hace referencia a la puesta en valor, el elemento, abstraído de su función, cobra una relevancia por encima de sus semejantes, «cualidad añadida que los individuos atribuyen a ciertos objetos que los hacen merecedores de aprecio» (Ballart, Fullora y Petit, 1996, pág. 215). Comprendemos que el proceso de valoración no es una cualidad exclusiva del patrimonio, pero sí los son aquellos valores relacionados con la propiedad, identidad y pertenencia (Fontal, 2003a). De este modo, aquí tendríamos la principal característica de los procesos de patrimonialización de la producción contemporánea: el patrimonio se define en base a las relaciones de propiedad, pertenencia e identidad que las personas crean con los elementos.

Por todo ello, el presente no es un puente del pasado a la actualidad cuya única función es dejar en las mismas condiciones lo que recibe. Esto supone que el presente no va a legar el patrimonio en las mismas condiciones en que lo recibió y que, además, va a aportar su propia producción cultural ampliando sustancialmente la pieza a tejer; es un hilo que se va a engrosar sobremanera. Es decir, el presente va a generar un cambio cualitativo y cuantitativo en el «hilo de la memoria» (Fontal, 2004).

### 4. Los procesos de patrimonialización e identización

Establecer parte del ámbito patrimonial como un proceso supone, también, romper con el paradigma del objeto patrimonial como objeto

significado, quebrando el tradicional discurso del objeto como parte de una colección con un discurso propio y alienado de la sociedad (Baudrillard, 2010).

Proponer, por tanto, un proceso dentro del ámbito patrimonial supone adjetivar el patrimonio, es decir, que pase de ser sujeto autosignificado a cualidad y, por tanto, a atribución subjetivada. El patrimonio se vuelve relativo a la sociedad que lo significa y al entorno en el que se contextualiza; se rompe ese discurso autónomo para conformarse en la dialéctica, aparece por tanto un proceso de patrimonialización. Este proceso, como ya enunciaran Calaf y Fontal (2007), puede establecerse de manera autónoma, a través de un proceso de enseñanza. Afrontar el proceso de patrimonialización desde una dimensión educativa pasa necesariamente por una programación, por un proceso de reflexión y de emergencia de objetivos y, en cuanto a esto, es necesario establecer una secuencia, un mapa de hitos procedimentales sobre los que establecer un itinerario significativo, referido a contenidos que vinculen significados cognitivos y afectivos. La propuesta procesual dentro del ámbito patrimonial supone, además de una puesta en valor y un cambio de referencias de los sujetos hacia los individuos, una relevancia de la acción, una necesidad de movimiento, en la medida en que todo proceso se define dinámico.

En la secuencia significativa de procedimientos «conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-trasmitir» de Fontal (2003a), los procedimientos explícitos o los hitos dinámicos se relacionan con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en concordancia con la significación del objeto en base a su doble naturaleza cognitiva y afectiva por un lado y a las conductas que de esta dualidad se derivan por otro. Así, el proceso de patrimonialización, enfocado desde la secuencia de procedimientos enunciada por Fontal (2003a), remite tanto a la significación como a la gestión, involucrando en este proceso otros procesos culturales como el de la identización. Por tanto, parece necesario plantear que ambos procesos, patrimonialización e identización, están relacionados.

Sin embargo, enfocar ambos procesos desde el punto de vista educativo supone un tipo de relación más profunda. Por tanto, entendemos que para una correcta construcción identitaria en el patrimonio, es necesario patrimonializar para identizar, precisándose una propiedad simbólica del patrimonio, que genere un nuevo referente identitario a nivel individual, que permita posteriormente generar o confluir en una identidad colectiva, una pertenencia real.

Del mismo modo que la secuencia propuesta por Fontal (2003a), la secuencia de identización (Gómez-Redondo, 2013) debe ser significativa, es decir, se precisa de un aprendizaje de lo anterior, un aprendizaje profundo, resignificador e identitario para poder aprender y desarrollar los procesos que vienen a completar la secuencia conocer-comprender-respetar-valorar-patrimonializar-identizar (nivel individual)-compartir-consensuar-identizar (nivel colectivo). En esta parte de la secuencia hablamos de patrimonializar como una apropiación simbólica, cuya adquisición se realiza a partir de la vinculación

significativa del individuo con el objeto patrimonial, es decir, a partir de la generación de significados propios y vínculos afectivos. Este procedimiento nos lleva necesariamente a «identizar» (nivel individual), para ser consciente y gestor de la identidad propia. Por eso, identizarse significa asumir o «digerir» un patrimonio, algo que ya estaba vinculado al individuo a través de la propiedad, como propio y definitorio. Supone asumir que lo propio, significativamente, define. Desde estos procesos individuales se abre paso la colectivización, el deseo de buscar lo social compartiendo los significados que previamente se han generado a nivel individual. Cada individuo analiza, gestiona y filtra lo que desea compartir, otorgándole en este mismo acto un valor por el hecho de crear adecuada su comunicación. Tras la comunicación viene la aprobación del grupo; «consensuar» que en primer lugar dibuja el campo colectivo. Si compartir era el punto inicial de la apertura de lo individual hacia lo colectivo, el consenso ratifica una plena aceptación del ámbito del «nosotros». A partir de esta colectividad formada, es posible otorgar significados; consensuar viene a ser el «comprender» individual pero a nivel colectivo. Finalmente la secuencia concluye con la «identización» (nivel colectivo), donde aparecen las señas identitarias como abstracciones de la praxis particular; se crea así un universo referencial colectivo. Supone actitudes de pertenencia, inclusión, gestión positiva del individuo, solidaridad, igualdad, respeto, afectividad y un largo etcétera que recoge, en base a un aprendizaje significativo, las actitudes de procedimientos anteriores.

## 5. Las TIC en los procesos de patrimonialización

Para facilitar la creación de vínculos entre individuo y elemento patrimonial y para guiar los procesos de patrimonialización desde el ámbito educativo, se hace necesario el empleo de diversas herramientas. Para ello hemos de tener en cuenta la familiaridad de las TIC con el público en general (Area, 2001), específicamente en la educación patrimonial, y que el uso de la tecnología no se reduce a su función de mejora en la puesta en valor del patrimonio o la transmisión de contenidos, sino que permite realizar una labor de documentación, gestionar información, conectar a diferentes grupos que trabajan de manera cooperativa o difundir los trabajos realizados (Vicent e Ibáñez-Etxeberria, 2012, pág. 23).

Desde el uso de TIC que simplemente cambian el formato, empleando las mismas metodologías que los recursos tradicionales, hasta especialmente las que introducen nuevas formas de aprendizaje ligadas a la comunicación 2.0, todas ellas nos permiten abordar la educación patrimonial desde un enfoque basado en los vínculos y, por tanto, es clave la dimensión del aprendizaje. Por ello, tendremos que tener en cuenta los recursos generados en torno a los diferentes modos del aprendizaje ubicuo, es decir, aquellos que juegan con la dinamicidad del entorno virtual y físico, poniendo el acento en el individuo que lo maneja, siendo su principal característica, la movilidad,



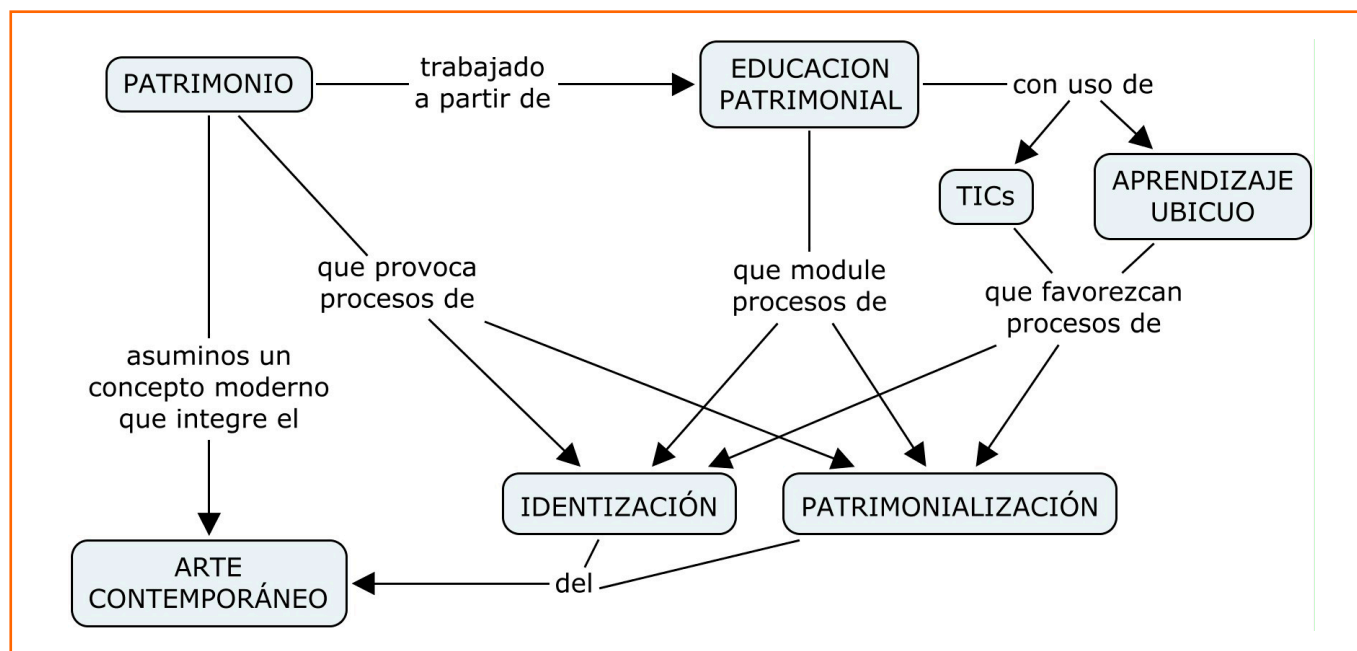


Figura 1. Conceptos clave en la investigación.

pero entendiendo ésta como una experiencia combinada sobre cinco ejes principales que son: movilidad en el espacio físico, movilidad de la tecnología, movilidad en un espacio conceptual a partir de un interés personal que evoluciona, movilidad en el espacio social en el que nos movemos, y finalmente, aprendizaje disperso en el tiempo (Ibáñez-Etxebarria, Asensio y Correa, 2012, pág. 65).

Estos cinco ejes, resultan de gran interés para el desarrollo de procesos de patrimonialización, ya que la movilidad en el espacio físico, en el espacio conceptual y el aprendizaje disperso en el tiempo nos remite a un modelo de aprendizaje constructivista (Glaserfeld, 1989) y contextual (Falk y Dierking, 2000), que enlaza con la idea del aprendizaje como un constructo dinámico y relacional, además de autoconsciente. Es en este entorno de aprendizaje donde tienen cabida los procesos de patrimonialización propuestos; en su relación con el entorno el individuo «conoce» los elementos patrimoniales, los «comprende». Es decir, los dota de sentido dentro de su aprendizaje, de modo que este tipo de aprendizaje se ve potenciado por la movilidad en el espacio físico que permiten estos nuevos recursos.

La movilidad del espacio conceptual permite introducir nuevos elementos en el entorno de aprendizaje más allá de los contenidos, permite también hablar de afectos, de procedimientos y de actitudes; por tanto, permite desarrollar hitos de la secuencia procedimental

como son «respetar» y «valorar». Los procesos relacionados con la «identización» se trabajan además gracias a la movilidad social que permiten este tipo de recursos, que posibilitan trabajar tanto a nivel individual como colectivo a través de procedimientos como «compartir» y «consensuar», proporcionando además diversos aprendizajes dependientes de la dimensión social en la que se desarrollen. Finalmente, el aprendizaje disperso en el tiempo permite trabajar estas secuencias de forma realmente significativa, permitiendo un tiempo de asimilación y digestión, y secuenciando cada hito procedimental en un momento cargado de intencionalidad en el proceso de aprendizaje del individuo.

## 6. Análisis de un caso referente en educación patrimonial *centrado* en la enseñanza del arte contemporáneo a través de las TIC: el proyecto artefacto

El ARTEfacto resulta un diseño educativo realizado en el seno de la investigación de una tesis doctoral.<sup>4</sup> A través de un taller realizado en el Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente,<sup>5</sup> los

4. El ARTEfacto forma parte de la tesis doctoral titulada: *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un ARTEfacto educativo para la identización*. Defendida en 2013, en la Universidad de Valladolid por Carmen Gómez Redondo y bajo la dirección de Olaia Fontal Merillas.

5. El Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente se encuentra en la ciudad de Segovia. Abierto desde 1998, muestra las obras del artista que se acercan al expresionismo abstracto. Su colección parte de una donación de obras realizada por el propio artista.

participantes (alumnos de la Universidad de Valladolid) generan una identidad colectiva empleando como detonante y mediadora la obra del artista.

Este diseño cuenta con una duplicidad de entornos. Una parte de la acción educativa se lleva a cabo en el entorno museístico, donde se trabajan los procedimientos relacionados con los procesos de patrimonialización e identización a nivel individual; las estrategias empleadas en esta primera fase presencial giran en torno a la atribución de nuevos significados a la obra del artista y a afianzar los procedimientos señalados anteriormente a través de metáforas lúdicas en las que se implican las obras del museo. La metáfora es una de las estrategias que sustenta la acción educativa. La obra de Esteban Vicente y, más concretamente, sus *collages* se caracterizan por una multimaterialidad y procesualidad que se configuran como grandes metáforas del proceso de identización. La obra del artista se establece como metáfora visual del proceso de identización, lo que le hace potencialmente vinculable como seña de identidad.

Otra de las estrategias empleadas en el diseño educativo son los conversatorios, tomados como la factibilidad del proceso de identización, se produce aprendizaje el dialógico (Flecha, 1999) y el consenso entre los participantes. Esta comunidad de interpretación comienza a configurarse como sustancia suspensoria de las señas e identidades en construcción.

La acción educativa no se resume en una única jornada, sino que al comprender necesario un tiempo de asentamiento de los conocimientos y experiencias, este diseño se extiende a lo largo de treinta y dos días. Así, aparece un cuerpo temporal que se realiza en el espacio del museo que se prolonga a lo largo de dos sesiones de tres horas. En la primera sesión se trabajan los procedimientos: conocer, comprender, respetar y valorar. Aparecen en esta sesión variaciones en la temporalización, como es el caso de los conversatorios y las visitas cuentan con mayor tiempo para su desarrollo. En la segunda sesión se desarrollan los procedimientos vinculados a la patrimonialización y la identización individual.

La segunda fase de la acción educativa se lleva a cabo de forma virtual. Los participantes, una vez que han experimentado vínculos patrimoniales e identitarios con la obra de Esteban Vicente, ponen en común imágenes y textos que crean que pueden servir como seña identitaria del grupo, cuyo fin principal es conformar y consolidar la identidad colectiva germinada en la acción en el museo. La relación entre la vida cotidiana y la experiencia llevada a cabo en el taller cobra mayor importancia en esta fase, cuando el museo sale del museo. Los participantes, a través de recursos TIC, progresivamente, van proponiendo imágenes simbólicas que representan las señas que ellos creen que les pueden definir como grupo. Progresivamente, se va generando una red de relaciones donde no solo se da visibilidad al "producto" de la identidad colectiva en forma de mapa, sino también al proceso de generación de la identidad; compartir y consensuar se hacen procesos visibles. Este intento de relacionar exterior e interior

de la experiencia en el museo el entorno digital 2.0 se muestra como un medio idóneo para la conexión colectiva, donde los participantes ven plasmadas sus aportaciones, pero además pueden observar las relaciones que se crean entre sus propuestas y las del resto de sus compañeros. Finalmente, al proponer imágenes de un entorno cotidiano y ajeno al taller, pero resignificándolas para la conformación de la identidad grupal, éstas se hacen significativas y útiles para el grupo fuera del entorno museístico.



Imágenes 1 y 2. Imágenes de las sesiones presencial y virtual.

Con esta metodología se va conformando un mapa dinámico de relaciones que varía con las nuevas aportaciones que los participantes hacen, suponiendo significatividad para el grupo dentro de lo trabajado en la parte presencial del taller. Cada día la cartografía se transforma y, a medida que evoluciona, ciertas imágenes y relatos simbólicos se ven cada vez más vinculados, y por tanto más consensuados.

Así, a través de las imágenes enviadas, cada participante propone desde la individualidad y hacia el grupo una potencial seña identitaria que nace de la reflexión individual de las características comunes y pone en marcha el sistema de creencias en torno a lo que considera que pueda servir a todos los miembros, esto es, activa los procesos relacionados con el procedimiento secuenciado: compartir. A su vez y a través de la vinculación de las diversas imágenes, el individuo busca significatividad y coherencia en el discurso identitario, trabajándose así el procedimiento secuenciado: consensuar. Al vincular sus propuestas con otras, se activan los procesos relacionados con el acuerdo y el consenso, creándose campos de vínculos en torno a ciertas imágenes que se consideran altamente consensuadas.

En este caso el diseño permite un aprendizaje deslocalizado, capaz de generar un conocimiento *in situ* del elemento patrimonial, jugando con el entorno próximo de los participantes. Podríamos hablar de un aprendizaje contextual en referencia a las variaciones de éste que permiten construir un vínculo patrimonial significativo con el entorno próximo. Además, el entorno virtual ofrece ciertas características que no hubiesen permitido el desarrollo total del diseño: por una parte, la inmediatez de los cambios que se introducían en la cartografía virtual, por otra, la fisicidad que aporta a un proceso y un producto del todo intangible e invisible y, finalmente, la dinamicidad que aporta al proceso de construcción de la identidad colectiva.

Contextualizando en las aportaciones de Ibáñez-Etxeberria, Asensio y Correa (2012) este diseño, en su cualidad virtual, incide en la movilidad en el espacio conceptual, ya que permite, por su prolongación en el tiempo, una evolución de los intereses y percepciones de los participantes. Además, posibilita un movimiento en el espacio social al cambiar de entorno social a lo largo del desarrollo de la actividad, en un primer momento en el contexto social del taller y, posteriormente, en el contexto social propio de cada participante. Y, finalmente, una movilidad temporal que empapa todo el diseño, marcando momentos de aprendizajes sincrónicos y diacrónicos.

## 7. Conclusiones: los procesos de patrimonialización e identización en la educación patrimonial centrada en la enseñanza del patrimonio cultural

Establecer el patrimonio como un proceso cultural y no como un producto ya dado a una cultura supone poner el acento en la agencia

de las personas que componen dicha cultura. Esta agencia se carga sobre todo en la elaboración de significados y valores para los elementos seleccionados. Hablamos entonces de vínculos, de significaciones y, finalmente, de un universo simbólico que se aleja de lo inmediato y lo físico. Es aquí donde las TIC se hacen valiosas como herramientas educativas, incluso como contextos de enseñanza-aprendizaje que permiten nuevas formas de encuentro con el patrimonio, dando cuerpo a este tipo de relaciones, significados y construcciones intangibles.

A través del análisis de un caso es posible observar cómo las TIC y especialmente los nuevos entornos 2.0 ayudan a un aprendizaje constructivo y contextual del individuo, algo esencial para establecer procesos de patrimonialización e identización realmente eficaces y útiles para el individuo, puesto que permiten gestionar y comprender lo aprendido con una utilidad en su propio entorno y no solo en el entorno directo del museo o centro cultural en el que se realiza la acción.

También es posible observar cómo el entorno digital sirve para dar visibilidad a una serie de realidades abstractas, como por ejemplo, las señas de identidad, los mapas de patrimonios personales, etc. Estos elementos, *a priori* invisibles, a través de los recursos generados *ad hoc*, permiten una visibilidad de los mismos. Entendemos que este producto que hace visible lo invisible e incluso el propio proceso de virtualización (como por ejemplo en el caso del artefacto) permite establecer nuevos aprendizajes y conexiones con el propio proceso y con el producto, es decir, permite una retroalimentación que redonda en los procesos de patrimonialización e identización, posibilitando mayores opciones de aprendizaje y un mayor dinamismo relacional entre los individuos y con el elemento patrimonial.

Finalmente, la suma de arte contemporáneo y TIC resulta a nuestros ojos una relación significativa para la educación patrimonial en lo que se refiere a permitir nuevas formas de conocimiento, exploración y relación que sitúan el patrimonio y los procesos de patrimonialización en un contexto educativo actual que precisa, no tanto de productos y contenidos, como de procedimientos y actitudes. Permittiéndonos una metáfora final, si la identidad individual fuese una *patchwork* (Rodrigo, 2009), cuyas telas son los patrimonios del individuo, es necesario centrar más la atención en el tipo de puntada con el que se cosen que en el estampado de cada tela. Por tanto, estas herramientas (entendiendo dentro de ellas tanto las TIC, como los objetos patrimoniales) nos permiten explorar nuevas formas de coser, nuevas puntadas, filigranas y tensiones.

## Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, I. (2008). «Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio». En: V.V.A.A. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pág. 67-118.



- AREA, M. (2001). «Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital». *Kikiriki. Revista de Cooperación educativa*, núm. 61, pág. 39-41.
- BALLART, J.; FULLORA, J.; PETIT, M. A. (1996). «El valor del Patrimonio Histórico». *Complutum Extra*, vol. II, núm. 6, pág. 215-224.
- BALLART, J.; TRESSERRAS, J.J. (2001). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.
- BAUDRILLARD, J. (2010). *El sistema de los objetos*. Madrid: Siglo XXI.
- BOA 29/03/1999. Ley 3/1999, de 10 de marzo, de Patrimonio Cultural Aragonés.
- BOC 02/12/1998. Ley 11/1998, de 13 de octubre, de Patrimonio Cultural de Cantabria.
- BOG 08/11/1995. Ley 8/1995, de 30 de octubre, de Patrimonio Cultural de la Comunidad Autónoma de Galicia.
- BOPA, 30/3/2001. Ley del Principado de Asturias 1/2001, de 6 de marzo, de Patrimonio Cultural.
- BOPV 06/08/1900. Ley 7/1990, de 3 de julio, de Patrimonio Cultural del País Vasco.
- CALAF, R.; FONTAL, O. (2007). «Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza». En: R. HUERTA y R. DE LA CALLE (Coords.). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*, Valencia: PUV, pág. 67-91.
- FALK, J. H.; DIERKING, L.D. (2000). *Learning from Museums. Visitor experiences and the making of meaning*. Altamira Press: Wainut Creek.
- FLECHA, R. (1999). *Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje*. [en línea]. <<http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>>
- FLICKINGER, H-G. (2011). «Heritage and future of the concept of training», *Educação & Sociedade*, Vol. 32, núm. 114, pág. 151-167.
- FONTAL, O. (2003a). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. (2003b). «La postmodernidad. Un contexto para interpretaciones artísticas y educativas». En: CALAF, R. (Coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea, pág. 9-13.
- FONTAL, O. (2004). «La dimensión contemporánea de la cultura: nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación». En: R. CALAF y O. FONTAL (Coords.). *La comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea, pág. 81-104.
- GLASERSFELD, E. (1989). «Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching». *Synthese*, núm.1, pág. 121-140.
- GÓMEZ-REDONDO, C. (2012). «Patrimonio e identidad: la educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno». En *Actas I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y expectativas de futuro: Madrid, 15, 16, 17 y 18 de octubre*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pág. 15-22.
- GÓMEZ-REDONDO, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo. Diseño de un ARTEfacto educativo para la identificación*. (tesis doctoral inédita) Valladolid: Universidad de Valladolid.
- IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A.; ASENSIO, M.; CORREA, J. M. (2012). «Mobile learning y patrimonio: Aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA». En: A. IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, (Ed.). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Zarautz: EHU. pág. 59-88.
- MUELLER, R. (2013). «Museums designing for the future: some perspectives confronting German technical and industrial museums in the twenty-first century». *International Journal of Heritage Studies*, vol. V, núm. 19, pág. 511-528. <<http://dx.doi.org/10.1080/13527258.2011.651736>>
- NOZICA, G.; HENRIQUEZ, G. Y GRIZAS, E. (2002). «El patrimonio cultural como recurso para el desarrollo con sustentabilidad ambiental». En UNESCO *Actas fórum, VI Seminario Internacional*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, Vol III, Pág. 210-216.
- RODRIGO, M. (2009). «La identidad como patchwork». *IC. Revista científica de información y comunicación*. Núm. 6, pág. 285-305.
- SIMPSON, M. (2009). «Museums and restorative justice: heritage, repatriation and cultural education». *Museum International*, Vol. 61, Núm. 1-2, pág. 121-129. <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0033.2009.01669.x>>
- SMITH, L. (2011). «El “espejo patrimonial”. ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples?». *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, Núm. 12, pág. 39-63.
- VICENT, N.; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A. (2012). «El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar». *Aula de innovación educativa*. Núm. 208, pág. 22-27.

## Cita recomendada

GÓMEZ-REDONDO, Carmen; FONTAL, Olaia; IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Alex (2016). «Procesos de patrimonialización e identización patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo». *Artnodes*. N.º 17, págs. 52-63. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]  
 <<http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/artnodes/article/view/n17-gomez-fontal-ibanez/n17-gomez-fontal-ibanez-pdf-es>>  
 <<http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i17.2827>>



Este artículo está sujeto –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente, hacer obras derivadas y usos comerciales siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

## CV



### Carmen Gómez-Redondo

Universidad de Valladolid  
 gomez@mpc.uva.es

Facultad de Educación  
 Plaza Alto de los Leones, 1  
 Segovia

Licenciada en Bellas Artes por Universidad Complutense de Madrid y doctora en Educación por la Universidad de Valladolid. Profesora ayudante doctora en el área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Valladolid. Su principal línea de investigación se centra en la educación patrimonial y sus las implicaciones identitarias. Ha participado en diversos congresos internacionales como conferenciante y comité organizador. Cuenta con múltiples publicaciones en revistas y libros y forma parte de diversos proyectos I+D, GID y Redes de especialistas.

**CV**

---

**Olaia Fontal**

Universidad de Valladolid

olaia.fontal@uva.es

Facultad de Educación y Trabajo Social

Paseo de Belén 1.

Valladolid

Licenciada en Bellas Artes e Historia del Arte y Doctora en Ciencias de la educación. Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad de Valladolid. Directora del Observatorio de Educación Patrimonial en España. Coordinadora con otros del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ha sido IP de tres proyectos de investigación consecutivos, financiados por el Ministerio de Economía y competitividad, creando como principal transferencia el Observatorio de Educación Patrimonial en España. Ha dirigido 13 tesis doctorales y más de 50 TRIT y TFMs. Sus líneas de investigación en los 10 últimos años se centran en la educación patrimonial para colectivos con diversidad funcional y la enseñanza del arte contemporáneo, que se plasman en diversas publicaciones tanto en revistas como libros, becas de investigación y estancias de investigación en Francia, Canadá y Estados Unidos.

**CV****Álex Ibáñez-Exteberria**

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad del País Vasco

[alex.ibanez@ehu.es](mailto:alex.ibanez@ehu.es)

Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (Edificio Magisterio)

Plaza de Oñatí, 3

Donostia-San Sebastián

Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Deusto y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco. En la actualidad es profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en dicha universidad. Investigador especializado en educación patrimonial, desde 2006, ha participado de manera ininterrumpida en 5 equipos de investigación de proyectos de I+D+i del MINECO, así como en otras acciones de investigación ministeriales y autonómicas, siendo ahora IP de uno de ellos. Es miembro de la red de excelencia en investigación de las Ciencias Sociales, Red14. y ha sido consultor experto en la elaboración del Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2010-2012). Autor de numerosas publicaciones, tiene varios artículos en revistas internacionales en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje en las ciencias sociales y la arqueología.

