

UN MODELO DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO QUE RECUPERA LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

CALAF, ROSER

Universidad Oviedo
rcalaf@uniovi.es

Resumen. El presente artículo rescata parte de un proyecto de investigación desarrollado durante dos años (periodo de formalización de resultados) y prácticas incluidas en la vida profesional anterior. El modelo es secuencial tal como se percibe en la imagen 0.1. El interés de esta perspectiva metodológica se centra en la recuperación de la trayectoria profesional como fuente de investigación y trata de adaptarla a una estructura que incorpora investigación y reflexión. En el artículo se incorporan múltiples notas a pie de página que informan de trabajos anteriores de la autora que desvelan el trayecto profesional que se adapta a cada secuencia.

Palabras clave. Investigación cualitativa, trayecto profesional, mejora de la práctica educativa, estudios empíricos, replicación, síntesis investigación, toma de decisiones y evaluación.

Abstract. The present article has been extracted from a research project conducted during two years (period for analyzing, ordering and presenting results) from empiric work from previous professional experiences. The sequential model as seen in image 0.1. The interest of this methodology sequence lies in the recovery of the professional track record as an investigation source and the adaptation of such structure to one that includes research and thought. The article includes numerous footnotes that provide information regarding previous works of the author. These works unveil the professional track record which is best adapted to each sequence.

Keywords. Qualitative research, professional track record, educational practice improvement, empirical studies, replication, research synthesis, decision making and evaluation.

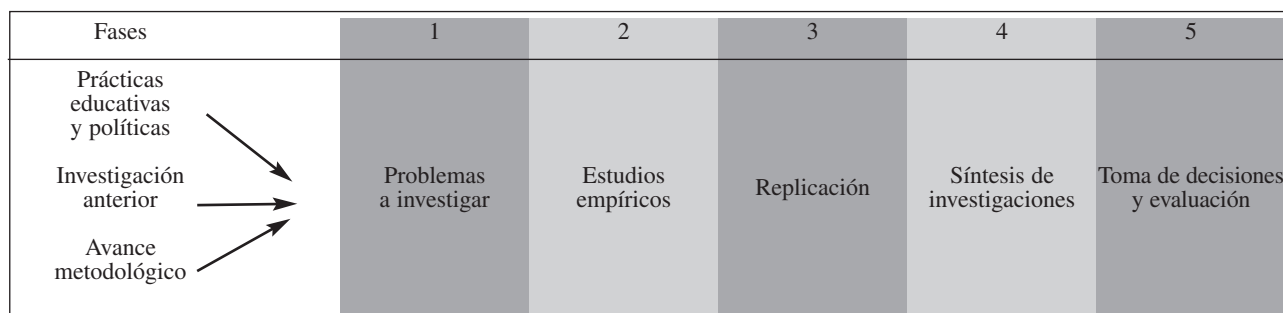
DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Esta idea parte de la concepción de que en educación nos interesan los procesos transformativos. Tratamos de formalizar el recorrido entre nuestra práctica profesional y el reconocimiento de nuevos territorios para la didáctica de las ciencias sociales que valoren como campo propio la didáctica del patrimonio, y lo hacemos desde interpretaciones escasamente exploradas, donde el principio rector es la idea de *proceso abierto*.

En líneas sucesivas vamos a mostrar esquemáticamente y a modo introductorio el proceso de nuestra investigación y acomodaremos cada fase citada por McMillan y Schumacher (2005) con lo realizado por nosotros; trataremos de reproducir tanto la denominación para la identificación de cada fase como la estructura secuencial que proponen los autores citados. Se enuncia lo que encaja de nuestra historia profesional anterior; de la reflexión de nuestras prácticas se extrae experiencia que junto con las elaboraciones teóricas que estamos construyendo en este momento harán posible proyectar el futuro. Por lo tanto, nos situamos en un proceso abierto, como hemos apuntado.

Las fases son: 1) identificación de los problemas de investigación, 2) estudios empíricos, 3) replicación, 4) síntesis de investigación y 5) puesta en práctica y evaluación. De los términos usados en esta secuencia, solamente nos resulta ajeno a nuestro lenguaje profesional el de *replicar*. Nosotros lo aplicaremos en el sentido que proponen McMillan y Schumacher: se refiere al trabajo «que duplica un estudio previo pero que usa diferentes ambientes o técnicas en la investigación».¹ También consideraremos las matizaciones que estos mismos autores advierten en relación con el tipo de investigación que valora esta perspectiva. Así, «los estudios de réplica exacta son poco frecuentes en educación. Las síntesis de investigaciones y las revisiones evalúan sistemática y estadísticamente (fase 4), resumen de forma descriptiva estudios comparables. Un análisis de este tipo ayuda a organizar y dar sentido a los resultados globales de una investigación anterior. Así, más que unas cuantas réplicas exactas de una investigación original, es la suma de muchos estudios planificados cuidadosamente, lo que constituye un conocimiento en el campo educativo».²

Imagen 1.
Modelo de investigación educativa que recoge el trayecto profesional.



Esquema. McMillan y Schumacher, 2005, pág. 8

Primera fase: identificación de los problemas de investigación

Trataremos de expresar nuestros intereses de investigación, definir la estructura que organiza el pensamiento y la acción investigativa desarrollada con la previsión de los posibles problemas que en cada fase podemos encontrar. Estos problemas serán observados en función de los objetivos que nos proponemos desarrollar. Éstos serán planteados de suerte que desvelen interrogantes y, al aplicar la investigación, permitan hallar soluciones. También los problemas de investigación estarán implícitamente enunciados al plantear nuestras hipótesis de trabajo. Los pilares de esta argumentación inicial se encuentran en la estructura sistémica identificable en la imagen 2.

Entre *los objetivos* que nos proponemos destacamos los siguientes:

1. Comprobar cómo la didáctica del patrimonio se construye desde una práctica que será conceptualizada con posterioridad. Éste es el punto de partida, es decir, revisar cómo se ha configurado el campo de conocimiento anterior (la didáctica de las ciencias sociales) y realizar un ejercicio semejante para este nuevo campo de conocimiento (la didáctica del patrimonio). Este conocimiento también será construido desde la revisión de nuestra propia experiencia³ y las aportaciones de referentes teóricos con los que dialogamos en otros momentos de la vida profesional⁴ y con los hallados recientemente en la estancia de investigación en la Universidad de Laval (Quebec [Canadá]). Creemos que la relación entre el argumento de inicio que responde a cuál era el punto de partida de investigación, de reconocimiento y situación de un campo de conocimiento que se estaba configurando puede ser una fuente de saber para orientar una estructura de corte teórico, para buscar referentes en los que investigar, un proceso en el que incorporamos ideas para nutrir el otro campo de conocimiento. También nos interesa considerar cómo puede ser este punto de llegada y cómo debe tener conexión con el

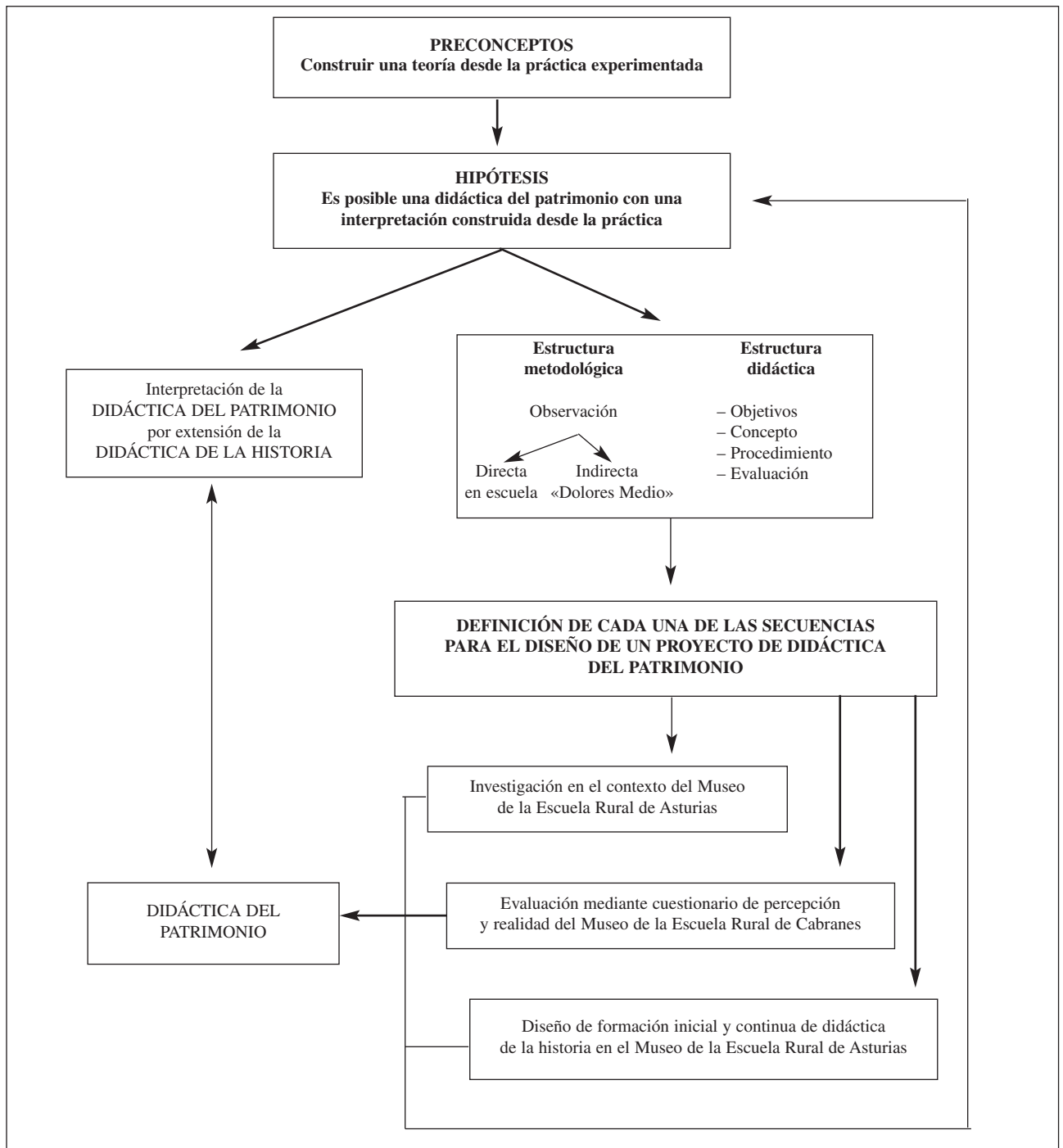
arranque del trayecto. Se construye desde la perspectiva que articula teoría y práctica. La didáctica del patrimonio será el resultado de un proceso que se está haciendo, que tiene conexiones con el pasado y que mira hacia el futuro. Y esta nueva investigación proyecta, como si de un juego de espejos se tratara, la anterior en sus prácticas y en sus teorías. De este modo, se trasladan estructuras conceptuales del campo de conocimiento de la didáctica de las ciencias sociales, desvelando cómo la didáctica del patrimonio es una extensión de aquella (Imagen 2).

2. Comprobar cómo la didáctica del patrimonio comparte conceptos, procedimientos y valores con las didácticas específicas,⁵ ejercicio que realizaremos a través de un proceso de revisión acerca de lo que hay en la escuela que también está presente en el museo y lugares de patrimonio; al mismo tiempo, analizamos qué hay en el museo y lugares de patrimonio que tiene resonancia en la escuela.

3. Evidenciar cómo la didáctica del patrimonio posee diferentes referentes que son consecuencia de la adhesión a determinadas tradiciones. Los contextos donde se construye una práctica social y educativa son definitivos para determinar el perfil de la puesta en valor del patrimonio para uso y disfrute de la sociedad que lo protege

El modelo de Canadá será el de un país que se ha escogido como referente para los trabajos del grupo de investigación de la Universidad de Oviedo. Se trata de un modelo que se encuentra entre la especulación teórica y una práctica funcional. El primer carácter es consecuencia de la tradición europea implantada en la región de Quebec, concretamente la influencia francesa en el orden de la construcción de discursos con una potente carga especulativa y crítica. La vertiente práctica procede de las tradiciones anglosajonas, que, por contacto geográfico con EE. UU., se extienden en el resto de territorios de Canadá y proporcionan al modelo su influencia. Nosotros hemos podido comprobar este perfil gracias a la exploración de documentos de

Imagen 2.
Proceso de investigación.



archivo y en las sucesivas visitas comentadas de los espacios que construye su sistema de patrimonio.⁶

4. Clarificar que la didáctica del patrimonio tiene como eje central al observador que mira al patrimo-

nio; se interesa por reconocer cómo son los mecanismos del enseñar-aprender cuando se proyectan para los medios educativos: formal, no formal e informal. El diseño de dispositivos y estrategias desde la perspectiva de la museografía didáctica ocupa un nivel de

complementariedad para una mayor significación de los aprendizajes.

Nuestras *hipótesis de investigación* en su primera versión responden a reconocer cómo:

a) El contexto escuela ha proporcionado al museo ideas y prácticas para transformarlo en espacio desahogado, en museo abierto a todos los públicos. Esta influencia es un trayecto del siglo xx.

b) A principios del siglo XXI es posible percibir cómo ciertas prácticas realizadas en los espacios de patrimonio o museos mejoran la construcción de conocimientos que se producen en el contexto escolar e inciden en la comprensión de la educación como un proceso y por lo tanto transformar la escuela.⁷

Segunda fase: estudios empíricos

En esta fase de la investigación nos interrogaremos sobre nuestra práctica anterior, elaboraremos desde la pretensión de revisar el pasado, para comprender el presente y proyectar. Desde las ideas que nos han sido sugeridas a lo largo de diferentes trabajos, tanto los personales como los dirigidos,⁸ se trata de valorizar de nuevo la propuesta de Schön de que «la práctica plantea problemas que la teoría ayuda a resolver», o la del reconocimiento de la «reflexión en la práctica distinguiendo tres fases: preactiva, activa y posactiva».⁹ Y justamente en esta reflexión realizaremos elecciones que desvelan un perfil profesional adaptado a diferentes exigencias del contexto de trabajo, de suerte que reconoceremos una situación de partida y otra final.¹⁰

La perspectiva de la importancia de la percepción como referente se reconoce desde la didáctica de la geografía y se concreta en alguna investigación en relación con «la percepción del espacio que tienen los escolares».¹¹ Ahora la mirada de la percepción se extiende y se orienta a desvelar los discursos implícitos de un proyecto de ciudad cuya misión es adoctrinar. En un extremo «la ciudad entendida como instalación», proclive a crear un tipo de ciudadanía trasgresora y crítica o la «ciudad Belén», proclive a generar la mirada hacia el pasado como modelo a implantar gracias a mensajes de recuperación de estéticas del siglo XIX y pensamiento decimonónico.¹²

Estamos tratando de dibujar la línea de investigación que se ha seguido a lo largo de nuestra vida profesional y elegir trabajos que conectan con los diferentes ámbitos de la didáctica de las ciencias sociales con una práctica profesional contextualizada.

Tercera fase: replicación

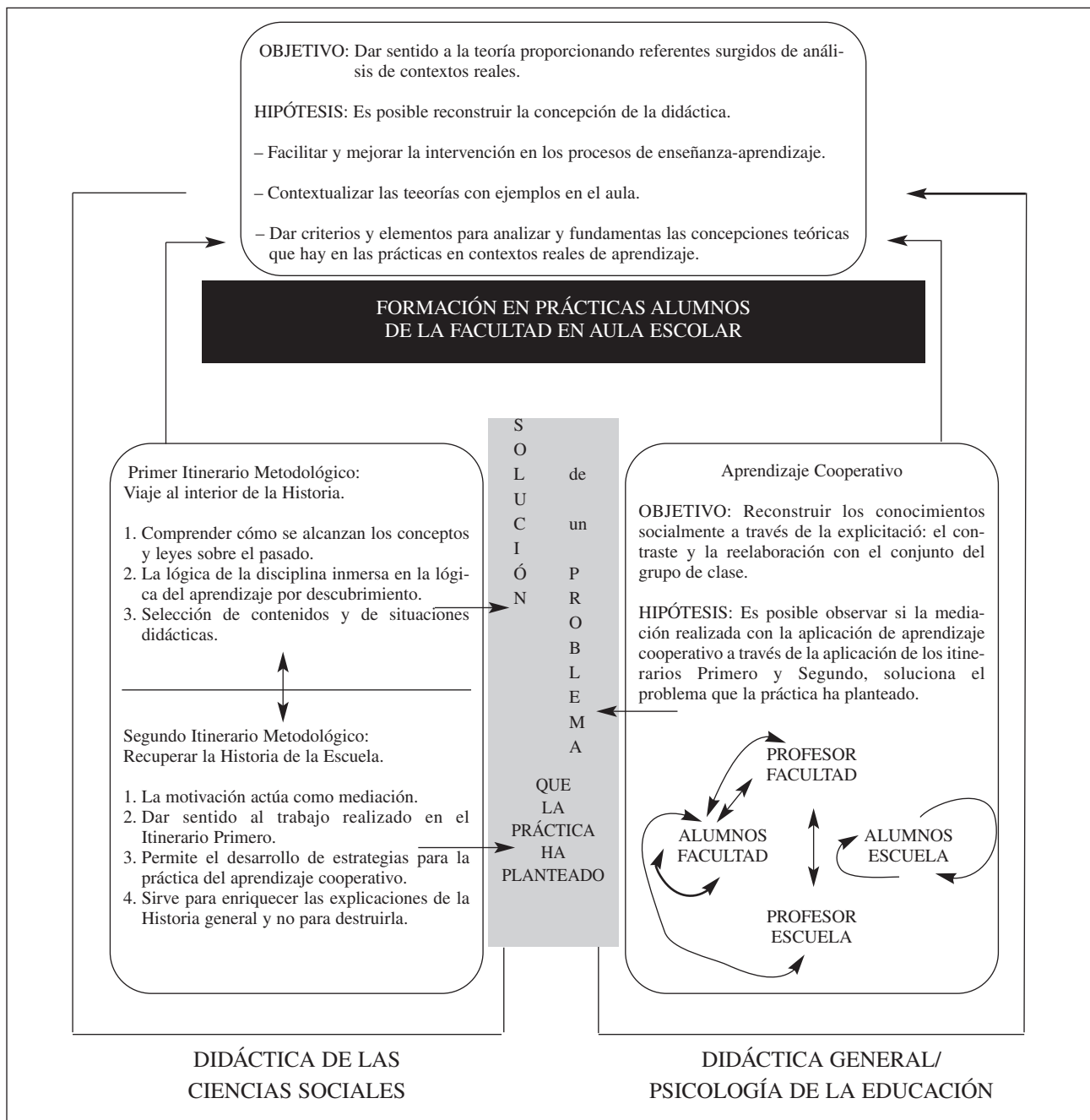
En el ámbito de la didáctica de la historia rescatamos

de nuestra memoria proyectos que marcan un perfil profesional implicado en la transformación del contexto, trabajos ideológicamente comprometidos no tanto por la temática, sino por el enfoque historiográfico sobre el que se inspiran y en el enfoque pedagógico sobre el que se trabaja y construye¹³. Para los estudiantes de la universidad este extenso trabajo significaba reconocer la relación entre la teoría y la práctica. En esta época en didáctica de la historia se introducía como referencia el modelo historiográfico de la «École des Annales» y, como metodología de referencia, el trabajo caracterizado por reproducir en contextos escolares los modelos de investigación que se trabajan en el seno de la ciencia histórica, aprender historia tal como construyen los historiadores la investigación.¹⁴ Otro de los pilares del trabajo sobre la *Revolución del 34: materiales para el aula* fue la experimentación en las aulas de primaria.¹⁵

Este trabajo de innovación educativa fue «replicado» en 1992 como una propuesta de aplicación del «modelo LOGSE» para la enseñanza de la historia. Aparecía en la segunda parte del libro *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*, publicado en 1994. La estructura curricular de «conceptos, procedimientos y actitudes» era el marco en el cual encajar los materiales didácticos de la otra época y nos resultaba sencillo comprender los cambios que nos proponía el nuevo marco de la reforma LOGSE. Era el primer ensayo de *replicación*.

En este momento de nuestra vida profesional nos proponemos encontrar qué hay del mundo escolar en el espacio patrimonial preparado para un uso y disfrute del turismo cultural o de la difusión del patrimonio entre escolares o el público en general. Se trata, por una parte, de ampliar la idea inicial de construir unos materiales adaptados a nuestras necesidades educativas, recuperar qué hay de continuidad de nuestra forma de hacer clase en la época de maestra y que puede adaptarse al cambio que nos propone la actualidad. Es decir: trabajar en colaboración con diferentes instituciones que se ocupan de la transmisión de la cultura. Los materiales actuales¹⁶ tienen correspondencia con los trabajos realizados en el marco de la didáctica de la historia de nuestro anterior trayecto.

El trabajo: «Recuperar la historia de la Escuela Dolores Medio por los escolares de 12-13 años ayudados por estudiantes universitarios de didáctica de las ciencias sociales» (1996) será rescatado como práctica significativa en el contexto escolar (Imagen 3). Este proyecto fue defendido en diferentes foros científicos.¹⁷ Así, los modelos de formación universitaria se expusieron en el congreso de Ávila (valor de las prácticas de los estudiantes universitarios) y en el Seminario de Santarem (Portugal); la reflexión de naturaleza epistemológica de la enseñanza de la historia desde el estudio de un caso fue defendido en



Granada. En Salamanca se destacaba el valor metodológico de una forma de registro de imágenes a través del vídeo y el tratamiento de esta información reelaborada como un producto audiovisual de investigación dentro de la perspectiva de la psicología cultural.

Parte de la investigación actual será una nueva replicación; ahora se trata de trasladar las ideas construidas en el espacio escolar al diseño de la musealización didáctica del Museo de la Escuela Rural de

Asturias en Cabranes. Museo en el que encontramos la recreación de un aula de la escuela de la República y un aula de la escuela del Franquismo; sus numerosos objetos permiten reconstruir el contexto de la pedagogía de una época y del imaginario de una sociedad. Trataremos de conectar lo que teníamos del proyecto de la Escuela Dolores Medio para trasladarlo al contexto museal. Nos preguntaremos qué estructura mantener en el diseño, cómo aprovechar ciertos materiales y ciertas prácticas que ya se realizan en el museo con otras nuevas procedentes de nuestro pro-

yecto de formación de estudiantes universitarios en contextos reales de prácticas. La escuela como proyecto social transformativo estaba presente en el diseño experimentado en la escuela pública urbana Dolores Medio y ahora lo observaremos para el caso del museo.

Este museo se nos presenta como un marco idóneo para trabajar las razones de orden pedagógico de una época: la escuela de la República y del periodo franquista, así como otros modelos de escuela que se producen en Asturias durante el primer tercio del siglo XX. La institución escolar es el vivo reflejo de la sociedad, de sus aspiraciones y de sus carencias. Este marco singular cargado de memoria histórica, y con un discurso museográfico centrado en la evocación, nos permite realizar operaciones de selección de objetos materiales donde apoyar argumentos que estructuren nuestro programa. Así, nuestros ejes serán la elección de lo relevante y la presencia de estructuras de conocimiento que muestran la colaboración entre diferentes conceptos que favorecen la adquisición de conocimiento en el sujeto que aprende. Se ha valorado trabajar respecto al modelo de aprendizaje desde el planteamiento constructivista; también la invocación a las inteligencias múltiples y la valoración de la creatividad para fomentar respuestas expresivas orientadas:

1. Elección de lo relevante en un sentido amplio y no ajustado a conceptos de alto contenido científico. En el planteamiento que proponemos se ha seleccionado cuáles son los conceptos básicos, las estrategias centrales que nos sirven para explicar estos conceptos: *el cambio y la continuidad en la historia, la empatía, la causalidad y el tiempo*. Una vez definidos, han facilitado la labor de diseño y orden de los criterios para elaborar la musealización didáctica.

2. Buscar estructuras didácticas para el engarce de los diferentes conceptos sobre las distintas modalidades de material que presentamos (documentación para la formación del profesorado, unidades didácticas, guías, hojas de observación y registro para público escolar, etcétera). Para producir el nexo entre las diferentes secuencias que plantearemos al programa, se acude a la ayuda que proporcionan las preguntas centrales de un programa educativo: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñarlo?, ¿cuándo hacerlo?, ¿con qué medios? Y, fundamentalmente, desvelar *para qué* se aprende un determinado conocimiento que, en el caso de un programa de formación, se debe inscribir en un diseño preparado para la construcción de *competencias* en estudiantes universitarios en formación o entre el profesorado que desea actualizarse ante la perspectiva que supone la convergencia con Europa en el plano de la educación.

La dinámica de enseñanza-aprendizaje que es posible establecer en el marco del espacio museal supone

desarrollar planos de colaboración entre las diferentes disciplinas del currículo y entre el personal implicado. Así, el profesorado (en formación continua); el profesorado universitario; la guía y conservadora del museo y su equipo de colaboradores (personas mayores del concejo que eran antiguos estudiantes de esta escuela); los estudiantes universitarios de la escuela de Magisterio y escolares del último ciclo de la primaria y estudiantes del primer ciclo de la secundaria (tramos de público escolar elegidos como idóneos para que visiten el museo). También implica cierta «apertura» metodológica, puesto que en el museo el tipo de aprendizaje que se fomenta genera líneas de búsqueda, al dirigir preguntas que avanzan hacia un extremo u otro, según la participación del alumnado y según se muevan en un espacio u otro. Desarrollan una situación de extrema receptividad para la adquisición de conocimientos. La construcción participativa desde las respuestas a interrogantes que plantearemos permitirá aplicar a este programa la perspectiva de la inteligencia emocional, el constructivismo y la perspectiva cultural de la psicología del aprendizaje. Es desde esta serie de ideas eje (que en parte se han modificado a tenor de nuevas perspectivas de la psicología) que este plan de formación se entiende como replicación del proyecto anterior que se realizó en la Escuela Pública Dolores Medio con estudiantes universitarios que realizaban prácticas de su asignatura de didáctica de las ciencias sociales. En esta práctica (de dos trimestres y de una sesión semanal de tres horas) los escolares reconstruían la historia de su escuela a la vez que conceptualizaban los hechos más significativos de la historia de España y del mundo en el siglo XX, que eran los «contenidos del programa oficial».

Para mostrar el diálogo escuela-museo que estamos construyendo, advertimos que se ha acudido a la musealización didáctica de este museo. Este concepto «híbrido de museografía didáctica y de programas educativos en el museo»¹⁸ nos permite diseñar procedimientos pensados para la implementación del programa desde los materiales pedagógicos. Esta musealización se hace desde la riqueza metodológica que conlleva un diseño pensado para responder a los objetivos siguientes:

a) *Valorar la práctica de un método*. Éste debe ser afín a la disciplina y estar en concordancia con el sentido científico que posee el museo.

b) *Contemplar un orden lógico y una precisa evaluación previa de lo que se considera básico para ser núcleo de habilidades y competencias*, en este caso de conocimientos vinculados con la historia. Conceptos con los cuales formar la parte central de los materiales que proponemos en esta musealización didáctica.

Este diseño presupone un sistema de comunicación entre profesores y la guía del museo, en su fase de aplicación. Y debería ser así, puesto que la alta inver-

sión en tiempo del diseño debe ser rentabilizada por el uso, ya que es ,también, material para públicos definidos como “horizonte amplio de destinatarios”. Su experimentación proporcionará validez al proyecto y, al ser evaluado, nos ofrecerá información para sucesivos proyectos.

En la estructura del diseño hay una presencia recurrente de las ideas que configuran el corazón del diseño construidas a modo de preguntas: ¿cómo era la escuela en el periodo de la República y en el Fanquismo?, ¿los objetos que observamos y tocamos son reflejo de la sociedad?, ¿la ideología de estos periodos se construía desde las formas de hacer y transmitir el conocimiento?, ¿qué objetos nos informan mejor para responder a estas preguntas? ¿ qué objetos son prácticos para experimentar?, ¿cuáles nos informan mejor de los conceptos clave en la Historia: el cambio y la continuidad; la empatía, la causalidad, y el tiempo?, ¿cómo determinados objetos nos proporcionan ideas sobre el modo de vida en el mundo rural?, ¿qué objetos permiten recuperar mejor la memoria escolar e inferir la correspondiente *competencia* que debe ser transferida en la formación del profesorado para llegar a ser maestro?, ¿cómo es posible transferir *competencias* pensadas en el espacio del aula y que pueden ser válidas en el espacio museo entendido como lugar de aprendizaje?¹⁹

Cuarta fase: síntesis de investigaciones

Iniciar la síntesis de investigaciones significa la revisión de todo el material analizado y el contraste por comparación de lo que se investiga en otros contextos.²⁰ El objetivo de hallar cómo la didáctica del patrimonio posee diferentes disciplinas de referencia nos conduce a valorar que es así porque es consecuencia de la adhesión a determinadas tradiciones. En este sentido, nuestra estancia de investigación en Québec, región canadiense de cruce cultural, nos ha permitido comprobar con mayor nitidez esta hipótesis. Así, argumentaremos en el sentido siguiente: desde la tradición anglosajona se perfila la trayectoria de la museografía didáctica y de ciertas prácticas relacionadas con los sujetos que interactúan con el patrimonio como un vector que construye esta disciplina.²¹ De la tradición europea centrada en el área de países del área mediterránea situaremos los trabajos de la escuela de Huelva, Sevilla y Valladolid, en los que hay que buscar la referencia en las investigaciones realizadas en Francia e Italia. Esta tradición nos interesa como ejemplo «de transición» producto de una evolución, de un modelo de investigar en didáctica de las ciencias sociales hacia la didáctica del patrimonio.²²

Reiteramos que Canadá será el país que se ha escogido como referente para los trabajos del grupo de la Universidad de Oviedo, porque hemos registrado desde la observación directa y desde la consulta a

fuentes secundarias ¿qué hay del contexto escolar que también es posible encontrar en el museo? Y en la búsqueda de respuesta a este interrogante se relacionan dos espacios museales que responden a la relación local-global (se estudia un museo de escala global cómo el Museo de la Civilización de Québec y un museo pequeño de nuestra área local Museo de la Escuela Rural de Asturias) custodian y ponen en valor el mismo tipo de patrimonio: objetos que están en relación con la vida cotidiana, con la construcción cultural en el tiempo y en el espacio. En ambos espacios museales se valorarán tanto el discurso expositivo como sus propuestas didácticas, las ideas que ordenan las actividades de animación; éstas poseen un grado importante de contacto con las actividades del mundo escolar vinculadas a la tradición de la “Escuela Nueva”.

Con estos argumentos recogidos de la memoria profesional tratamos de dar cuerpo a la hipótesis de investigación. Ésta trata de reconocer fundamentalmente *qué hay del contexto escuela en el museo y qué ofrecen las prácticas realizadas en los espacios de patrimonio o museos para mejorar la construcción de conocimientos que se hacen en el contexto escolar*²³.

En definitiva, la práctica realizada desde la visita al Museo de la Escuela Rural poseerá las finalidades siguientes:

1. Iniciar a los jóvenes en procesos de hacerse preguntas (método hipotético-deductivo).
2. Enseñar una metodología de investigación donde los estudiantes puedan buscar informaciones, así como responder a preguntas que se han hecho.
3. Conducir discusiones en grupo y aprender a escuchar a los otros, así como a expresar sus propios puntos de vista.

Finalmente, para cerrar este apartado, hay que decir que los diferentes materiales de la musealización didáctica implican un alto poder analítico, una amplia estrategia didáctica basada en un desarrollo en espiral y una elección eficaz de aquello que pueda ser relevante de un conocimiento científico, en este caso la didáctica de la historia.

Quinta fase: puesta en práctica y evaluación

En relación con esta fase de investigación tratamos de definir un cuerpo de conocimientos que nos parece que son propios de la didáctica del patrimonio como un campo de conocimiento emergente; producir un discurso que puede nutrir ideas en la base teórica del nuevo campo de conocimiento. De cada uno de los ejemplos sugeridos se reconocerán elementos del sistema de didáctica del patrimonio que deseamos destacar.

Así, la importancia del objeto patrimonial al ser analizado desde una perspectiva de la didáctica del patrimonio, la memoria de la escuela como objeto central

Al rescatar ciertas prácticas realizadas con anterioridad como ejemplo surgido de la práctica en el contexto escolar «Recuperar la historia de la Escuela Dolores Medio por los escolares de 12-13 años ayudados por estudiantes universitarios de didáctica de las ciencias sociales», recogemos un trabajo que será el punto de partida de una nueva replicación. Ahora se trata de trasladar las ideas construidas en el espacio escolar en el diseño de la musealización didáctica del Museo de la Escuela Rural.; buscaremos ideas semejantes. Este espacio museal es casi un «ecomuseo», ya que presenta procesos de transformación territorial y de patrimonialización que han implicando a la sociedad, coincide de nuevo con el concepto de *topo-museologie*.²⁴

Como ejemplo en el ámbito museo y en correspondencia con la fase *evaluación* se propone el ejemplo de la investigación realizada en el Muja, donde nos posicionamos en un modelo de evaluación y ejecutamos un trabajo evaluativo y de diseño. De la reflexión de esta práctica surgen de nuevo elementos para la didáctica del patrimonio y es un ejemplo a través del cual se comprueba que *los movimientos de ida y vuelta son posibles entre la escuela y el museo*, tesis final de nuestra idea sobre la didáctica del patrimonio.

Las líneas anteriores han descrito prácticas que desembocan en fase actual, ahora llega el comentario sobre la evaluación de corte cuantitativo que se realiza en esta investigación; corresponde al trabajo que se ha realizado a través de cuestionarios de percepción y expectativas que poseen dos grupos de personas que conforman la muestra. Un grupo lo forman profesores de Secundaria que siguieron el proyecto de investigación RESPE,²⁵ el otro grupo, estudiantes de Magisterio. Los cuestionarios medirán sus ideas previas sobre el patrimonio y sobre lo que esperan encontrar en un museo de esta naturaleza; esta fase corresponde al *pretest*. Con posterioridad a esta exploración se realiza la visita al Museo de la Escuela Rural y, al conocer el patrimonio que contiene, se ejecuta el *postest*, cuestionario que informa de la valoración de las expectativas que el museo ofrece para enseñar y aprender historia.

Todas las argumentación que hemos expuesto pueden entenderse como la fase de investigación definida como *metaproyecto*, cuyos argumentos esgrimidos nos sitúan en la plataforma de pensamiento personal, el pensamiento alimentado por el saber práctico. El pensamiento que compartiremos con otros autores que nos ayudan en la búsqueda de una genealogía pedagógica para dialoga la didáctica del patrimonio²⁶. Los autores invocados son el saber que nutre nuestro pensamiento actual, consecuencia de una reflexión teórica.

Con el título de *Desarrollo del conocimiento para mejorar la práctica educativa* hemos reconstruido un trayecto de vida profesional colocado en una interpretación de investigación educativa que posee gran actualidad, como lo avalan las tesis de McMillan y Schumacher (2005); podemos afirmar que presentaremos una investigación mestiza en la que en este artículo se ha presentado un modelo de investigación educativa. Este trabajo se complementa con otra investigación en curso y se corresponde con el plan de formación diseñado para impartir en el Museo de la Escuela Rural tanto para la formación inicial como la continua en didáctica de la historia y con esta nueva investigación se desarrollará otra replicación. Al iniciar este nuevo proyecto de investigación se ha realizado una exploración previa del pensamiento del profesorado (novatos y expertos) realizado desde los cuestionarios de percepción y expectativas que poseen la muestra escogida, Se les ha interrogado sobre las posibilidades educativas que ofrece el Museo de la Escuela Rural. Como espacio de formación para la una mejor comprensión de los procesos de razonamiento histórico. El desarrollo de esta parte merece ser expuesta con una extensión superior de la que en este momento disponemos y apelamos a una segunda parte de este artículo donde se expondrá la síntesis de la investigación realizada en la escuela primaria en el proyecto de formación de los estudiantes universitarios y la investigación realizada sobre ideas previas de expertos y novatos sobre las expectativas que ofrece el “Museo de la Escuela Rural de Asturias” como un lugar de aprendizaje.

El objetivo del artículo era mostrar un modelo de investigación que recupera la dimensión profesional como fuente de investigación y por este motivo las notas hacen referencia a trabajos y publicaciones de la autora.

NOTAS

¹ J. H. McMillan y S. Schumacher (2005) *Investigación educativa*, Madrid: Pearson, p. 631.

² J. H. McMillan y S. Schumacher (2005): o. cit., p. 9.

³ En los ejercicios de obtención de TEU para la Universidad de Barcelona planteamos el problema de cómo las ciencias sociales se entendían de forma interdisciplinar o yuxtapuesta. Este problema teórico tenía una resonancia en la articulación del currículo escolar. Las concepciones de yuxtaposición eran hegemónicas en algunas tradiciones educativas europeas. La perspectiva teórica define un trayecto escolar. Un resumen de este trabajo se ha publicado. Calaf, R. (2007). «Construir una disciplina: el protagonisme dels referents d'humanitats en la didàctica de les ciències socials a Espanya (1970-1990)» *Temps d'Educació*, n. 3, p. 229-248.

⁴ En el ejercicio para obtener la plaza de TU en la Universidad de Oviedo el problema que nos planteamos fue la complementariedad entre las ciencias referentes que constituyen las ciencias sociales y la complementariedad que aportan las ciencias de la educación. En la intersección de ambos conjuntos se hallaba la didáctica de las ciencias sociales. Ver Calaf, R. (2004) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*, Barcelona, Oikos Tau.

⁵ En el contexto español las didácticas específicas se han configurado con posterioridad a la ley general de Educación de 1970. Responden a una demanda social de nuestro sistema educativo. El conocimiento del medio social y natural aparecía en el currículo escolar como asignatura y fue necesario que se implantara como materia con perfil didáctico en el currículo de la formación de profesorado.

⁶ El sistema de patrimonio observado incluye el parque natural, el museo, el seminario de museología, el LAMIC (LABORATORIO DE MUSEOLOGÍA E INGENIERÍA CULTURAL) y GRAMUL (GRUPO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN MUSEOS), el depósito de patrimonio (fondos de bienes culturales de diversos museos en espacio industrial que posee condiciones de conservación y catalogación), el servicio de comunicación del Museo de la Civilización, las prácticas evaluativas sobre exposiciones con la implantación de diferentes modelos de evaluación (sumativa, de corte cuantitativo, cualitativas, etcétera), el trabajo con los niños en el espacio museo.

⁷ Estas hipótesis se pueden comprobar con los argumentos que se han desarrollado en la publicación Calaf R. (2008) «*Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*» Gijón, Trea, pp. 193-231.

⁸ *Los trabajos de investigación* son: Arabela Fernández Villalvilla: «Educar la actividad artística en la Escuela Pública Dolores Medio. Una actividad de contraste» (1999) en el Departamento de Ciencias de la Educación; Lucía Ceñal Campa: «Diálogos musicales en el contexto de la educación secundaria. Un proyecto de didáctica» (defendido en el Departamento de Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Oviedo (2003); Teresa Álvarez Acero: «Cultura tradicional asturiana y educación musical» defendido en el Departamento de Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Oviedo en (2005). *Las tesis doctorales*: Olaia Fontal (2003) «La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización» Oviedo, Universidad de Oviedo (Tesis Doctoral), en Departamento de Ciencias de la Educación, María C. Bestard: (2003) «Formación del profesorado y la enseñanza de la historia a través del patrimonio cultural local: Cienfuegos 1993-2003» (Tesis Doctoral), en Departamento de Ciencias de la Educación

⁹ D. A. Shön: (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós, MEC

¹⁰ En la situación de partida se reconoce a la maestra que trabajaba en las escuelas catalanas vinculadas con Coordinació Escolar, marco estructural educativo que trataba de transformar la escuela pública en la «Cataluña del tardofranquismo y de la transición»; eran escuelas privadas construidas bajo el acuerdo de una cooperativa de padres o de profesores. Estamos hablando de un proyecto de escuela que significaba el aprendizaje de un estilo en la forma de enseñar y la construcción de un ideario pedagógico (el diálogo profesor-estudiante, el principio de la motivación, el trabajo con el alumnado descubriendo y guiando el conocimiento, la convicción ética de un trabajo profesional comprometido con la sociedad, etcétera). En la situación «de llegada» se reconoce a la profesora universitaria que ha recorrido varios contextos educativos en espacios territoriales diversos y centrando sus intereses profesionales en ámbitos diferenciados de la didáctica de las ciencias sociales. Exigencias del contexto obligaban a estas adaptaciones o flexiones de un perfil profesional.

¹¹ R. Calaf: (1988) «Mapes mentals d'escolars de 10-11 anys», *Universitas Tarraconensis*, Tarragona, núm. x, vol. 2, 69-78; R. Calaf: (1992) «Sobre la percepció de la ciutat. Imágenes de Barcelona en diferentes películas» *Aula de Innovación Educativa* (Barcelona), núm. 7, 60-63. Vídeo de Calaf y Fontal *La ciudad como instalación: interacciones en esculturas de Barcelona*, producido por la Universidad de Oviedo, Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Área de Medios Audiovisuales (depósito legal AS 3223/99, 1999), duración: 10 minutos. Este vídeo era el soporte documental de la investigación que fue presentada en R. Calaf: *Entender la ciudad como instalación. Identidades e invención en el cambio de milenio: la ciudad de Barcelona*, en XII Congreso CEHA sobre Arte e Identidades Culturales, Oviedo, 1998.

¹² R. Calaf: (2003) «Aprender arte en la ciudad: sensibilizar hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano», en R. Calaf (coord.): *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*, Gijón: Trea, pp. 103-135; R. Calaf: «Entender la ciudad como instalación: La ciudad de Barcelona», *Iber* (Barcelona), núm. 26 (diciembre 2000), 85-101; R. Calaf (2001): «La ciudad contemporánea como texto: el caso de Gijón», *Aula de Historia Social* (Valencia), núm. 7, 92-101.

¹³ Se trata del proyecto *Revolución del 34 en Asturias: dossier de materiales para el aula*, trabajo en el que se reconocen todos los vectores de la innovación de la época (publicado en 1984) y que se asentaba en los trabajos previos realizados entre 1982 y 1984. La fecha de publicación coincidía aproximadamente con el fin del periodo inicial de la «renovación pedagógica»; el proyecto tenía el perfil de un trabajo de investigación con los estudiantes universitarios que se iniciaban en la exploración en archivos (para seleccionar documentos de prensa de época) y otras fuentes primarias con lo que ir montando un dossier. Este material didáctico servía como documentación de aula para el profesorado de primaria que lo experimentaba.

¹⁴ El proyecto «Inglés 13-16» era el referente. En la Escola d'Estiu del año 1983 había sido presentado por Jesús Domínguez, Joaquim Prats y otros, en un curso que significó una magnífica referencia en diversas ocasiones de la vida profesional. Véase también D. Shemilt (1984) «Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom», en D. F. Dickinson, P. Lee y P. L. Rogers: *Learning History*, Liverpool: Heinmann, pp. 39-84; D. Shemilt (1987): «El proyecto

“Historia 13-16” del Schools Council: pasado, presente y futuro», en AAVV *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un currículo integrado*, Madrid: MEC, pp. 173-208.

¹⁵ R. Calaf(1984) «La contribución de los niños de la Escuela Pública Vital Aza de Pola de Lena en la recuperación de la historia de la Revolución del 34 en Asturias», *Andecha Pedagógica* (Oviedo), núm. 12, 17-21. El dossier de materiales fue publicado gracias a la implicación de una institución ciudadana, la Fundación Barreiro, que ponía el punto final a un proceso; se trataba de conmemorar el cincuentenario de la Revolución del 34 en Asturias. La Fundación Barreiro ha dedicado esfuerzos para recuperar la memoria social de Asturias con sus publicaciones.

¹⁶ Para el Museo de la Escuela Rural se han hecho materiales para el programa de “familias” Este consiste en un dossier con una guía de mano (tríptico) que informa de los espacios y contenido del museo para los mayores y un material para los niños y niñas (a partir de los 8 años) Es una carpeta con lápiz que simula la “pizarra y el pizarrin” material escolar significativo en la escuela del pasado; contiene preguntas que invitan a desvelar ideas sobre el *cambio y la continuidad* acompañados por 2 parejas de niños que se ubican en el periodo de la república y en el franquismo para fomentar la *empatía*. Las autoras son: Calaf, R.; García Eguren, M; Estareles N (2007) “Museo de La Escuela Rural de Asturias”, Cdouble, Madrid.

¹⁷ Diferentes comunicaciones y ponencias defendidas en España inciden en este aspecto de la investigación. Así, «El Prácticum como motivo de una correcta proyección profesional: reflexiones sobre la experiencia universitaria en didáctica de las ciencias sociales», VIII Congreso de formación del profesorado: hacia un proyecto profesional de formación del profesorado, Escuela Universitaria de Educación de Ávila, 5 al 7 de junio de 1996. Ponencia, vídeo *Formación en didáctica de la historia: la imagen como herramienta para la reflexión y reconstrucción educativa*, Primer Encuentro Iberoamericano sobre Tratamiento Audiovisual de las Culturas, Salamanca, 9 al 11 de noviembre de 1998; «Didáctica de la historia y formación del profesorado», Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, 1, 2 y 3 de febrero del 2001. Conferencia «Formação reflexiva de profesores», Tercer Ciclo de Conferencias e Seminarios Memórias e Materiais da Aprendizagem, Escola Superior de Educação de Santarem (Portugal), mayo de 1997.

¹⁸ El grupo Mirar de la Oferta Tecnológica de la Universidad de Oviedo lo ha aplicado en un par de proyectos de investigación que le han sido adjudicados. Nos referimos al caso de MUJA, el museo más visitado de Asturias, que está incluido en la ruta cultural de museos del norte de España; también al planteamiento que se ha hecho para el espacio expositivo de la Fundación Antonio Pérez de Cuenca, que depende de la Junta de Castilla-La Mancha.

¹⁹ Armstrong, T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial. Ha sido desde este autor que describe siete modos de enseñar en el aula; siete estilos de aprendizaje desde las diferentes inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinética, musical, interpersonal e intrapersonal. Armstrong ha partido de las ideas de Gardner y ha hecho un manual práctico para uso en el aula. Nosotros hemos trabajado el texto situando estas ideas en el espacio museo. Ver Gardner, H. (1999) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. También, nos ha sido de gran utilidad un proyecto que relacionaba escuela y museo para la exposición *Trois pays dans une valise* Quienes diseñaron la exposición, fueron primero a la escuela, interrogaron sobre necesidades y proyectaron la exposición para cumplir estos objetivos, luego llegó

el trabajo previo en la escuela, en el espacio museo y luego en la escuela. En Daignault, L. (1997). “Voyage à travers l’exposition *Trois pays dans une valise*, Col. cahiers du Musée de la civilisation”. Quebec, Musée de la civilisation, février. 130 pages.

²⁰ Se ha realizado un estudio de análisis de contenido de cincuenta investigaciones relacionadas con cuestiones de aprendizaje en espacios de patrimonio que hemos encontrado en nuestra estancia de investigación en Laval. La selección de investigaciones sometidas al análisis procede de una relación de publicaciones custodiadas en el Centro de Documentación de Parcs Canada Esta institución encargó a France Lord, Ph. D. que las relacionará en 2000. Una reelaboración de trabajo se puede consultar en el libro, Calaf, R. “*Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*”, op.cit., pp. 97-102 y 332-334.

²¹ R. Miles: «The desing of educational exhibits», en la publicación del Smithsonian Institution *Proceedings of the Children in Museums. Internacional Symposium*, 31 al 18 de octubre de 1979, publicado por Smithsonian Institution, The Nacional Gallery of Art, Washington, 1982. La publicación recoge los diferentes comentarios realizados en el marco de este encuentro internacional. A nosotros nos ha interesado el trabajo «Children’s perception of a museum experience», pp. 137-154, donde se debate a partir de la visión de un vídeo que recoge las experiencias de escolares en el museo, estudiantes de secundaria, el director, el supervisor de los programas educativos y la presidenta de una fundación, que nos hacen pensar en el debate final que se planteaba en el proyecto de las ciudades históricas. Véase E. Pol y M. Asensio: (2001) «Así es, si así os parece: un crisol de opiniones que valoran el programa de vivir las ciudades históricas», *Iber*, núm. 27, 67-87.

²² J. Estepa: (2001) «El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula», *Iber*, núm. 30, 93-104. La influencia de Italia mediante los trabajos de I. Mattozzi (2004): «Enseñar a escribir sobre la historia», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 3, 39-48; del mismo autor: «La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición», en J. Estepa, C. Domínguez y J. M. Cuenca (eds.) (2001): *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, Huelva: Universidad de Huelva, pp. 57-96. La influencia francesa mediante los trabajos de N. Tutiaux-Guillon (2006): «La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas: el ejemplo francés», en A. E. Gómez Rodríguez y M.ª P. Núñez Galiano: *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales*, Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 19-38.

²³ Al respecto es interesante la matización que nos advierte P. Benejam: «Los objetivos de las salidas», *Iber*, 36 (abril del 2003), 7-17: «[...] por eso la didáctica mantiene interés por la experiencia y la observación, pero las entiende como situaciones preparadas, ricas, delimitadas y compensatorias, al tiempo que considera que la maestra o el maestro tiene que intervenir en el proceso para guiar la experiencia, corregir la recepción, estructurar el conocimiento, completarlo y aplicarlo» (p. 11). Hoy se impone una concepción más compleja de los procesos, de manera que se cree que la actividad mental del alumno es una condición indispensable para que haya aprendizaje, pero el profesor también tiene, en este proceso, un papel relevante (p. 9); los conocimientos son un producto personal, pero también un producto social. La observación directa viene mediatizada por la recepción del sujeto, por sus ideas previas, de manera que el método inductivo, basado en la observación de las cosas o en la experimentación, no puede garantizar un aprendizaje correcto. El niño, cuando observa, ve lo que ya sabe, lo que

quiere ver, o lo que para él tiene sentido. Si queremos conseguir nuevos aprendizajes, hay que guiar la mirada del alumno para que vea.

²⁴ En el Museo de Cabranes, Marta García Eguren, autora del proyecto museológico, conservadora y guía en el museo e investigadora de grupo "Mirar", ha trabajado en la elaboración de materiales para mejorar las visitas. El museo es interesante porque representa un modelo de procesos de transformación territorial y de patrimonialización completo. Se ha implicado a la sociedad en la formación de la colección etnográfica; la escuela «atrapada en el tiempo» por el desuso fue objeto de recuperación como proyecto museográfico. Es ejemplar la implicación de los mayores del pueblo como guías del museo, expresando su memoria de escuela cuando el museo es visitado por diferentes públicos. Se incluye en la categoría de museo etnográfico (hace referencia a los tres ámbitos del museo definidos por las colecciones que custodia: la de la memoria escolar, la de los objetos vinculados con la vida cotidiana y la memoria del paisaje con su itinerario exterior). El Museo es un ejemplo de cómo una huella del pasado puede hacer resurgir a un territorio, tener otra *facies* y proponer un desarrollo territorial.

²⁵ Este grupo de profesores siguió el plan de formación que el proyecto RESPE (Red de Escuelas Sensibles hacia Patrimonios Emergentes) realizaba. La entidad financiadora era la

Consejería de Educación del Principado de Asturias (de octubre del 2005 a mayo del 2006).

²⁶ Ver Dewey (1978): *Democracia y educación* (trad. de Lorenzo Luzuriaga), 9.ª ed., Buenos Aires: Losada, 1982, p. 166. Las ideas siguientes "considerar la perplejidad, la confusión, la duda, los hechos que nos encontramos. Éstos no permiten establecer hipótesis completas, sugieren un experimento"; considerar una anticipación por conjetura; la tentativa de una interpretación; dados unos elementos, establecer tendencias: valorar una revisión cuidadosa (el examen, la exploración, el análisis) de toda la secuencia que definirá y aclarará el problema que se ha planteado. También a Freire, P. (1973) "*Extensión o comunicación: la concientización en el medio rural*" Madrid: Siglo XXI, Freire, P. (1978) "*Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*". México: Siglo XXI, 1978; Freire, P. (1984) "*La importancia de leer y el proceso de liberación*" Madrid: Siglo XXI. Freire, que desde su programa de alfabetización y sus *palabras generatrices* ordena el discurso de *concientización*. En el museo son los objetos los que organizan esta vinculación con un programa ideológico y los que permiten la apropiación, porque se ha transitado entre la objetividad y la subjetividad; se ha revisado el bien cultural en toda su extensión; patrimonializamos el objeto desde un conocimiento que se fundamenta en el diálogo entre un objeto poseedor de significados y una práctica que los desvela.

Recibido 26 de abril de 2009/aprobado 20 de septiembre de 2009

