El concepto de *Interpatrimonios*. Intercambio cultural como resumen de la inclusión social en el patrimonio para el colectivo sordo. La configuración de espacios comunes entre culturas en los espacios museísticos

The interheritage concept: social inclusion in heritage for the deaf community and configuration of common museum spaces between cultures

Sara Pérez López

Edición electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/iss/476>

DOI: 10.4000/iss.476

ISSN: 2306-4161

Editor

ICOM - International Council of Museums

Edición impresa

Fecha de publicación: 1 diciembre 2015

Paginación: 195-220

ISSN: 2309-1290

Referencia electrónica

Sara Pérez López, « El concepto de *Interpatrimonios*. Intercambio cultural como resumen de la inclusión social en el patrimonio para el colectivo sordo. La configuración de espacios comunes entre culturas en los espacios museísticos », *ICOFOM Study Series* [En línea], 43b | 2015, Publicado el 06 febrero 2018, consultado el 19 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/iss/476> ; DOI : 10.4000/iss.476

El concepto de *Interpatrimonios*. Intercambio cultural como resumen de la inclusión social en el patrimonio para el colectivo sordo. La configuración de espacios comunes entre culturas en los espacios museísticos

Sara Pérez López

Universidad de Valladolid – España

Los museos contienen no sólo obras experiencias y vivencias, sino que, entre sus muros, albergan valores que les convierten en escenarios idóneos para el trabajo con diferentes colectivos en riesgo de exclusión social, entre ellos el colectivo sordo.

El tipo de educación que se lleva a cabo a través de sus programas y contenidos, no formal e informal, conlleva intrínsecamente una serie de valores que permiten un trabajo cercano con cualquiera que sea el sujeto con el que intervenir. La cercanía, no encorsetamiento, apertura, libertad de acción, rol activo del discente, son sólo algunas de las ventajas que aportan los museos, por lo que el trabajo que se desarrolla desde estos escenarios puede tener una relevancia fundamental para el apoyo curricular, permitiendo una aproximación a problemas conceptuales, actitudinales y procedimentales desde vías tangenciales, directas o espirales, pudiendo trabajar diferentes aspectos localizados en el colectivo sordo, utilizando para ello estrategias nuevas de fácil digestión, ágiles, y amenas.

El arte como instrumento mental

Entre estas ventajas, y como punto fuerte, encontramos el arte. Si bien es cierto que no existe un consenso que acuerde una definición de *Arte*, sí podemos afirmar la aceptación, por parte de diferentes áreas de conocimiento, del aporte de beneficios gracias a los valores que contiene el arte, capaces de generar diferentes formas de crecimiento y socialización por parte, tanto del ejecutor, como del observador. Y estos valores, así como las capacidades que despierta en cuantos trabajan en su entorno, hacen que consideremos el *arte como un instrumento mental*.

Pérez y Domínguez (2005) explican cómo Jonassen y Reeves en 1995 hablan de “instrumento mental” refiriéndose a:

Cualquier instrumento que acentúe los poderes cognitivos del ser humano cuando piensa, resuelve problemas o aprende. La idea es que estos instrumentos cumplen una función cognitiva en el proceso de aprendizaje, en la medida que incorporan estrategias cognitivas, que al emplearlas potencian el pensamiento. Los instrumentos cognitivos sirven fundamentalmente para ampliar, potenciar y reorganizar las capacidades de las personas, trascendiendo de sus propias limitaciones. (...) la tecnología mental puede potenciar la mente humana superando limitaciones de la actividad intelectual. (Pérez y Domínguez, 2005, en de Andrés Tripero *et al.*, 2005, pp.109-110).

Bajo nuestro punto de vista, el arte es el mejor instrumento mental que podemos encontrar, puesto que a través tanto de su

observación, como de su ejecución, el ser humano pone en funcionamiento todos los circuitos neuronales, experienciales, perceptivos, cognoscitivos y afectivos implicados en la reflexión, la elaboración de pensamiento y la generación de, aún más importante, un pensamiento crítico.

Efectivamente, el trabajo desde el arte, con el arte y a través del arte, permite *ampliar, potenciar y reorganizar las capacidades de las personas, trascendiendo de sus propias limitaciones.*

Trabajar desde el arte permite trazar un punto a partir del cual comenzar a desarrollar aspectos necesarios para la correcta evolución y adquisición de conceptos por parte del discente. Puesto que el arte se configura como un crisol en el cual se aglutinan aspectos tales como tecnología, técnicas, materiales, psicología, pensamiento, cultura, religión, política, historia, y un largo etcétera de elementos, es viable comenzar cualquier explicación encontrando aspectos que vinculen una obra artística con aquello que se pretenda trabajar. En este sentido, la educación artística tiene un peso determinante, ya que:

(...) si entendemos la educación artística de manera interdisciplinaria y pluridimensional, que recoge especialmente las dimensiones afectiva, contextual, conceptual y técnica de los hechos y procesos artísticos, y que incluye las hipótesis y las cuestiones elementales alrededor del objeto de estudio, el hecho artístico, a través de las transposiciones didácticas pertinentes de los conceptos fundamentales de las disciplinas que lo abordan (...), entonces la educación artística se convierte por derecho propio en un área curricular imprescindible para abordar la comprensión de las identidades culturales y su patrimonio, a la vez que para promover el desarrollo de la sensibilidad estética respecto de la manifestación culturalmente plural del hecho artístico. (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, pp.44-45).

El *trabajo con el arte* permite un acompañamiento a lo largo del camino que recorramos, llevados de la mano de las obras artísticas, los estilos o procedimientos aplicados, de modo que su presencia sea un apoyo constante y continuo durante el recorrido que se realice.

A través del arte puesto que el arte utilizado como una membrana que atravesar y empaparnos de cuantos valores contiene, permite adquirir unos conocimientos del mundo que, de otro modo, no se aprecian de igual modo. Nos referimos al trabajo a través de los procesos y procedimientos artísticos, desde la propia práctica artística. El desarrollo de las habilidades que se precisan para la creación da lugar a un aprendizaje por descubrimiento que imbuye al sujeto creador de una mirada al mundo diferente, analítica, inquisitiva en ocasiones, permitiendo el desarrollo de un pensamiento crítico fundamental y necesario para enfrentar de modo consciente cualquier problema que podamos encontrar.

Estas tres vías de trabajo en las que el arte se fundamenta como germen, coinciden en las cualidades que desarrollan: amplían, potencian y reorganizan las capacidades humanas, razón por la que consideramos al arte como un instrumento mental.

Amplía las capacidades, puesto que nuestro mundo se abre y amplía. La experiencia artística, bien sea desde el punto de vista del

observador, bien desde el propio artista, desencadena una serie de procesos que permiten, en primer lugar una concentración en el yo (¿Qué veo?) para posteriormente des-centrarnos hacia el propio objeto artístico -hacia el *tú*- (¿quién lo hizo? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué cuenta de él?), dando lugar posteriormente a un diálogo entre *nosotros* (¿Coincidimos en algún punto? ¿Qué dice de nosotros?). Ello permite reconocernos en la mirada al mundo de otras personas, de otras culturas y otros momentos. Permite ampliar nuestras experiencias a través de la mirada del otro, y entablar diálogos sobre concepciones, ideas, tiempos.

Así pues, el arte permite experimentar otras vidas, implementar nuestras experiencias a través de la mirada. Permite conocer nuevas facetas del mundo, para lo cual es indispensable una puesta en marcha de los mecanismos que mueven el pensamiento. Genera necesariamente una reflexión, en primer lugar para tomar conciencia de nosotros mismos como espectadores, y posteriormente para comprender al otro en su obra. Ello nos traslada a un escenario idóneo para el trabajo empático.

Al mismo tiempo, la obra de arte se presenta como un problema, un conglomerado de símbolos por descifrar que precisa de una puesta en funcionamiento de los mecanismos cerebrales que van desde la percepción, hasta el rescate de información, clasificación de datos, experiencias, etc. para resolver el dilema que se presenta ante nuestros ojos en forma de símbolos.

Una vez analizada la obra, reconocidos nosotros en ella, al autor, su tiempo..., se genera una nueva experiencia que conlleva un aprendizaje, en este caso, y si se logra la implicación del observador, significativo.

Por ello, la observación del arte, no sólo mueve a la percepción, sino al pensamiento, la reflexión, la auto-observación, la empatía, la emoción, el aprendizaje. En este sentido, Marín (en Hernández, Jódar y Marín, 1991, p.135) apunta: "Las actividades artísticas⁸⁶ pueden desempeñar un papel fundamental en el desarrollo y pleno desenvolvimiento de algunas de las dimensiones fundamentales del ser humano: inteligencia, creatividad, percepción, expresividad, emoción y personalidad." Así mismo, el autor apunta la contribución de las artes al pleno desarrollo del individuo puesto que su trabajo permite un desarrollo de la inteligencia, de la creatividad, de la percepción y la sensibilidad, de la capacidad de expresión y comunicación, de la emoción y del sentimiento y por último de la personalidad.

El arte pues, *desarrolla* partes del ser humano que quizá no han tenido otros modos de aflorar, nos entrena para situaciones que puedan presentársenos inesperadamente, dotándonos de recursos reflexivos. En palabras de Greene:

El arte (...) puede liberar la imaginación para destapar nuevas perspectivas y descubrir alternativas. Los panoramas que se pueden abrir de este modo, las conexiones que se pueden establecer, son fenómenos experienciales; nuestros encuentros con el mundo son así reconfigurados de nuevo (Greene 2005, p.36).

⁸⁶ Bajo nuestra perspectiva no sólo la actividad artística, sino también la observación y comprensión del arte; es decir, el trabajo *desde* y *con* el arte.

Ello nos lleva a ver el arte como un desencadenante de la puesta en funcionamiento de capacidades múltiples, de algunas quizá adormecidas por la cotidianeidad, de otras quizá no despiertas aún. Imaginación, sensibilidad, espontaneidad perdida, creatividad, son sólo algunas de las capacidades que el arte puede despertar.

Arnheim (1998) habla del arte caracterizado por “evocar las potencias más profundas y simples en las que el hombre se reconoce. Es una de las recompensas que obtenemos pensando mediante lo que vemos (p. 327).

La reflexión es la principal capacidad que despierta el arte, y a través de ella se consigue recuperar esas capacidades perdidas, o distraídas quizás, del ser humano. El reto que supone enfrentarse a diferentes formas de entender, vivir, pensar e interpretar el mundo, hace aflorar partes de nosotros mismos que quizá no conocíamos, abriendo paso a la creatividad y al pensamiento creativo. Éste, según Arañó Gisbert (2005):

Está compuesto de una serie de operaciones mentales discretas que se usan para conocer el valor o precisión de algo, al tiempo que una serie de disposiciones que guían su uso y ejecución. ‘Pensamiento Crítico’ es sinónimo de estrategia de solución de problemas, de investigación orientada a la indagación, de reflexión sobre la práctica. (Arañó Gisbert 2005, en Marín Viadel, 2005, p.36).

Por lo tanto, este pensamiento crítico que fomenta el arte se convierte en una estrategia en sí misma, la cual se acompaña del diálogo. Un diálogo que puede darse introspectivamente, entre la obra y el espectador, entre artista y espectador o, incluso, entre la cultura del espectador y la del artista.

Calaf Masachs (1998), ya plantea a finales del pasado siglo un *itinerario metodológico “objeto-artista-observador”* centrado en el diálogo entre los agentes implicados en la observación artística. Plantea una interesante reflexión sobre los recorridos dialécticos generados a través del arte:

Si nos planteamos el concepto de *símbolo*, es interesante recordar cuál es su papel en el diálogo objeto-artista-observador. Un símbolo es aquello en lo que se reconoce algo, (...); reconocer es volver a ver una cosa, una serie de encuentros no son un reconocimiento. Reconocer capta la permanencia de lo fugitivo y llevar este proceso a su culminación es propiamente la función del símbolo y de lo simbólico en los lenguajes artísticos (Calaf Masachs, 1998, p.47).

De este modo, la plasmación a través de símbolos de un pensamiento, tiempo o idea, ya supone un previo desarrollo de la capacidad de concreción por parte del artista, dando pie al espectador a elaborar cuanto recibe extrayendo la última esencia que le permita *reconocer* cuanto se está contando y *reconocerse*, en último término.

Ello da lugar a unos recorridos dialécticos que se multiplican y complejizan cuanto más arte se ve, se hace, o se trabaja.

Ver arte es una forma de aprender, de sumar experiencias a nuestro bagaje, de crecer como individuos que se cuestionan un mundo contingente, y se es consciente de que “la realidad debe ser entendida como una experiencia interpretada” (Greene, 2005, p.95).

Potencia nuestras capacidades.

Si bien es cierto que, como venimos mostrando, el arte es capaz de despertar capacidades que aún no estaban activadas o se encontraban adormecidas, igualmente podemos afirmar que es capaz de potenciar las que ya se utilizan y emplean en las actividades más comunes, extrayendo de ellas el máximo partido. Así, por ejemplo, “el contacto y la implicación informada en las diversas artes es el modo más probable de liberar la capacidad imaginativa” (Greene, 2005, p.193), y con ella una forma más espontánea de enfrentar el mundo.

Por ello, por un lado potencia la faceta más humana que tenemos, aludiendo tanto a la emoción, como a la comunicación. Facilita la comprensión de la emoción en los demás, es decir, trabaja la empatía. Por otro lado nos hace *sentir*, abriéndonos a cuanto se nos ofrece a través de la propia emoción del artista, de su necesidad expresiva y comunicativa. Por ello, y en palabras de Fernández Villalvilla, Calaf Masachs y Fontal (2003), las artes “abren camino al conocimiento de las emociones” (p. 26).

Freeland (2001) apunta: “El arte no es sólo algo que hay que guardar en un estante, sino algo que la gente usa para enriquecer su mundo y sus percepciones” (p. 176). A este respecto Dewey (1949) matiza: “el arte puede ser una fuente de conocimiento tanto como la ciencia. El arte transmite conocimiento acerca de cómo percibir el mundo que nos rodea” (Freeland, 2001, p.176). Por lo tanto, su trabajo potencia nuestras capacidades perceptivas, puesto que funciona como si de un entrenamiento se tratase, cuanto más entrenemos la percepción, más datos pasan a formar parte de nuestro archivo individual, lo que favorece las conexiones entre perceptos y la generación de nuevos conceptos tras su asociación con los conceptos previamente adquiridos y procesados.

Potencia, por tanto, nuestra capacidad perceptiva, comunicativa, sensitiva y empática.

Reorganiza

Reorganiza en tanto en cuanto la apertura hacia otros mundos, genera en nosotros mismos una nueva experiencia que no hace sino re-situarnos en el mundo, en un mundo del cual podemos recoger nuevas formas de enfrentarlo, pensarlo y entenderlo.

Robert Irwin (en Freeland, 2001, p.214), afirma que el arte funciona como “un continuo examen de nuestra conciencia perceptiva y una continua expansión de la conciencia del mundo que nos rodea”, por lo que nos hace continuamente repensarnos y resituarnos en el mundo. El hecho de ampliar nuestras experiencias, hace que todo cuanto se ha asimilado haya de ser nuevamente ordenado atendiendo a las nuevas situaciones y aprendizajes, puesto que nuestra conciencia del mundo se ve sometida a cambios tras experimentar otras formas de ver, mirar y entender.

El arte actúa, por tanto, como un agitador de la conciencia, puesto que impulsa a la reflexión sobre quiénes somos nosotros en relación al mundo en el que vivimos.

Igualmente, es la llave que permite abrir puertas a otros mundos, a otras vidas y otras culturas, así como mejorar nuestra forma de vida:

Existen dos formas de abordar la búsqueda de la felicidad,

así como de liberarse de las tensiones de la vida diaria. Una son los narcóticos. Esto significa buscar formas de embotar la mente, de manera que quede momentáneamente acallada su búsqueda de la felicidad. Puede hacerse con drogas, puede hacerse con apatía. La segunda forma es la creatividad. Esto significa abrazar la búsqueda de la felicidad: encontrar significado en las obras cotidianas de la naturaleza y de la cultura que nos rodea, y luego dirigir este significado a la vida que debemos llevar (Bohannon, 1992, p.191).

El arte, como instrumento mental, permite obviar las limitaciones individuales de los sujetos y potenciar las capacidades adormecidas, despertando otras no conocidas aún. Es más, el estudio “Buenos días creatividad”, publicado en 2012 por la Fundación Botín, explica cómo “una educación rica en artes aumenta en un 17,6% las posibilidades de cursar estudios superiores y de conseguir mejores trabajos, al tiempo que reduce en un 10% las probabilidades de caer en el desempleo. Por el contrario, la carencia de este tipo de educación, eleva en cinco veces, a partir de los veintiséis años, las posibilidades de acabar siendo dependientes de ayuda o asistencia pública”⁸⁷.

Esto viene a demostrar científicamente lo que venimos defendiendo. El arte da lugar a un desarrollo personal de tales magnitudes, que permite el moldeamiento cerebral para permitir una apertura de mente capaz de modificar el comportamiento en el mundo, dando lugar a sujetos más flexibles, reflexivos, con una preponderancia de inteligencia y pensamiento creativo, que deriva en la capacidad de adaptarse a las circunstancias, ser curiosos y no conformarse con lo preestablecido.

Por ello, nos parece obvio que el trabajo a través del arte, proporciona el mejor instrumento que podemos encontrar para actuar en aquellos déficits localizados en el colectivo sordo.

En primer lugar, porque potencia sus talentos. Las personas sordas, tal y como pudimos comprobar en una fase de nuestra investigación, desarrollan estrategias visuales que podemos considerar casi como talentos. Nuestro estudio nos mostró cómo son capaces de recorrer las imágenes artísticas localizando los puntos más importantes para su comprensión en un tiempo notablemente menor al empleado por sujetos oyentes. Igualmente, sus medios comunicativos implican tomar conciencia de elementos espaciales que están presentes en las obras artísticas y reciben de un modo casi innato, sin necesidad de llamar su atención sobre ellos.

Por ello, al partir de elementos visuales, ya estamos potenciando su mayor capacidad visual, partiendo de su talento y dejando de lado sus carencias.

Toda persona no formada en artes, siente la misma sensación de aturdimiento ante una obra, por ejemplo, de arte contemporáneo. Por lo que el trabajo desde este punto iguala a sordos y oyentes; se obvian los déficits, puesto que todos presentamos algún tipo de carencia para comprender todo cuanto la complejidad artística encierra.

Por otro lado, el arte actúa en los puntos que hemos visto precisan de un refuerzo en los sordos. Principalmente desde el punto de vista

⁸⁷ Nota de prensa presentada el de Noviembre de 2012 en Madrid.

experiencial. La falta de un sentido involuntario como es el del oído, desencadena una serie de carencias de tipo cognitivo y relacional que precisan de una intervención a través de la dotación del mayor número de experiencias posibles. El arte proporciona precisamente eso, la vivencia de experiencias a través de los demás.

Esa falta de experiencias, debido al factor familiar y relacional, en ocasiones desemboca en un déficit emocional que genera una falta de empatía. Este aspecto se trabaja a través del arte. Da lugar a diálogos interculturales, abre la mente a través del ensanchamiento del respeto hacia las facturas ajenas.

El elemento fundamental que constituye el mayor argumento por el cual defendemos la utilización del arte para el trabajo con el colectivo sordo, es el de dar lugar y potenciar la reflexión. Las personas sordas, tal y como comprobamos en nuestra investigación, presentan una presunta dificultad a la hora de procesar los datos extraídos de la percepción visual, lo que da lugar a una carencia de comprensión de cuanto observan. Ello, lejos de solventarse con una explicación previa, la cual desde luego ha de estar presente en cierto modo, ha de trabajarse e insistir desde sus potencialidades, es decir, desde sus capacidades visuales. Así pues, el arte aúna ambos componentes, el visual y el reflexivo, por lo que se constituye en el mejor instrumento mental para el trabajo con este colectivo.

Por todo ello, el arte como instrumento mental, es el que mejor se ajusta a las carencias y potencialidades de las personas sordas, ofreciendo múltiples beneficios difícilmente localizables unidos a través de otros instrumentos.

Además, el arte, como constructo social, favorece el trabajo identitario, para lo cual planteamos el enfoque que la *educación patrimonial* permite, dando un paso más en el aporte de beneficios para el trabajo con este colectivo.

Educación patrimonial como enfoque

Recogiendo cuanto venimos describiendo a lo largo de estas páginas, concluiremos la necesidad de trabajar con el colectivo sordo desde una perspectiva que permita el abordaje desde la visión, que fomente la reflexión, el pensamiento crítico, la identificación con aquello que se perciba, y todo embebido del trabajo desde la emoción consciente por parte del docente y, quizás, inconsciente, en un primer momento, por parte del discente.

Una vez tenemos localizado nuestro contexto de trabajo, los museos de arte, que contienen suficientes recursos capaces de fomentar áreas que permiten incidir en los aspectos más necesitados de trabajo con los sordos, es momento de situarnos en el enfoque más adecuado para aunar todos estos ingredientes.

No podemos olvidar que los museos de arte seleccionan las obras que exponen en función de varios criterios, entre los que encontramos el que representen un momento, corriente o estilo determinados. Ello conlleva el reflejo del pensamiento de una época de la cual somos producto y, por tanto, herederos, lo que lo convierte en *potencial patrimonio*, ya que esos objetos contienen elementos de los cuales podemos extraer aspectos capaces de definirnos, y en los que encontrar respuestas a lo que somos, tanto a nivel personal, como cultural. De hecho, la selección realizada por parte del museo

atiende a una elección llevada a cabo por la propia cultura.

Hablamos de potencial patrimonio puesto que compartimos la definición defendida por Fontal (2003), quien concibe éste como la *relación entre bienes y personas*, incidiendo, de este modo, en el aspecto fundamental que tienen las personas para que un objeto sea considerado como patrimonio. Así, dejamos de lado otras definiciones sobre el término para centrarnos en el posicionamiento que tomamos.

El enfoque inclusivo de la Educación Patrimonial

La educación patrimonial, se caracteriza por centrarse en los vínculos que definen al patrimonio, por lo que en sí misma contiene la inclusión dentro de su propio enfoque.

El museo y el patrimonio en general no se pueden desatender de la responsabilidad de integración o inclusión educativa y social, ya que podemos articular la educación formal y la no formal, relacionando las personas con su barrio, con los medios de comunicación y con las nuevas tecnologías (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, p.36).

La inclusión, entendida desde esta visión como la capacidad de aunar relacionamente contextos, personas y conceptos, es la base de la propia educación patrimonial, puesto que busca generar espacios para el diálogo, el encuentro a través de esa unión, que no es sino fruto de los vínculos comunes que se generan a partir de los propios. Son por tanto las experiencias vividas las que permiten relacionar, vincular, el presente observado, con el bagaje propio, por lo que todo sujeto es capaz de revivir experiencias anteriores en bienes patrimonializables. Esto lleva a entender el *patrimonio como ente experiencial*, puesto que se basa en una experiencia previa, siendo ésta la que da lugar a la patrimonialización de tal bien. Así pues, puesto que todo sujeto conlleva un bagaje experiencial, independientemente de sus capacidades o diversidad funcional, la educación patrimonial se dirige a todos por igual, realizando un trabajo igualitario, democrático y por tanto normalizador en concepto. Su foco se dirige hacia dichos vínculos y el trabajo consciente que permite retrotraer el pasado al presente a partir de la emoción, de los *punctum*⁸⁸ que se despiertan a través de los resortes que se manejan desde la propia dimensión humana. Así, se genera un contexto en el que en su raíz se busca involucrar conjuntamente a personas con diferentes capacidades, en tanto tengan experiencias, y sean capaces de apropiarse valores. Es decir, la propia idea de educación patrimonial ya contempla la diversidad y se sustenta sobre mecanismos que no pueden hacer otra cosa que abordar la inclusión, cualquier que sea el sujeto y su capacidad.

Puesto que el trabajo desde la educación patrimonial presta atención por igual a docentes, contextos, discentes y contenidos -ya desde su planteamiento-, tratando en todo momento de propiciar el establecimiento de tales vínculos entre bienes y personas a través de la localización de los *punctum* personales de los sujetos, en realidad, el trabajo que se realiza a través de este foco, plantea en sí mismo

⁸⁸ Término empleado por Barthes (1992) para referirse a las punzadas que una imagen genera en el espectador y llaman su atención especialmente. Definimos el *punctum* del patrimonio como aquellas punzadas que hacen que un elemento patrimonial sea patrimonializado a través del establecimiento de vínculos. Mientras que el *studium* del patrimonio se correspondería con los valores atribuidos socialmente, el *punctum* tiene más que ver con un aspecto individual.

un modo de atención a la diversidad. Una de las definiciones de la diversidad que nos parece más completa viene propuesta por Timón Benítez:

El conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro, y entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionado con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo (Timón Benítez, 2010, p.8).

Teniendo en cuenta que el trabajo que se realiza desde la educación patrimonial puede actuar desde lo individual hacia lo colectivo, podemos afirmar que las acciones que se plantean buscan atender a las características personales de los sujetos que aprenden. Así, la búsqueda de adaptaciones en cuanto a contenido, el cuidado en el modo de transmitir, la formación por parte de los educadores, y el trabajo desde el *yo*, que avanza hacia el *nosotros*, forman parte de la idiosincrasia de la propia orientación de la educación patrimonial que venimos defendiendo, por lo que en sí misma atiende a la diversidad. Más aún, es diversa en cuanto a su planteamiento, ecléctica en cuanto a su modo de actuar y abierta en su forma de acoger a los sujetos.

La educación patrimonial no crea modos diferentes de actuación hacia las personas porque presenten capacidades diferentes, sino que concibe a los discentes como individuos únicos, diferentes unos de otros, cuya experiencia previa hace que comprendan cuanto se les muestra de una forma personal e intransferible; por lo que cada forma de actuar, cada diseño, atiende por igual, y se planifica, cuidando cada uno de los elementos implicados en el acto de enseñanza-aprendizaje y adaptándose a cada sujeto sea cual fuere su origen. Por lo tanto, y siguiendo a Calbó, Juanola y Vallés “podemos entender la educación patrimonial como un compromiso y una forma de cohesionar valores inclusivos” (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, p.36).

Por ello, se trabaja: “-destacando su especificidad, pero respetando la diferencia-, se asiste a una *inercia de aceptación de la diversidad*, verdadera clave para el respeto y la valoración de la pluralidad cultural” (Fontal, 2003, p.292).

Además, el valor emotivo y simbólico que el patrimonio tiene, permite el desarrollo de un tipo de trabajo *con* y *desde* la emoción, lo que beneficia a esta diversidad:

Con, en tanto en cuanto el patrimonio está imbuido de ese valor afectivo capaz de generar procesos de apropiación, y que dan lugar a un acompañamiento a lo largo de las diferentes etapas durante el trabajo a desarrollar.

Desde, puesto que facilita el delimitar un punto de partida en el sentimiento individual de pertenencia, de movimiento interno de vivencias y recuerdos, para facilitar la generación de un vínculo con el patrimonio que permita mantener el interés a lo largo del trayecto a

recorrer.

No podemos olvidar que emoción y cognición van de la mano, por lo que su manejo y trabajo es no sólo necesario, sino beneficioso para emisor y receptor del acto educativo. Además, la emoción logra acercar el abismo que se puede encontrar entre docentes/museos y discentes/sordos, puesto que permite trabajar desde el ámbito personal, humano, de igual a igual, como sujetos que sienten.

Actúa por tanto como un elemento *ecualizador* que ajusta las diferencias preconcebidas entre los sujetos participantes. Esta igualdad se convierte en *inclusión*, puesto que la emoción es innata al ser humano. La emoción es consustancial al hombre, independientemente de la formación, nivel cultural, social, sexo o nacionalidad, por lo que trabajar desde la esencia humana, desde sus rasgos definitorios, permite dejar de lado toda *etiqueta* impuesta socialmente.

Imagen 1. Inclusión en el trabajo patrimonial. Fuente propia

Pero la educación patrimonial no se ocupa únicamente de la dimensión emocional. Supone un trabajo capaz de aunar aspectos que aluden al hombre, a su definición social y cultural que le hace compartir un espacio. Permite resignificar la individualidad en la colectividad, a través del establecimiento de conexiones entre sujetos, épocas y culturas. Permite dejar de lado los aspectos más superficiales profundizando en la esencia del propio ser, de los lazos que unen, anudan o desatan a quienes participan del acto educativo.

Aterrizando en nuestro contexto, cuanto estamos planteando resulta fundamental para la intervención con el colectivo sordo, puesto que el trabajo individual desde los *punctum* permite llamar la atención y favorecer la vinculación con los contenidos a transmitir, ya que, como hemos visto, la falta de vínculos da lugar a un desinterés y desmotivación que desembocan en un no aprendizaje. Es necesario, por tanto, trabajar la individualidad a través de las experiencias personales y colectivas en el sujeto sordo. Comenzar a partir de este punto una construcción mental que le lleve a comprenderse a través de la obra, a *reconocerse* en ella para lograr comprender el significado de la misma.

Este *modus operandi* por seguir, beneficia a las diferentes personalidades que podemos encontrar derivadas de los factores determinantes en la evolución personal de los sordos, puesto que el partir de las experiencias vividas (como hemos visto escasas para muchos de ellos) y compartirlas, genera por un lado vínculos entre sujetos, y por otro nuevas experiencias, lo que a todas luces resulta beneficioso para la persona sorda.

Es por ello que el trabajo a través de la educación patrimonial aporta beneficios al colectivo sordo atendiendo a los agentes implicados en la enseñanza-aprendizaje.

Contenidos

Desde los modelos propuestos para el trabajo con el colectivo sordo, se presenta una atención específica a los contenidos. Éstos se muestran, en nuestro caso, adaptados y escogidos atendiendo a la cultura sorda, comprendiendo su complejidad y tratando de localizar aquellos ítems que puedan presentar un mayor número de elementos susceptibles de enlazar con las personas sordas. Cualquier contenido debe ser comprendido desde una perspectiva empática con el sordo, adaptado en cuanto a la complejidad, explicado desde diferentes posiciones para favorecer su comprensión y adquisición, y procurando acercar el potencial patrimonio contenido en los museos a la configuración de un patrimonio *de facto* para los sujetos sordos.

Los museos de arte contienen elementos considerados patrimonio por la cultura oyente; sin embargo, uno de los problemas detectados en el trabajo previo con el colectivo sordo es su falta de identificación con los objetos allí exhibidos, lo que les lleva a mostrar desidia y desinterés por tratar de desentrañar los contenidos y significados de las obras expuestas. Por tanto, es necesario introducir a los sujetos sordos en un proceso de identificación e identización para invertir estos términos.

Gráfico 1. Beneficios que aporta el trabajo de la educación patrimonial al colectivo sordo. Fuente propia.

Contexto

El contexto no formal en el que nos situamos, aporta en sí mismo un gran número de beneficios para el trabajo con el colectivo sordo desde la educación patrimonial. En primer lugar se sitúan en un escenario en el que cuanto les rodea, tanto continente como contenido, cuentan diferentes historias, se comunican entre sí y dan lugar a diálogos entre épocas, estilos, personalidades y públicos. Ello

favorece el aprendizaje in situ, contextualizado y relacional, ya que posibilita el enlace entre obras, y entre éstas y los discentes. Por otro lado, los museos de arte se muestran visualmente, por tanto fomentan los talentos perceptivos de los sujetos sordos, dotándoles de un papel destacado en cuanto a la recepción de estímulos, ya que, como hemos mostrado, su capacidad de recepción es superior debido al hiperdesarrollo del sentido de la vista. El desarrollo del acto educativo en un espacio no formal en el que se contextualizan las obras fomenta la comprensión y por tanto beneficia a la adquisición de los contenidos que se quieran transmitir.

Educand

Atendiendo a la personalidad de los sordos, en la cual los factores que determinan su evolución cognitiva desencadenan algunos rasgos ya descritos en el capítulo II, el trabajo desde la educación patrimonial permite la construcción individual que se abre hacia la social, lo que favorece, en cierta manera, *obviar* el encerramiento en sí mismos que pueden presentar los sujetos, anulando las tendencias introspectivas y recelosas, en pos de un fomento del trabajo conjunto y la patrimonialización social.

Por otro lado, y en cuanto a las carencias experienciales que se encuentran en la raíz de muchos de los problemas cognitivos detectados en los sordos, el trabajo patrimonial favorece el acúmulo de nuevas experiencias a través de la evocación de vivencias ajenas enlazadas con las propias. El ejercicio de este trabajo proporciona beneficios destacables a este colectivo ya que incide en aspectos que precisan de una insistencia, como son la socialización, la empatía y la reflexión personal, a través del impulso experiencial propio y ajeno.

En cuanto a las finalidades de la didáctica del patrimonio, la perspectiva crítica que adoptamos orienta esta línea de trabajo a la promoción de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales, tanto del entorno cercano al alumnado como de escalas territoriales mayores, así como de costumbres y tradiciones que ayuden a la construcción de la identidad cultural de los sujetos, e igualmente de la diversidad cultural, biodiversidad y geodiversidad, con lo que ello implica de respeto, valoración y empatía con otras sociedades y formas de vida y de relación con la naturaleza. (Cuenca, Estepa y Martín, 2011, p.46).

Docente

El docente se muestra como experto, no slo en patrimonio, sino en la complejidad que encierra el trabajo con el colectivo sordo. Ha de dotarse de estrategias capaces de llamar su atención, vincularle a su discurso y extraer sus talentos en detrimento de sus carencias. Se añan en este factor, a modo de crisol, los requisitos necesarios para realizar una educación hacia los sordos de calidad, aludiendo a la emoción, con unos contenidos sólidos, y unas estrategias capaces de convertir el aprendizaje en significativo.

Mensaje

Éste se da de la forma más óptima para el trabajo con sordos, a través de elementos visuales. El patrimonio, ya sea material o inmaterial, se muestra generalmente -aunque no siempre- a través de elementos perceptibles visualmente, lo que permite desarrollar estrategias mejor adaptadas a las necesidades especiales que presentan, a través de apoyos fotográficos, esquemáticos o

explicativos prevaleciendo siempre el componente visual.

Así pues, la educación patrimonial se muestra como la mejor vía para la aproximación conceptual en espacios no formales al colectivo sordo, ya que aúna variables fundamentales para la obtención de los mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los sujetos que presentan déficits auditivos.

El concepto de *interpatrimonios*: intercambio cultural como resumen de la inclusión social en el patrimonio en los museos. La configuración de espacios comunes entre culturas.

Otro de los aspectos que debe ser tenido en cuenta desde la educación patrimonial es la incidencia que tiene en la reconfiguración, ya no sólo identitaria, sino cultural. La puesta en escena del acto educativo utilizando para ello el patrimonio como medio y fin, da lugar a espacios imaginarios generados a partir de la puesta en común de los vínculos que pueden establecerse.

En este sentido, entendemos que:

(...) el concepto de patrimonio se refiere a la relación existente entre bienes y personas. Esta relación no es unidireccional ni única, sino que puede expandirse y enriquecerse en varios sentidos. Así, las personas pueden establecer vínculos con los bienes, entre sí a partir de diferentes bienes o en otro sentido: entablar vínculos con los bienes a través de las personas. Este galimatías tiene una fácil explicación: el trabajo a través de la educación patrimonial parte de vínculos sentimentales, es decir, de lo subjetivo y particular hacia lo compartido, de forma que la subjetividad individual puede sumarse a otras diferentes, aumentando el poder de asimilación y sensibilización hacia los objetos, a través de la creación de espacios de diálogo y aprendizaje de carácter sumamente enriquecedor (Pérez, 2013, p.59).

Estas palabras conectan y enriquecen cuanto venimos hablando en el apartado III.3.2, puesto que la generación de vínculos, identificación e identización, puede darse en varias direcciones. El patrimonio, atendido desde la educación en un contexto grupal, desencadena la generación de relaciones interpersonales, inter-experienciales, y, en definitiva, *interpatrimoniales*, puesto que ya la propia idea alude a patrimonio compartido entre colectivos culturales. Éste término alude, por tanto, a una de las tantas consecuencias al que el trabajo educativo patrimonial da lugar:

Los espacios interpatrimoniales son generosos lugares donde aprender y ser aprendido, donde mostrarse y mostrar elementos que son propios a cada uno de los participantes, para que el resto pueda beber de su experiencia y aportar la suya propia. De este modo, se van construyendo activamente nuevos significados que quedarán reflejados en un cambio de pensamiento derivando en un cambio actitudinal hacia el patrimonio en su conjunto, a través de la sensibilización (Pérez, en Fontal 2013, p.60).

Así, al generar espacios compartidos en que las experiencias mueven la puesta en común para la adquisición de conocimientos, se gestan conexiones, a modo de red, entre los diferentes agentes que

se activan y participan de la educación patrimonial: Bienes, personas, vínculos, vivencias, sentimientos, espacios, lugares, pasado y presente.

Estas conexiones surgen del diálogo, el cual caracteriza a los espacios *interpatrimoniales*:

Si algo caracteriza estos espacios interpatrimoniales es el diálogo; sensaciones y sentimientos compartidos y traducidos en palabras que vehiculan un recorrido hacia encuentros y desencuentros de sensibilidades que consiguen conectarse, a pesar de la distancia que une las diferentes edades, culturas, localidades o ámbitos de trabajo. Y es que realmente esa aparente distancia no es tal, puesto que los objetos surgen de necesidades propias al ser humano que van más allá de todas estas aparentes barreras. Estos espacios que surgen de la unión entre distintas individualidades dan lugar a nuevas identidades colectivas, en las que cada individuo, con su bagaje cultural, tiene algo que aportar para construir un nuevo patrimonio, el patrimonio de todos. (Pérez, 2013, p.59).

Se trata de un espacio para sumar en el que se gestan identidades colectivas a través del patrimonio compartido, de los vínculos entre los agentes. Se invierten, por tanto, los términos descritos en los procesos de patrimonialización, puesto que, en este caso, es desde los vínculos detectados, desde donde se construye la identidad, y no a la inversa, por lo que las fases cambian y el proceso se invierte.

Gráfico 2. Proceso generado desde los interpatrimonios. Fuente propia.

Por otro lado, algo que nos resulta especialmente destacable en alusión al objeto de nuestro estudio es el cambio de roles que suponen estos procesos para los participantes:

En este nuevo e imaginado lugar el acento se pone en los sujetos que aprenden, quienes, además, ejercen de docentes desde el momento en el que la materia se centra en su cultura, su historia o sus vivencias. Es la primera persona quien guía la experiencia: del yo se irá progresivamente pasando al nosotros, aportando elementos que se suman a las vivencias del que lo escucha. (Pérez, 2013, p.59).

Así, de discentes pasivos que sólo reciben información, los sujetos se transforman en imprescindibles elementos activos de cuya experiencia surgen los contenidos y aprendizajes. Esto supone un cambio de posicionamiento, puesto que ahora es el *público* el que sabe, y el *educador* quien ha de digerir cuanto se ponga en común para reelaborar y exponer conclusiones o reorientar la visita en el museo, localizando más elementos comunes entre lo que sucede y lo que contiene la propia institución. Falcón y Torregrosa (2011) en este sentido apuntan:

Sin duda las experiencias patrimoniales se viven como relaciones intuitivas, como juegos litúrgicos y ponen de relieve las historias de las personas fuera de lo proyectado. Lo sistematizado, como linealidad dogmática que controla las relaciones impide una circulación viva, olvida la importancia de las curvas de los sentimientos, la exploración intuitiva, la aventura participativa, la actualización de lo que somos resonando juntos fuera de toda obligación. (Torregrosa y Falcón, 2013, p.126).

Es esa *falta de control* que supone el no tener certeza de qué va a ocurrir durante las acciones motivadas desde la educación patrimonial lo que alerta los sentidos del educador, le hace mantenerse atento y activo en todo momento, recogiendo las experiencias, asimilándolas y devolviéndolas de forma que todos los participantes contribuyan a la elaboración de nuevos significados.

El carácter no dirigido, no dogmático, libre y participativo, actúa atrayendo y conservando la atención de los invitados a participar en esta construcción, de modo que la libertad genera inercias hacia la comodidad que deriva en una participación activa y consciente.

De este modo, se refleja la propia idea de inclusión que contiene la educación patrimonial puesto que el acento se pone en los sujetos, independientemente de la activación de sus capacidades, carencias o potencialidades. Es cada sujeto participante quien toma la palabra desde sus vivencias y comparte sus vínculos, postura que, como ya hemos mostrado, es en sí misma inclusiva, ya que invita a participar como individuos con experiencias previas, sin importar las capacidades desarrolladas o las carencias que presenten.

Se trata, bajo nuestro criterio, de eludir la *aculturación*⁸⁹, de componente pasivo, la cual es propiciada por museos cuyo discurso es unidireccional, favoreciendo un tipo de culturación activa, que dé un paso más a la *inculturación*⁹⁰, la cual presenta matices de identificación, faltando el anudamiento con los elementos culturales propuestos desde el museo. Así, los espacios interpatrimoniales dejarían paso a lo que denominamos ***interculturación patrimonial***, la cual lejos de imponer una cultura sobre otra, o fomentar la integración de elementos culturales en culturas ajenas, permite el diálogo entre culturas y patrimonios de igual a igual, sin prevalencias ni imposiciones, tratando de dar lugar a transferencias culturales a partir del establecimiento de vínculos entre patrimonios y culturas, a través de estos diálogos interpatrimoniales.

Esta *interculturación patrimonial* es, por tanto, el proceso más conveniente para el trabajo con el colectivo sordo, cuyos miembros

⁸⁹ Definida por la RAE como "Recepción o asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro".

⁹⁰ Definida por la RAE como "proceso de integración de un individuo o de un grupo, en la cultura y en la sociedad con las que entra en contacto".

se definen dentro de una cultura propia, al margen de la cultura oyente e impermeable en ocasiones.

En este sentido, De la Paz y Salamanca Salucci (2009) indican:

La Comunidad Sorda, como grupo social, también tiene su propia cultura, la cual no es estática y tiene representaciones colectivas que deben materializarse para conocerlas. Esto se produce a través de los Elementos Culturales (De la Paz y Salamanca Salucci, 2009, p.4).

Estos elementos se encabezan, según los autores, por la lengua de signos, la cual regula una forma propia de comunicación entre los miembros de la cultura.

El estudio realizado por los autores entre los años 2006 y 2007 en Chile, les lleva a concluir la existencia de una cultura sorda basada en las relaciones interpersonales propiciadas gracias a las asociaciones, lugares “donde sociabilizan, realizan deportes e intercambian ideas” (De la Paz y Salamanca Salucci, 2009, p.19).

Por otro lado, estos autores afirman la existencia de valores sociales y culturales propios, derivados de la *oscura educación* recibida décadas atrás, en la que llega a prohibírseles la utilización de los signos para su comunicación:

Dentro de sus valores se pueden rescatar la identidad, ayuda mutua, decisión grupal, reciprocidad, informalidad, el contacto físico, la unidad de grupo, la endogamia, el tener un hijo Sordo, su familia Sorda mundial, su percepción y lenguaje visual. Otro valor importante lo constituye la comunicación, ésta debe ser clara y sin barreras, donde el mirarse a los ojos es fundamental (De la Paz y Salamanca Salucci, 2009,19).

Por lo tanto el trabajo desde el grupo y para el grupo resulta esencial si se pretende respetar la identidad cultural sorda.

Oviedo (2007), ampliando los datos revelados hasta ahora apunta:

Una de las características de los colectivos de los sordos es su fuerte dependencia y relación con su entorno geográfico y cultural, (...) En tal sentido, cabría entonces de la existencia de tantas culturas sordas como regiones geográficas donde han surgido colectivos sordos. (Oviedo, 2007, p.13).

Así pues, es necesaria una contextualización del grupo sordo dentro del marco en el que se desarrolla. Por lo tanto el trabajo para con ellos ha de remarcar aspectos propios vinculados a su espacio concreto y relacionado con el grupo.

La inculturación fomentada desde la cultura oyente hacia la sorda, sin contar con el propio colectivo, a quien, en muchas ocasiones, no se le da voz, lleva a hablar de *colonialismo* (Oviedo, 2006), término de denota un discurso dictatorial, unidireccional e impositivo, del cual huye la *interculturación patrimonial*.

Se trata, por tanto, de fomentar el diálogo entre la “cultura sorda” y la “oyente” a través del reconocimiento cultural en el patrimonio compartido, dando lugar a la generación de nuevos patrimonios - desde la individualidad del sujeto que experimenta, que tiene el

potencial de generar nuevos patrimonios y se encuentra más allá de la propia idea de cultura-, y la construcción de identidades desde las que comenzar una nueva relación entre ambas culturas, entre sujetos que cohabitan y comparten espacios aunque, en ocasiones, no les interesa conocer sobre la existencia del otro.

Es por tanto el trabajo desde la educación patrimonial, gracias al arte, y a través del fomento de la generación de espacios interpatrimoniales que muevan a la interculturación patrimonial, el modo en el que más beneficios extraeremos para el trabajo con el colectivo sordo y para la cultura oyente.

El intercambio cultural, la interculturación patrimonial, sólo puede enriquecer a los sujetos, favorecer la comprensión mutua, la empatía, generando un nuevo proceso encaminado a comprender al otro, identificar e identificar en caso de localizar vínculos con sus elementos culturales, valorar, sensibilizar, respetar y dar a conocer los aspectos de la cultura que, antes, resultaba ajena.

Los procesos de patrimonialización desde la educación generan nuevos procesos, dando lugar a cadenas en las cuales los eslabones van ensartándose a raíz de comprender otras formas de entender, vivir, experimentar y compartir el mundo.

Estándares educativos, claves del modelo planteado

Siguiendo la argumentación de lo expuesto hasta ahora, se nos desgranar una serie de ingredientes que forman parte de cuanto venimos hablando: educación, emoción, apropiación, identificación, patrimonio, contenidos, cognición, actitudes, procesos, museos, arte, cultura... todos ellos han de ser entendidos desde una óptica educativa, utilizando el filtro que nos aporta la *Educación Patrimonial*, entendida ésta como una manera de entender la educación, un posicionamiento integrador en sí mismo por las características propias que definen su mirada hacia la educación y hacia los agentes implicados en la misma.

Hablar de relaciones, procesos y dinámicas es hablar de educación. Por lo tanto, comprender el patrimonio en estos términos permite situar la acción educativa como algo no solo necesario sino absolutamente imprescindible, desde el momento en que la educación patrimonial opera con este tipo de procesos (Fontal y Vallés, 2013, p.151).

Atendiendo a la mirada educativa que defendemos, podemos hablar de procesos, dimensiones y contenidos, puesto que todos ellos componen un engranaje en el cual cada una de las piezas ha de estar engrasada -nos referimos a la necesaria investigación, toma de conciencia y trabajo rigurosos- para el correcto funcionamiento del mecanismo educativo.

En la tabla 1 podemos ver la ordenación de todos los componentes citados y su desglose en otros elementos incluidos en los mismos, los cuales, analizados desde una perspectiva educativa, y trabajados en su conjunto muestran el filtro que la educación patrimonial es capaz de aportar.

Tabla 1. Elementos que integran el trabajo patrimonial desde una perspectiva educativa.

Procesos

Si hablamos de Procesos, entendidos estos como un conjunto de fases desarrolladas bien de modo consecutivo, bien en paralelo, solapadas o yuxtapuestas, y teniendo presente el trabajo educativo que puede desarrollarse en los museos de arte, con el colectivo sordo, podemos hablar de los siguientes procesos:

Percepción

Es el origen de cuanto ocurre en el museo. Permite la relación entre el mundo interior personal de cada sujeto, con el exterior sensorial a través de los sentidos. Se compone de varias fases, compuestas de:

- Recepción de la información.
- Transformación de la información en códigos comprensibles para nuestros mecanismos cerebrales.
- Asociación/ clasificación de perceptos a través de los conceptos ya asumidos.
- Generación de ideas gracias al encadenamiento de átomos de pensamiento.
- Implicación de la emoción.
- Conducta o respuesta a los estímulos recibidos.

Destacamos en este proceso, descrito ya el en capítulo II, especialmente la quinta fase, la emoción.

Este punto es fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que, como hemos podido apuntar en estas páginas:

Las emociones (...) son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. (...) las emociones sirven, entre otras muchas funciones, y de forma destacada, para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva (Mora, 2013, p. 66).

El trabajo generado desde la educación patrimonial, partiendo desde los vínculos generados entre bienes y personas, se gesta desde el sentimiento individual, por lo que es desde la emoción desde donde se inicia la conexión con los contenidos a transmitir.

Reflexión

La reflexión, entendida como proceso en el que intervienen aspectos internos al sujeto que piensa, se gesta gracias a la experimentación, al conocimiento de diferentes aspectos y la propiciación de conexiones neurales que muevan el pensamiento y vinculen experiencias pasadas.

La educación patrimonial, tal y como apuntan en el proyecto *Sens du patrimoine* la Fundación Roi Baudouin, “suscita una interrogación y fomenta la curiosidad” al tiempo que “desarrolla métodos comparativos y espíritu crítico” (La Revue 97-9, en Calbó, Juanola y Vallés, 2011, p.27), por lo que propicia el pensamiento reflexivo, mueve al replanteamiento personal, a una visión crítica de cuanto se transmite, así como a la experimentación de otras formas de entender el mundo, lo que da lugar a mentes más abiertas y maduras, por tanto, más reflexivas.

Patrimonialización

Proceso a través del cual un potencial patrimonio se convierte en patrimonio gracias a la apropiación que incluye dos fases, identificación e identización.

Es la base de la educación patrimonial. A través de este proceso se logran resultados óptimos para el proceso educativo.

Interculturación Patrimonial

Forma de trabajo desde la educación patrimonial que fomenta la comunicación y transferencia entre culturas y patrimonios culturales dando lugar a diálogos enriquecedores y constructivos que fomentan la comprensión y respeto entre sujetos.

Es un proceso derivado de la patrimonialización y que da lugar a la construcción de identidades compartidas.

Individualización

Puesto que se propicia un trabajo desde el yo para auto pensarse y avanzar hacia el grupo. La individualización es lo que hace de la educación patrimonial un enfoque inclusivo en sí mismo al potenciar en un primer término esta individualidad. Ello conlleva una elaboración de estrategias orientadas a cada sujeto, no estandarizadas sino empáticas.

Socialización

Puesto que desde la individualidad se avanza hacia la socialización a través de mecanismos que fomentan la comprensión del otro y el respeto de su cultura y formas de relacionarse con el mundo.

Dimensiones

La educación patrimonial atiende a diferentes dimensiones educativas, las cuales, en su conjunto, aluden al ser humano como ser complejo y multidimensional. Así pues se trabajan tanto la dimensión actitudinal, como la emotiva, intelectual o social.

Dimensión actitudinal.

Se promueven actitudes de respeto, cuidado, conservación y transmisión de los bienes patrimoniales a través de los procesos educativos centrados en la patrimonialización.

(...) las actitudes, valores y normas, han de conllevar, desde nuestra perspectiva, la construcción por parte de los alumnos de su propia autonomía moral, así como el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural e individual y a la negociación democrática e, igualmente, la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y de un medioambiente saludable. Todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la empatía, la cooperación, la solidaridad, formando un pensamiento regido por criterios de justicia, dignidad personal y autorregulación. Así, partiendo de elementos patrimoniales, puede potenciarse el conocimiento y la interpretación de los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad en la que se desenvuelve el alumnado, al tiempo que se desarrollan criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida pretéritas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural, valorando la interculturalidad como condición imprescindible para un mundo mejor (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998, en Cuenca, Estepa y Martín, 2011, p.47).

De este modo, las actitudes vienen dadas tras un trabajo centrado en el fomento de la reflexión, la empatía y el crecimiento individual, derivando en actitudes de respeto y tolerancia, fundamentales para el colectivo sordo y el resto de educandos.

Dimensión Emotiva o estético-afectiva

Atiende muy especialmente a los vínculos sentimentales generados tras la atribución de valores a los bienes, dando lugar al establecimiento de conexiones entre éstos y las personas, entre personas o entre sentimientos.

El grupo GREAS de la universidad René Descartes V de París, perteneciente a la Universidad de la Sorbona, tiene abierta una línea investigativa en la cual el denominado *trayecto afectivo* o *eco proyecto* encaminado a vincular teoría y creación ligadas a un conocimiento afectivo. Esta línea se relaciona con la tesis doctoral de Falcón (2010) quien trabaja el concepto de *(ae)fectos* de los movimientos creadores:

Sería así, que impulsar toda realidad social, gestionarla desde tales potencias afectivas, no sería poner en funcionamiento una maquinaria, sino nutrir un organismo viviente, inteligentemente sensible. Por lo tanto, la visión afectiva de la sociedad en movimiento, implica una estética vital, una belleza de las relaciones cotidianas de las personas (Falcón, 2010, p.45).

En este sentido, la dimensión emotiva toma un papel fundamental, ya que gracias a ella que se logra una liberación de las personas para una construcción social plena y libre:

(...) libre fluir de las potencialidades sensibles de las personas. En este sentido podemos ver, que se torna necesario desobstruir todas aquellas capilaridades para que faciliten el natural brotar de estas potencias sensibles que dan vida a la multiplicidad de pliegues sociales o grupos sociales. Permitiendo de este modo su rica ebullición, la hermosa efervescencia de las relaciones cotidianas que bien podemos como socialidad ordinaria. Es así, como animar esta situación esencialmente desde lo formativo, propiciaría el advenimiento de una humanidad, una y múltiple; aquella que desde lo más profundo lograría reinventarse, ya que alcanzaría autogestarse inteligente y sensiblemente dentro del espacio de perduración geosocial que habita. (Falcón, 2011, pp.32-33).

Dimensión intelectual

Como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje la educación patrimonial pretende implementar los conocimientos, lo que da lugar al desarrollo intelectual del sujeto a través del aporte de nuevas miradas y datos. El cómo se lleva a cabo es lo que marca la diferencia respecto a otros enfoques educativos.

El patrimonio cultural puede ser un recurso de gran potencialidad para favorecer la formación democrática del alumnado, ya que ofrece un campo de análisis que facilita la comprensión del pasado, la historicidad del presente y permite pensar en el futuro en función de unos criterios. (...) el patrimonio cultural puede ser uno de los muchos recursos que existen y que pueden favorecer el desarrollo de las capacidades necesarias para aprender a formularse preguntas, informarse y contrastar planteamientos, explicar las causas y las consecuencias, buscar las justificaciones y las intencionalidades, interpretar y posicionarse a nivel individual, y ser capaz de tomar decisiones para intervenir de manera activa, responsable, crítica y justa en la construcción de un futuro mejor (González, 2011, p. 59).

Por lo tanto aporta el desarrollo de miradas para comprender el pasado, el presente y enfrentarse al futuro desde una posición reflexiva, e interior.

Dimensión social

Puesto que el trabajo se desarrolla desde la esfera individual hacia la compartida, la dimensión social adquiere igualmente un papel destacado. El fomento del diálogo entre culturas y patrimonios da lugar al establecimiento de relaciones sociales fundamentales para el desarrollo personal de los sujetos que aprenden. “En esta atmosfera, las interacciones entre las personas dan vida a la existencia de un pensamiento recíproco o colectivo que hace posible la experiencia de aprendizaje” (Torregrosa y Falcón, 2013, p.126).

Desde esta dimensión social se subraya la multiplicidad de voces que supone la diferencia (Fried, 2000), hecho que ahonda en el desarrollo de habilidades sociales y construcción individual en lo social.

Contenidos

La educación patrimonial fundamenta su tarea en torno a cuatro ejes de contenidos: identitarios, actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Contenidos identitarios

La identidad es trabajada continuamente no sólo como parte de los procesos de apropiación y patrimonialización, sino como contenido en sí mismo. El patrimonio, como elemento configurado en relación a procesos de identidad producidos sobre una selección cultural, intrínsecamente habla de identidades. La toma de conciencia en este punto hace que se desarrolle una forma de trabajo desde la identidad propia, incidiendo en la elaboración de la misma así como en la reflexión sobre las identidades colectivas de dan valor al patrimonio.

Contenidos Actitudinales

Puesto que la forma de trabajo desencadena el establecimiento de vínculos entre los agentes implicados en la educación, se da lugar al despliegue de actitudes fundamentales que se desarrollan y utilizan en la vida diaria. Así, la escucha ayuda para interiorizar cuanto se está experimentando. Entendemos aquí escucha no en sentido literal, sino como forma de recibir datos, como receptibilidad ante quien tiene algo que aportar.

Esta escucha se realiza desde un estado receptivo, abierto, cualidad necesaria para alcanzar el respeto por cuanto no se conoce y, puede, llegue a compartirse o no. Por lo tanto la apertura es otra actitud en la que se incide en el trabajo desde la educación patrimonial.

El respeto, se constituye en elemento fundamental, al que se llega tras la comprensión y valoración de cuanto se transmite.

Igualmente el intercambio, la generosidad de pensamiento a la que da lugar el diálogo ecuaníme, de igual a igual que fomenta la transferencia intercultural, enriquece a cuantos participan del acto educativo.

Estas actitudes trabajadas a través de la educación patrimonial sirven a los discentes no sólo para su intervención educativa, sino en su cotidianidad, donde trasladan la riqueza adquirida a partir de su participación activa en el proceso.

Contenidos Procedimentales

Percibir, conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir. Verbos que forman parte de la secuencia significativa de la patrimonialización, y cuya insistencia es totalmente necesaria para la consecución de los objetivos educativos prefijados: la adquisición significativa y la apropiación del potencial patrimonio para su transformación en patrimonio. Para ello, es necesaria una estructuración en la que la argumentación y reflexión se configuren como estrategias fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido por el educador.

Cuenca, Estepa y Cáceres, reflexionan al respecto, exponiendo:

Es evidente la potencialidad que presenta el patrimonio para el trabajo de contenidos de carácter procedimental, en función a procesos de análisis e interpretación que permiten describir y explicar el funcionamiento y su organización de las sociedades (Cuenca, Estepa y Martín, 2011, p.47).

Esta potencialidad descrita por los autores, se concreta en una clasificación en la que describen tres tipos de contenidos procedimentales:

(...) los aplicados en el planteamiento de problemas e interrogantes sobre el mundo socionatural, los que se refieren a la obtención y tratamiento de la información y los relacionados con el uso de la información para obtener conclusiones, expresarlas y comunicarlas (Ibídem, 2011, p.47).

Tal clasificación refiere a tres fases localizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se corresponderían con la estructuración de la que hablamos: planteamiento de un problema, obtención de información y tratamiento de la misma, concluyendo con una respuesta. Dichas fases precisan de una constante reflexión y argumentación, precisas para alcanzar una apropiación significativa, una patrimonialización de los bienes, lo que constituye el fin último de la tarea educativa con el patrimonio.

Contenidos Conceptuales

Diferenciamos entre históricos, artísticos, culturales e identitarios, puesto que en los museos de arte, contexto en el que centramos nuestra investigación, son los ejes a través de los cuales giran las visitas. Los contenidos museísticos hablan de historia, cultura, identidad y arte:

- Historia ya que nos remontan a tiempos pasados, con motivaciones e impulsos propios.
- Cultura, puesto que surgen de intereses compartidos por una sociedad, reflejada en los objetos seleccionados y escogidos por otra cultura atendiendo a criterios propios.
- Identidad, ya que no sólo muestra la identidad individual y compartida del artista, sino que punza nuestra propia identidad, la re-construye y mueve a su reflexión.
- Arte, como resumen de todo. Como reflejo de una historia pasada, presente y futura, como crisol identitario y cultural, como proceso de creación.

La educación patrimonial, por tanto, aporta un enfoque completo, complejo y profundo, idóneo para intervenir en los distintos procesos que, en definitiva, intervienen en la configuración personal de los sujetos que aprenden. Especialmente en el trabajo con el colectivo sordo, identificándolo como cultura propia, la cual merece una especial atención no prestada históricamente debido a la complejidad y singularidad de las circunstancias que intervienen en su configuración.

Cada elemento abordado desde la educación patrimonial incide en aspectos que precisan de atención en el trabajo que se lleva a cabo con los sordos: procesos, dimensiones, procedimientos. Los beneficios que el trabajo patrimonial desde la educación aporta, son múltiples, variados y necesarios para una normalización del sordo y su cultura en nuestra sociedad.

El trabajo desde esta perspectiva favorece no sólo la comprensión y reflexión de los contenidos por parte de los sordos, sino su participación en los museos, su implicación con los mismos, así como con la sociedad que engloba a la propia institución.

La educación entendida desde la sensibilización, la igualdad y la identidad, se configura, por tanto, en elemento clave para la inserción

social y participativa del colectivo sordo de modo activo, consciente y reflexivo.

Conclusiones

Los museos se constituyen en los escenarios idóneos para el trabajo con el colectivo sordo. El potencial que contiene entre sus muros, tanto por sus obras, como por cuanto un museo significa y representa, le confieren un halo de idoneidad incomparable.

Actualmente los museos viven un momento de concienciación social imbuidos en una corriente de museología social cuya influencia es visible a través de la gran cantidad de acciones que las diferentes instituciones del mundo desarrollan para colectivos antes olvidados.

Sin embargo, el colectivo sordo sigue siendo quizás el más olvidado de todos ellos. Tras analizar los modelos más utilizados en España para el trabajo con sordos en museos de arte, encontramos como en un alto porcentaje de instituciones reduce sus actuaciones a la implementación de sus espacios con signoguías, bucles magnéticos o emisoras FM, hecho que, aunque sí puede aportar una autonomía hasta ahora no conocida para los sordos, no incide en los aspectos cognitivos, culturales y sociales que desencadenan los mayores problemas en el colectivo sordo. Para un trabajo eficaz con ellos es fundamental subrayar la faceta humana, implicar al personal del museo mediante formación especializada en el complejo mundo sordo para, de este modo, lograr atender las verdaderas necesidades del sordo. Por ello, además de una formación específica, vemos fundamental la implicación de los propios sordos en las acciones, a través de su participación activa en el diseño de actividades, de tal modo que puedan aportar una visión propia, desconocida en muchos casos, de cuáles son sus verdaderas necesidades, gustos y potencialidades.

Así, estamos en un momento idóneo para el trabajo *con y desde* las personas, a través de un modelo personalista que incida en la esencia humana, que utilice la tecnología no como excusa o única vía, sino como acompañamiento, pero teniendo siempre presente a la persona, su individualidad, vivencias y creencias. De este modo, el trabajo que desarrollemos con ellos se tornará en normalizador, desencadenando inercias de apertura, inter conocimiento cultural a través de un modelo basado en la educación patrimonial y los vínculos que nos unen como personas, lo que promueve una integración en la sociedad hasta ahora no lograda totalmente. Para ello los museos son espacios privilegiados, ya que cuentan con recursos, experiencia, y aceptación social, siendo por tanto escenarios idóneos para mover este cambio social.

Referencias

- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós estética.
- Bohannon, P. (1992). *Para raros, nosotros. Introducción a la antropología cultural*. Móstoles: Akal.
- Calaf Masachs, M. R. (1998). El diálogo objeto-artista-observador. Una propuesta didáctica. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*, 12, 11-50.
- Calbó i Angrill, M., Juanola i Terradellas, R. y Vallés i Villanueva, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio: Artes, Culturas, Ambiente*. Girona: Documenta Universitaria.

- Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58.
- Fernández Villalvilla, A., Calaf Masachs, R., Fontal Merillas, O. (2003). Aprender arte en la escuela. El Humanities Project guía la experiencia con escolares de 8-10 años en Calaf, R. (coord.). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: TREA
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: TREA
- Freeland, C. (2001). *Pero ¿esto es arte?* Madrid: Cátedra
- Greene, M. (2005). Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Grao Hernández y Hernández, F., Jódar, A. Marín Viadel, R. (Coords) (1991). *¿Qué es la educación artística? Propuestas en torno a la enseñanza de las artes plásticas, la estética la historia del arte, el diseño, la imagen, la literatura, a música la dramatización y la educación física*. L'Hospitalet de Llobregat: Sendai ediciones.
- Marín Viadel, R. (Ed.) (2005). *Investigación en educación artística*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2005), La estimulación cognitiva a través del modelo de las inteligencias múltiples, en de A. Tripero, Peña Gallego, A. I. Santiuste Bermejo, V. (coords). *Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad*. Madrid: Consejería de Educación. pp.109-133.

Resumen

El presente texto reflexiona sobre parte del pensamiento desarrollado en nuestra tesis doctoral titulada “Educación artística y patrimonial para la percepción, comprensión y reflexión del colectivo sordo en el ámbito museal”, en la que se presenta a los museos como espacios idóneos para el trabajo con diferentes capacidades. Éstos, contienen y se configuran a través de varios ingredientes capaces de incidir en algunas de las carencias que, colectivos como el sordo, presentan: Arte, Educación no formal, Patrimonio y Educación Patrimonial constituyen cuatro pilares que consideramos clave para el trabajo con el colectivo sordo. El arte entendido como instrumento mental capaz de potenciar y ampliar las capacidades humanas; La educación no formal como vía para alcanzar cotas que la educación formal tiene vetadas; Patrimonio como contenido museístico capaz de vincular experiencias, personas y culturas; y Educación Patrimonial como foco educativo capaz de aunar cuanto el museo ofrece y las necesidades del colectivo sordo. La visión del museo desde la óptica educativa, entendiéndolo desde una museología social cuyo servicio a la sociedad se convierte en obligación, permite ofrecer una reflexión sobre sus posibilidades respecto al colectivo sordo.

Palabras clave: Museo, sordera, educación, educación patrimonial, arte

Abstract

The *interheritage* concept: social inclusion in heritage for the deaf community and configuration of common museum spaces between cultures

This paper explores some of the concepts developed in my doctoral thesis entitled “Artistic and heritage education for perception, understanding and reflection of the deaf community in the museum field”, in which we show museums to be perfect places to work with different abilities. Museums contain and configure ingredients that can influence some shortcomings for groups such as the deaf: *Arts, Non-formal education, Heritage, and Heritage education* are four key

aspects. We conceive of art as the best way to work with the deaf community; it is understood as a *mental tool* able to enhance and extend human capabilities. *Non-formal education* is a way to reach people that formal education has vetoed. *Heritage* is able to link contents, personal experiences, people and cultures. *Heritage education* is a focus that allows joining what the museum offers and the needs of the deaf community. The vision of museums from the educational perspective, understanding it from a social Museology whose service to society is an obligatory role, offers possibilities for the deaf community.

Key words: Museum, deafness, heritage education, arts