



VOL. 18, Nº 3 (sept.-diciembre 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 13/08/2013

Fecha de aceptación 12/10/2014

## NUEVOS ENTORNOS EN LA FORMACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL MUSEO

*New environments in higher education: a proposal of heritage education at the museum.*



*Carmen Gómez Redondo*  
*Universidad de Valladolid*

E-mail: [carmen.gomez.redondo@gmail.com](mailto:carmen.gomez.redondo@gmail.com)

### Resumen:

*Aunque el término patrimonio aparece como uno de los contenidos en los currículos de sistema educativo actual, su presencia y su enfoque metodológico no quedan patentes en la formación de los educadores. Así pues, se abre una brecha en torno a este ámbito y su enfoque educacional en la formación superior. A través de este artículo se pretende dar luz a una de las distintas propuestas en torno a la educación patrimonial que se comienzan a emprender en el ámbito universitario. A continuación se revisan y proponen las bases metodológicas del área, para posteriormente plantear la propuesta educativa, así como algunos de los resultados y conclusiones más reseñables.*

*Palabras clave:* Educación patrimonial, procesos de patrimonialización, procesos de identización, arte contemporáneo.

### Abstract:

*Although the term heritage appears as one of the contents in the curricula of the current educational system, its presence and its methodological approach are not evident in the training of teachers. Thus, a gap opens around this area and its educational approach in higher education. This article aims to shed light on one proposal on heritage education which is been introduced nowadays in the university. Here we review and propose the methodological basis of the area, to raise later the educational proposal as well as some of the most remarkable results and conclusions.*

*Key words:* Heritage education, patrimonialization processes, identization processes, contemporary art.

## 1. Introducción

En numerosas ocasiones, los cambios paradigmáticos que ocurren a nivel investigativo no quedan reflejados en la praxis universitaria, así pues, el lazo entre investigación y educación superior queda rasgado y comprendido como un objetivo utópico. Este es el caso de la educación patrimonial; son muchas las investigaciones en este ámbito que aportan nuevos valores y perspectivas al paradigma patrimonial, sin embargo estas nuevas aportaciones no tienen reflejo en el currículo educativo y menos aún entre los objetivos y competencias de la educación superior.

Así pues, entendemos, ante esta realidad llena de huecos y fracturas, la necesidad por parte del profesorado, de ejercer una agencia en este espacio, y procurar nuevas líneas y entornos de enseñanza-aprendizaje dentro de las nuevas corrientes paradigmáticas, donde el individuo cobra protagonismo y agencia dentro de procesos culturales como la patrimonialización e identización.

El marco teórico de este artículo parte de la necesidad de plantear el ámbito patrimonial como un proceso, esto supone romper con el paradigma del objeto patrimonial como objeto significado y como parte de una colección con un discurso propio y alienado de la sociedad:

[...] hay en ella un elemento irreductible de no-relación con el mundo. Porque se siente alienado y volatilizado en el discurso social cuyas reglas se le escapan [...]. Creyendo superar el discurso social incoherente por un discurso apropiado y coherente sobre los objetos, no ve que transpone pura y simplemente la discontinuidad objetiva abierta en una discontinuidad subjetiva cerrada, donde el lenguaje mismo que emplea pierde todo valor general (Baudrillard, 2010, p. 113).

El patrimonio, en este caso, se vuelve relativo a la sociedad que lo significa y al entorno en el que se contextualiza (Fontal, 2003), se rompe ese discurso autónomo para conformarse en la dialéctica, aparece por tanto, una dimensión humana en el patrimonio que se plasma en un proceso de patrimonialización<sup>1</sup>.

Sin embargo, este proceso no se agota en sí mismo, no sigue una única dirección, sino que a su vez, individuo y comunidad se redefinen en ese proceso, es decir, el proceso de patrimonialización es sustrato para el proceso de identización<sup>2</sup>. La identidad también es considerada como un proceso discursivo que no se estanca en un momento vital, sino que muta y cambia a lo largo de ésta (Gómez, 2011). Esta continua evolución identitaria no ocurre de forma estanca sino en dialéctica con el entorno, y es ahí, en esa dialéctica donde los procesos de patrimonialización ayudan al individuo y a la comunidad en su construcción,

---

<sup>1</sup> Entendemos por procesos de patrimonialización, todos aquellos procesos con los que los individuos y los colectivos se relacionan con el entorno y lo significan de forma que se establecen vínculos de propiedad, identidad y pertenencia (Fontal, 2003). El patrimonio ya no es por tanto un objeto físico, sino el vínculo que surge entre el individuo/s y el objeto. Estos vínculos son dinámicos, por tanto, en este caso, es correcto y necesario hablar de procesos de patrimonialización y no tanto de patrimonio.

<sup>2</sup> Los procesos de patrimonialización están estrechamente vinculados a la construcción de la identidad, en tanto en cuanto ayudan a definir a individuos y a colectivos. Si comprendemos la identidad como un constructo polimorfo (Rodrigo, 2009) es posible entender que dentro de éste caben también los vínculos con el entorno como parte de la autodefinición, por tanto el patrimonio entendido como vínculo forma también parte de este concepto de identidad, y el elemento patrimonial al que va asociado como propiedad simbólica. Avanzando en esta noción de identidad que se relaciona con el entorno, es posible comprenderla entonces, como un constructo en constante mutación, que no se forma de manera involuntaria sino que el individuo a través de la forma en que significa el mundo, se construye también a sí mismo. Por tanto hablamos de procesos de identización cuando entendemos que existen diversas formas en las que el individuo se construye a sí mismo (Gómez, 2012).

pudiendo sintetizar esta idea en la premisa: para que algo me defina es necesario primero, que me pertenezca (Gómez, 2012)

Ambos procesos pueden establecerse de manera autónoma, a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje o como extensión de herramientas propias de la enculturación. Afrontar los procesos de patrimonialización e identidad desde una dimensión educativa pasa necesariamente por una programación, por un proceso de reflexión y de emergencia de objetivos y en cuanto a esto, es necesario establecer una secuencia, un mapa de hitos procedimentales sobre los que establecer un itinerario significativo, en cuanto a contenidos que vinculen significados cognitivos y afectivos.

Este estudio surge como propuesta educativa al marco teórico de procesos culturales descritos y enclavada en la necesidad de incluir contenidos patrimoniales en la formación de los alumnos del grado de magisterio. Entendemos como necesaria en la formación de los futuros educadores la toma de consciencia de la relevancia de los procesos culturales en la conformación del individuo (Pareja y Pedrosa, 2012) y la relevancia de los procesos de patrimonialización (entendidos como relaciones de propiedad, identidad y pertenencia del individuo con su cultura) dentro de estos procesos culturales.

Así pues, a continuación presentamos el desarrollo de una acción educativa<sup>3</sup> extracurricular, llevada a cabo con los alumnos del grado de magisterio de la Universidad de Valladolid. A través del ARTEfacto se pretende detonar en el grupo de alumnos procesos de patrimonialización a nivel individual y grupal, y que a su vez estos procesos deriven en procesos de identidad que se manifiesten en la generación de una nueva identidad colectiva vinculada a los elementos patrimoniales con los que se trabaja.

Trabajar con procesos culturales, sobre todo procesos enmarcados dentro del ámbito actitudinal, supone seguir una secuencia procedimental, que sea significativa y que suponga la asimilación de procedimientos anteriores para aprender los siguientes, es por ello que en esta propuesta educativa cobra especial relevancia el ámbito metodológico, que queda concretado en la propuesta procedimental sugerida por la Dra. Fontal (2003) y que ha sido aquí adaptada y ampliada para los fines identitarios de este estudio. Como se verá a continuación, la significatividad de esta secuencia procedimental en este estudio condiciona tanto los contenidos como las estrategias que dentro de él se desarrollan.

Para desarrollar este diseño educativo de manera extracurricular y vincularlo de forma directa con elementos patrimoniales, toma importancia el concepto de contexto, que en este caso se ha enclavado en el Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente, situado en Segovia. Comparte esta localización con la Escuela de Magisterio del Campus de Segovia al que estaban adscritos los alumnos que formaron el grupo de la actividad desarrollada, facilitando así el desplazamiento. Es importante señalar el papel del museo dentro de la acción educativa, ya que en primer lugar condiciona el tipo de diseño educativo, llevándolo al ámbito no formal y en segundo lugar porque se posiciona como un contexto activo para los procesos de patrimonialización e identidad (Rounds, 2006).

---

<sup>3</sup> Este diseño educativo se ha dado en denominar ARTEfacto educativo. A partir de este punto las denominaciones diseño educativo, acción educativa o ARTEfacto hacen referencia a al trabajo práctico objeto de este artículo.

## 2. Los procesos de patrimonialización e identización como fundamentación metodológica

Enmarcar la enseñanza-aprendizaje del patrimonio dentro de un contexto formal, supone plantear nuevas disciplinas dentro de un ámbito concreto, en este caso, enmarcamos la educación patrimonial, como ámbito transversal, dentro del área de expresión plástica. Este marco aporta nuevos matices y redefiniciones en torno a la disciplina que pone su atención en los procesos que intervienen en lo patrimonial. La propuesta procesual dentro del ámbito patrimonial supone, además de una puesta en valor y un cambio de referencias de los sujetos hacia los individuos, una relevancia de la acción, una necesidad de movimiento, educar en la adquisición de herramientas para afrontar y gestionar estos procesos en lo patrimonial e identitario.

Teniendo en cuenta la premisa lanzada en la introducción de este artículo, los procesos de patrimonialización se conciben como sustrato o base para la identización, es por ello que esta propuesta debe tomar como referencia la propuesta procedimental marcada por Fontal (2003), en la que se analiza el proceso de patrimonialización y en base a ello se describe una secuencia de procedimientos, realizada desde las bases educativas y que llevan a la construcción del patrimonio como un proceso significativo, tanto a nivel individual como social:

Dentro de la enseñanza del patrimonio, incluimos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales hacen referencia a conceptos relacionados con el patrimonio o con las realidades específicas que comprende (historia, arte, geografía, política); los contenidos procedimentales se refieren a aquellos procesos vinculados a la emisión, recepción y mediación entre el patrimonio cultural y la sociedad. Por último, los contenidos actitudinales se centran en el comportamiento de los individuos o grupos ante el patrimonio (en situaciones de recepción, de transmisión, de disfrute, de valoración, etc.). Estos conocimientos se integran, nuevamente, dentro de la secuencia procedimental conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir. El hecho de situar procedimientos como contenidos de enseñanza-aprendizaje nos indica que estamos abordando un modelo centrado en los procesos (Fontal, 2003, p.170).

Tomando como base esta secuencia procedimental, se establece la secuencia para la identización, teniendo en cuenta la necesidad de significatividad e interrelación entre los procesos, y tomando algunos de los procesos de la autora, entendemos que estos procedimientos deben ser aprendidos y asentados de manera secuencial, para poder aprender de forma significativa los siguientes, por tanto y recurriendo al mapa como metáfora de este proceso, se trata de trazar un itinerario significativo que lleve como fin a la identización individual y colectiva pasando, por procesos clave como la patrimonialización. Así, este itinerario o secuencia hacia la identización queda marcado por los siguientes procedimientos:

- **Conocer:** A través de las definiciones aportadas por la autora, es posible comprender este procedimiento como un acercamiento a la propia percepción, se trata, por tanto, de profundizar en las cualidades físicas y de reflexionar sobre las propias emociones y sensaciones.

Para poder disfrutar de un bien o un valor cultural, es preciso algo tan sencillo como conocer su existencia. Enseñar y aprender a conocer la existencia del patrimonio cultural en sus diferentes escalas, pasa por la adquisición de conocimientos previos relacionados con el propio concepto de patrimonio cultural, por el desarrollo de procedimientos de recepción y asimilación de ese patrimonio y, por último, por el trabajo de actitudes ante el conocimiento. Entendamos, dentro de contenidos conceptuales, que los conceptos generales actúan como conocimientos previos

necesarios para adquirir los conocimientos específicos. (Fontal, 2003, p. 171).

- **Comprender:** Es necesario dotar al objeto de un sentido en el universo individual, es decir, se necesita contextualizarlo, y dotarlo de sentido en el entorno próximo de los participantes:

Trabajar el conocimiento permite obtener algunas claves para la comprensión de determinado elemento patrimonial. Comprendemos aquello que consideramos que tiene sentido, lógica, interés, importancia... Para conseguir esto, la comprensión ha de centrarse, por una parte, en un nivel significativo, donde exista certeza de la existencia de unos conocimientos previos (fase anterior de la secuencia) y, a partir de ahí, constructivamente, ir aportando claves de comprensión (Fontal, 2003, p. 172).

- **Respetar:** Es necesario comprender el entorno, dotarlo de sentido, para establecer paralelismos y relaciones con otros entornos:

Respetamos aquello que entendemos antes que aquello que no tiene sentido, valor o interés. Por eso, el procedimiento anterior es fundamental en esta secuencia. Trabajar el respeto, por otra parte, no necesariamente ha de hacerse directamente sobre un elemento patrimonial, sino que puede suceder con cualquier elemento porque, como actitud, se adopta y se puede trasladar a otras situaciones análogas. Así, entendemos que es preferente trabajar la actitud de respeto desde aquellos elementos que tienen una implicación directa con los sujetos que aprenden, correspondientes a una escala más cercana, como la individual o la familiar. En estos casos, las implicaciones emotivas son mayores y los dos procedimientos anteriores de la secuencia no necesariamente han de trabajarse, por lo que conoce el elemento y se comprende, incluso se valora (Fontal, 2003, pp. 172-173).

- **Valorar:** valorar supone establecer significados que diferencien el bien patrimonial sobre el resto de objetos similares. Es un proceso cultural muy profundo, en tanto en cuanto, el individuo cuenta con estas herramientas, no solo para reconocer valores establecidos socialmente, sino para generar sus propios valores individuales:

Para valorar un bien es preciso, además de conocerlo, comprender sus razones, sus claves y su propia lógica. Esto nos permitirá contar con argumentos para su valoración. En este sentido, podemos afirmar que valoramos aquello que comprendemos o, al menos, respetamos. Efectivamente, el respeto es el primer eslabón de esta cadena y, en tanto que actitud, puede ser trabajada directamente con el patrimonio o con relación a otros ámbitos (Fontal, 2003, p. 174).

- **Patrimonializar:** el proceso de patrimonialización es indispensable para conseguir que el objeto patrimonial sea parte de la identidad del individuo. Es necesario sentir algo como propio para que pueda formar parte de la identidad. Así pues, patrimonializar requiere de una apropiación simbólica cuya adquisición se realiza a partir de la vinculación significativa del individuo con el objeto patrimonial.

- **Identizar (nivel individual):** para poder generar una identidad colectiva es necesario ser consciente y gestor de la identidad propia (Aires, Teixeira, Acebedo, Gaspar y Silva, 2006). Ser consciente del carácter dinámico y polimorfo de la identidad supone adquirir un papel agente en esas gestión. Identizarse significa asumir o "digerir" un patrimonio, algo que ya estaba vinculado al individuo a través de la propiedad, como propio y definitorio. Supone asumir que lo que es propio significativamente define. No solo "orbita" alrededor del individuo, en el ámbito de lo extrínseco, sino que lo empapa a través de significados y afectos (Rodrigo, 2009).

- **Compartir:** un procedimiento intermedio en los niveles de colectivización identitarios a nivel patrimonial, es compartir los significados que previamente se han generado a nivel

individual (Vigotsky, 1989). Este proceso supone un hecho social significativo por sí mismo, cada individuo analiza, gestiona y filtra lo que desea compartir, otorgándole en este mismo acto un valor, una pregnancia por el hecho de creer adecuada su comunicación. Es un proceso público, y por lo tanto es necesario un ejercicio de imaginación para establecer su adecuación en el contexto, su correcta comprensión y aceptación; requiere una puesta en común, no una comunicación unívoca, compartir supone aportar a un espacio común, una colectivización de lo propio.

- **Consensuar:** complementariamente al compartir, pero establecido como un proceso propio y necesariamente posterior, aparece el ámbito del consenso. Consensuar primeramente dibuja el campo colectivo. Si compartir era el punto inicial de la apertura de lo individual hacia lo colectivo, el consenso ratifica una plena aceptación del ámbito del “nosotros”. Supone inicialmente, un valor y protagonismo igual para todos sus miembros (Fòrum IDEA, 2002), el consenso solo es posible en un colectivo de iguales, si no, no es posible emplear este término. A partir de esta colectividad formada, es posible otorgar significados, consensuar viene a ser el “comprender” individual pero a un nivel colectivo (Flecha, 1999). De este modo se dota de significados al entorno, significados que parten de la individualidad y a través de la empatía, de la identificación, de la comparación y el encuentro de rasgos comunes, significan también al grupo. Tras la puesta en común se analiza y se valora de forma colectiva, de tal forma que a la vez que se dibuja, a través de los significados la otredad, se dibuja el nosotros, comienza la identidad colectiva.

- **Identizar (nivel colectivo):** el consenso como proceso va dibujando la identidad colectiva, entendida al igual que la identidad individual como una identización, como una construcción discursiva y polisustancial. Del consenso aparecen las señas identitarias, como abstracciones de la praxis particular, haciendo referencia a normas, actitudes, ritos, costumbres, objetos simbólicos, que ayudan a sus componentes a definirse dentro del entorno. Se crea así un universo referencial colectivo, aunque no absoluto, cada individuo debe, de nuevo reconstruir su identidad individual en base a la pertenencia a esta identidad colectiva (Rodrigo, 2009).

Así pues, a través de la secuencia significativa se desarrollan los procedimientos hacia la identización del patrimonio. Es en la acción educativa donde los procesos culturales (muchas veces inconscientes) de patrimonialización e identización, toman forma, se ordenan y gestionan para establecer de forma significativa un cambio educativo.

Como ya se anunciara en la introducción, esta secuencia procedimental resulta el eje estructurador del diseño educativo, ésta determina en primer lugar un enfoque en el que predomina lo procedimental y actitudinal por delante de lo conceptual. Este enfoque, por tanto, pone el acento en los vínculos emocionales que entretienen los participantes (de la Torre y Tejada, 2006) con las obras de arte, así como entre los propios participantes.

El carácter intangible que subyace al diseño, condiciona a su vez las propias estrategias empleadas, la metáfora y el significado simbólico de las actividades es una constante en el diseño, ya que las actividades planteadas aluden siempre a esos procesos intangibles que se trabajan.

Finalmente la secuencia procedimental condiciona también la temporalización, el carácter significativo de la secuencia alude a esta forma de aprendizaje, y por tanto, los distintos hitos/procedimientos precisan del orden temporal con el que se plantean, por tanto, de nuevo hablamos de un itinerario que precisa ser recorrido en su totalidad.

## 2.1. La secuencia del artefacto contextualizada en el taller: construirse a través de la obra de Esteban Vicente.

El itinerario procedimental marcado en el punto anterior, sirve ahora como modelo desde el que proponer y adaptar la praxis educativa; de este modo, en el caso concreto del ARTEfacto, podríamos establecer una estructura con forma rizomática.

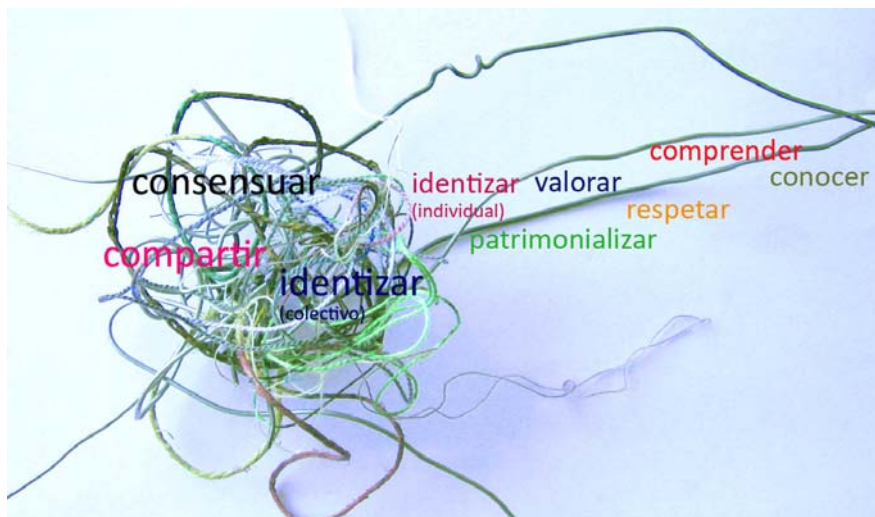


Imagen 1. Metáfora visual de la secuencia de procedimientos para la identización.

Esta distribución obedece a una contextualización del mecanismo, es decir, a la valoración del espacio-tiempo en dicho proceso. Los procedimientos conocer, comprender, respetar, valorar, patrimonializar, e identizar (a nivel individual), responden a una parte del proceso lineal, individual, realizada de forma interior y subjetiva a lo largo del tiempo y de forma secuenciada, valorar no se produce de forma sincrónica con conocer, sino un tiempo después. Las diversas líneas que confluyen hacia el núcleo dan cuenta de esta individualidad que se produce en el mismo marco; cada línea un proceso individual y subjetivo.

Esta parte lineal responde también al espacio donde se realiza, como hemos enunciado, hay diversas líneas (tantas como individuos, aunque no estén representadas), todas ellas se establecen dentro de un espacio común, el Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.

A partir de este tronco físico comienza el nodo rizomático, que se aparta de la linealidad seguida hasta ahora, en cuanto al tiempo y al espacio. Compartir, consensuar e identizar, no es un proceso individual, sino colectivo, en el que aparecen diversos tiempos individuales que se sincronizan. De este modo, diversos procedimientos pueden darse al mismo tiempo, unos y otros se retroalimentan: del consenso de ciertos rasgos, pueden salir nuevos rasgos a compartir. Se genera una identidad colectiva a la vez que los individuos se reconstruyen desde lo compartido se desdibuja, por tanto, el itinerario lineal.

Una liquidez que afecta además al contexto físico y al contexto compartido, para dar paso a la virtualidad como metáfora de la dualidad identitaria (individual y colectiva). Cada miembro comparte desde su individualidad, desde su entorno particular una señal propia que será consensuada y ratificada anacrónicamente. Es en esta virtualidad donde se da forma a través del consenso a la identidad compartida (Aires, Teixeira, Acebedo, Gaspar y Silva, 2006). Conformando un constructo que evoluciona y se reescribe en un *continuum* temporal.

## 2.2. Contexto de aplicación

Este ARTEfacto ha sido adaptado a un contexto específico. Como ya enunciaríamos al comienzo de este artículo y bajo el título del taller: "*Construirse a través de la obra de Esteban Vicente*" se desarrollan las diversas actividades en el entorno físico del museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente. Aquí el entorno museístico se configura como un lugar propicio para el desarrollo de procesos de identidad tanto a nivel individual como colectivo (Rounds, 2009); concretamente el Museo Esteban Vicente, como museo dedicado a la obra del autor, supone un clima ideal para profundizar en la idea de construcción y creación de la identidad, a través de la evolución pictórica del artista.

Otra de las cualidades que nos ha llevado a la elección de este entorno museístico es la técnica plástica utilizada por el artista, que se caracteriza por dejar patente en su obra pictórica, las diversas fases del proceso, a través de sus pinturas y collages se hace plástico el proceso de producción de la obra, que sirve como metáfora visual de la identidad como obra procesual, es decir, como identidad.

La colección del Museo Esteban Vicente se compone exclusivamente de obra del artista segoviano que es expuesta de manera continua, reformulando el espacio expositivo en las muestras temporales, pero reservando siempre una parte de la muestra a la colección permanente, lo que posibilita conocer la obra de Esteban Vicente en cualquier momento.

Es en este contexto museístico donde se desarrollan las 2 únicas sesiones presenciales, destinadas a la enseñanza/aprendizaje de los procesos de patrimonialización e identidad individual.

## 2.3. La formación de profesorado como contexto humano

Aunque en principio el ARTEfacto ha sido diseñado de forma amplia, pudiendo ajustar los contenidos y objetivos de forma más específica a cada rango de edad. Entendemos que es especialmente interesante para colectivos de jóvenes en periodo de cambio identitario importante, en momentos en los que la definición individual comienza a ser una parte central del desarrollo.

El taller "*Construirse a través de la obra de Esteban Vicente*" ha sido desarrollado para llevarse a cabo con alumnos de la Escuela de Magisterio del Campus de Segovia (Universidad de Valladolid). Este colectivo supone un buen campo para la selección ya que:

- Comprenden un rango de edad en la que aún están en proceso de cambio significativo de su identidad individual.
- Su bagaje identitario y las señas de identidad que poseen a nivel subjetivo tienen un alto grado de compartición.
- Son, en su gran mayoría inmigrantes de otras ciudades, para los que este entorno resulta totalmente desconocido y la Escuela resulta su gran centro de socialización.
- Muestran sensibilidad hacia nuevas metodologías educativas.
- En su cualidad de potenciales educadores les resulta enriquecedor participar de nuevos enfoques educativos fuera y dentro del ámbito formal.



- En base a esta cualidad les es interesante conocer de manera más profunda y práctica los procesos de formación de la identidad para su futura aplicación en la función docente.
- Cursan asignaturas específicas de didáctica de la expresión plástica, pudiendo tomar este contexto como sustrato propicio y activador para el taller.

En base a esta acotación del campo se formaliza una propuesta de participación abierta a los alumnos de segundo curso del grado de infantil; la propuesta se establece en este grupo por ser éstos los únicos alumnos de la escuela que en el momento de la realización del taller están cursando asignaturas específicas de didáctica de expresión plástica.

Esta propuesta ha sido abierta a través de una convocatoria en la que se detallan los contenidos clave del taller. Entendemos que el llamamiento abierto resulta el medio más idóneo para la captación de individuos cuya motivación inicial sea la participación y el aprendizaje desde la inquietud personal. Al ser un llamamiento centralizado en un grupo no es necesario especificar conocimientos previos, ya que como se ha enunciado con anterioridad los miembros están inscritos en un contexto de expresión artística, lo que les supone conocimientos básicos sobre la plástica y la formación del individuo.

El taller ha sido diseñado, para conseguir su pleno desarrollo, en un grupo no muy numeroso, estableciéndose como tope de miembros un total de 15 personas. Partiendo de cierta homogeneidad formativa y de requisitos previos significativos, se determina la elección de los miembros del grupo en base al orden de inscripción.

De estas 11 personas, 10 son estudiantes del grado de educación infantil y 1 de curso de adaptación a grado (que además es la única persona que tiene otro tipo de estudios además de los cursados, en este caso Licenciatura en Historia del Arte). La edad oscila entre 20 y 27 años, concretamente: 1 miembro de 20 años, 2 miembros de 21 años, 3 miembros de 22 años, 2 miembros de 23 años, 1 de 25 años y 1 de 27 años. Reincidimos aquí en la homogeneidad de los rangos de edad que se establecen en los próximos a la edad media de estos cursos.

Respecto de su origen, 4 miembros tienen su domicilio familiar fuera de Segovia y 7 son de la provincia de Segovia, concretando que tan solo 2 miembros tienen su domicilio familiar en la capital de la ciudad.

Así pues, el grupo humano que conforma la comunidad del taller, es un grupo de, predominantemente, mujeres jóvenes (2 miembros son hombres), de entre 20 y 27 años, residentes de forma temporal en la ciudad de Segovia; en su mayoría estudiantes de grado de educación infantil, que presentan, a priori, referentes identitarios y culturales comunes o similares, y por tanto, podríamos decir que, respecto a los criterios establecidos para este estudio es un grupo homogéneo.

### 3. Puesta en práctica del artefacto

Al tratar aquí la construcción del individuo desde un punto de vista integral como un todo holístico y relacional pero abarcable desde la educación patrimonial, donde ésta es capaz de dar cabida a los diversos aspectos que la conforman; resulta artificial, en el ámbito procesual en el que se establece esta investigación, estructurar en una distribución tradicional y formal los contenidos de tal modo que se perciban como estancos e

independientes. Así pues hablamos de nuevo de un paisaje que se relaciona sistémicamente, las actitudes pueden ser tratadas como conceptos, y los procedimientos determinar las actitudes.

Así pues, este paisaje dinámico se llevó a cabo a través de las siguientes estrategias, que contemplan: ser fieles a la secuencia procedimental definida anteriormente (Fontal, 2003; Gómez, 2012), trabajar el nivel simbólico de los procesos trabajados a través de metáforas, construir el aprendizaje tomando como referente el *aprendizaje dialógico* y la *comunidad de aprendizaje* (Flecha, 1999), trabajar los distintos niveles identitarios de manera sincrónica y establecer distintas estrategias para el contexto museístico y virtual. Así pues, todas las estrategias están diseñadas y secuenciadas siguiendo la secuencia procedimental, pero a su vez, dos de ellas, tienen la finalidad de acercar el nivel simbólico, éstas son las *metáforas*, y la *ejemplificación*. El aprendizaje dialógico y la comunidad de aprendizaje se trabajan de forma general durante todo el diseño, pero tienen su concreción en las estrategias denominadas, *conversatorios*, *Presentación: nuestro nombre*, *Visita a las salas del Museo Esteban Vicente* y en *cartografía de una identidad colectiva*. Atendiendo a los diferentes niveles identitarios se diseñaron las actividades: *La caja de las identidades*, *collage identitario* y *cartografía de una identidad colectiva*. Finalmente los distintos contextos de aprendizaje quedan patentes en el diseño de actividades presenciales y el diseño de una actividad virtual (de gran peso dentro del diseño) como es *cartografía de una identidad colectiva*.

A continuación se concretan las distintas estrategias diseñadas, así como los contenidos que trabajan:

### a) *Conversatorios*

La estrategia de los conversatorios pretende propiciar un tipo de aprendizaje dialógico (Flecha, 2009), donde los significados atribuidos partan de la interacción y heterogeneidad del grupo. Hablamos pues de conversatorios y no de debates ni de exposiciones participativas, ya que ambos términos denotan jerarquías y posiciones de saber, limitando la pluralidad y particularidad pretendida. Estos conversatorios, son utilizados como estrategias de introducción, análisis o síntesis de los contenidos de otras estrategias o procedimientos.

Procedimientos involucrados	Conocer, comprender, respetar, valorar, Patrimonializar e identificar (nivel individual).
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar y reflexionar en común los contenidos de las diferentes secuencias a las que afecta.</li> <li>- Generar entornos de escucha y tolerancia.</li> <li>- Generar a través de conversaciones un bagaje y un espacio común para la formación de identidades colectivas.</li> </ul>
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda un nombre para el grupo.</li> <li>- Conocer, comprender y significar la obra de Esteban Vicente.</li> <li>- Reflexión y significación de los valores culturales y de esta comunidad.</li> <li>- Reflexión y significación del patrimonio.</li> <li>- Reflexión sobre la identidad como algo propio.</li> <li>- Reflexión sobre la identidad individual.</li> </ul>

*Cuadro 1. Usos de los conversatorios*

### *b) Metáforas*

El empleo de metáforas está presente a lo largo de todo el instrumento. A través de ellas se pretende hacer físicos los conceptos abstractos en base a los que se articula el ARTEfacto. La gran metáfora empleada en este instrumento es la que articula todo el instrumento identitario, entiende la obra de Esteban Vicente como metáfora de la construcción identitaria. Es decir, el carácter patente de lo procesual, a través de la sobre-escritura que imprime la técnica del collage y el empleo que el artista hizo de ella, dan cuenta, metafóricamente del carácter procesual, sobre-escrito y multimatérico de la identidad individual y colectiva.

Procedimientos involucrados	Conocer, valorar, patrimonializar, identizar (nivel individual), consensuar, e identizar (nivel colectivo).
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender los procedimientos de la secuencia identitaria.</li> <li>- Comprender la identidad como construcción polisustancial.</li> <li>- Proponer imágenes físicas de conceptos intangibles.</li> <li>- Explorar la creatividad</li> </ul>
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponer la obra de Esteban Vicente como metáfora de la construcción identitaria.</li> <li>- Generar identificaciones metafóricas sobre conceptos como valoración, vínculo patrimonial e identidad.</li> <li>- Generar metáforas visuales sobre conceptos definitorios del individuo.</li> </ul>

### *c) Ejemplificación*

La estrategia de ejemplificación alude en este caso no a una intención de establecer modelos o copias, es decir ejemplos a seguir de forma irreflexiva, sino como el planteamiento de una posibilidad. La ejemplificación se emplea a lo largo del desarrollo de todo el ARTEfacto como posible praxis ante nuevos procesos que se presenten ante el grupo que reacciona bloqueándose. El empleo de este tipo de estrategia es sutil, empleándose en procesos que no reviertan en el desarrollo de los ámbitos procedimentales o que condicionen el aprendizaje del grupo de forma determinante.

Procedimientos involucrados	Conocer, comprender, respetar, valorar, patrimonializar, identizar y compartir.
Objetivos específicos	Ayudar, mediante su empleo, a los miembros del grupo a resolver los espacios en blanco que se producen en el desarrollo de las estrategias.
Actividades específicas	Se desarrolla en momentos concretos no como una actividad sino como una metodología.

### *d) Presentación. Nuestro nombre*

La estrategia de la presentación tiene como objetivo generar un locus de grupo, es decir, que cada individuo cree un espacio en el que pueda concebir el resto de personas presentes como una comunidad. Para ello es esencial una presentación entre los miembros que les haga encontrar lazos comunes y afinidades a través de una experiencia común.

El grupo se distribuye de forma circular, se lanza un ovillo de lana, quien coge el ovillo se presenta con su nombre y algunos rasgos definitorios: profesión, gustos,

inquietudes... Cuando haya acabado quien se haya sentido identificado o relacionado con alguno de los rasgos pide el ovillo, repitiendo la misma secuencia hasta que todos los miembros se hayan presentado. A partir de esta red de afinidades se hace patente la existencia de una comunidad.

La segunda parte de esta estrategia consiste en generar un nombre para el grupo. La nominabilidad es un rasgo fundamental para la cohesión y la identidad, es necesario hacer cognoscible ese locus y sobre todo hacerlo colectivo a través de la ratificación de su existencia por toda la comunidad, esto se puede hacer a través del nombre; éste es elegido por consenso a través de las propias propuestas del grupo y en relación a la experiencia común anterior.

Procedimientos involucrados	Conocer, comprender y respetar.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar un locus colectivo.</li> <li>- Conocer a los integrantes.</li> <li>- Establecer lazos afectivos entre ellos.</li> <li>- Poner un nombre al grupo.</li> </ul>
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de presentación en base a un ovillo.</li> <li>- Reflexión y puesta en común sobre la construcción conseguida.</li> <li>- Conversatorio y consenso para la decisión de un nombre para el grupo.</li> </ul>

#### *e) Visita a las salas del Museo Esteban Vicente*

Con la visita al museo se pretende conocer y comprender la obra de Esteban Vicente a través del estudio y análisis -tanto a nivel conceptual como afectivo- de las obras allí expuestas. A través de conversatorios se descubren, de forma colectiva, las claves interpretativas de su obra, se aportan significaciones y se relacionan contenidos de tal forma que obra y grupo se contextualizan. A través de un aprendizaje dialógico (Flecha, 1999), se dota de significados a la obra y por tanto al grupo, en base a la premisa: somos comunidad porque dotamos de los mismos significados a las mismas cosas.

Procedimientos involucrados	Conocer, comprender y respetar.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la obra de Esteban Vicente.</li> <li>- Comprender y significar la obra en el contexto.</li> <li>- Establecer el collage como metáfora de la construcción de la identidad.</li> </ul>
Actividades específicas	- Conversatorios sobre la obra de Esteban Vicente.

#### *f) La balanza de valores*

Esta estrategia se enmarca dentro del ámbito procedimental de la valoración, si bien, hace referencia también a ámbitos como conocer y comprender, ya que a través de la valoración se conocen los sistemas de valores culturales, y se contextualizan estos conocimientos.

Diferentes obras de arte contemporáneas son valoradas por los miembros del grupo, en base a criterios tanto culturales como propios, cada miembro coloca un peso por cada valor que se atribuya a cada obra y el resto de compañeros, añaden peso si comparten dicha atribución.

Finalmente se pesan los diferentes contenedores relativos a cada obra, y se reflexiona a través de conversatorios, sobre los contenidos del procedimiento.

Procedimientos involucrados	Comprender, respetar, valorar y consensuar.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender los valores de la cultura.</li> <li>- Establecer unos valores propios del grupo a través del consenso.</li> </ul>
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de obras de arte.</li> <li>- Conversatorio sobre</li> </ul>

### *g) Regalando cuadros. El patrimonio como vínculo entre personas*

Con esta estrategia se pretende profundizar en los contenidos propios del ámbito de la patrimonialización, y en su cualidad de vínculo entre personas. Los miembros del grupo regalarán imágenes de distintas obras del arte contemporáneo a sus compañeros, sin exigencias de número ni personas, tan solo debe escribir detrás el nombre de quien lo regala, a quién lo regala y por qué lo regala. Posteriormente se reflexiona sobre los conceptos y emociones relacionados con los regalos, los vínculos y la apropiación física y simbólica: lo que se puede y no se puede regalar, el regalo como creador o fortalecedor de un vínculo entre personas, el patrimonio como regalo...

Procedimientos involucrados	Comprender, valorar, respetar y patrimonializar.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar y analizar el proceso de regalar y transmitir patrimonio.</li> <li>- Establecer vínculos de apropiación simbólica con la obra de Esteban Vicente.</li> <li>- Comprender el patrimonio como vínculo entre personas.</li> </ul>
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección y regalo de obras de arte entre los miembros del grupo.</li> <li>- Comentario sobre los regalos recibidos, emociones sentidas, motivos de los regalos...</li> <li>- Conversar sobre el patrimonio.</li> </ul>

### *h) La caja de las identidades*

A través de es la caja de identidades, se pretende hacer referencia y establecer unos aprendizajes significativos y dialógicos en torno a las señas de identidad colectivas e individuales. Los miembros del grupo introducen en una caja imágenes de posibles señas identitarias de un catálogo de éstas, entre las que hay acciones, objetos, conceptos, creencias... Cada miembro introduce en la caja las imágenes con las que se identifica a la vez que va comentando el proceso, posteriormente, pasa la caja al siguiente compañero, que sacará y meterá las que crea convenientes, al finalizar se analiza lo sucedido: sobre lo que ha quedado dentro, común a todos, lo que se ha ido y el proceso de elaboración como construcción de la identidad.

Procedimientos involucrados	Comprender, respetar e identificar (nivel individual y colectivo).
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir cada identidad en base a unas señas, añadiendo y quitando de la identidad anterior.</li> <li>- Comprender la identidad como construcción.</li> <li>- Comprender la identidad como algo particular pero con rasgos comunes al resto de personas.</li> </ul>

Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción en una caja imágenes para establecer metáforas acerca de la identidad.</li> <li>- Conversatorio sobre la identidad y lo sucedido en la actividad anterior.</li> </ul>
-------------------------	---

### *i) Collage identitario*

Con esta estrategia se pretende profundizar en el carácter creativo de la identidad, tanto a nivel individual como colectivo a través de una estructura compartida. A partir de recortes de papel con imágenes de objetos, identidades colectivas, conceptos y acciones, los miembros generan imágenes de su propia identidad escribiendo, sobre-escribiendo sobre la composición, y siguiendo una estructura: dejando imágenes al fondo, componiendo con imágenes cercanas o lejanas entre sí...

Procedimientos involucrados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender e identificar (nivel individual).</li> </ul>
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir a través de la técnica del collage una representación de la identidad.</li> <li>• Comprender el carácter procesual y por sobre-escritura de la identidad individual.</li> <li>• Comprender el carácter poli-sustancial de la identidad individual.</li> </ul>
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de un collage que represente la propia identidad individual.</li> <li>• Conversatorios sobre la identidad, individual y colectiva.</li> </ul>

### *j) Creación de narrativas de autodefinición e identificación*

A través de la creación e intervención de imágenes, textos o melodías, se pretende hacer hincapié en el proceso constructivo y creativo de la identidad. Los miembros realizan cuantas narrativas deseen en base a la autodefinición. En ellas deben narrar objetos, actitudes, acciones, costumbres, ideas, gustos que los definan y que puedan ser seña de identidad del grupo. A través de estas narraciones cada miembro reflexiona sobre lo que le define, filtra y codifica en base a un criterio común, que pueda ser compartido. Estas imágenes se realizan fuera del entorno museístico, pasando de la identificación individual a la colectiva en la estrategia posterior.

Procedimientos involucrados	Identificar y compartir.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir rasgos de la propia identidad.</li> <li>- Crear narrativas de autodefinición.</li> <li>- Codificar estas narrativas para que sean susceptibles de ser compartidas por el resto de miembros.</li> </ul>
Actividades específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de narrativas (multilenguaje).</li> </ul>

### *k) Cartografía de una identidad colectiva*

La estrategia de la cartografía está orientada a la creación de un constructo visible de una identidad colectiva invisible. En dicho constructo pueden observarse tanto las señas de identidad compartidas por los miembros, además del proceso de consenso, como la imagen cartográfica de las relaciones producidas.

Cada miembro comparte visiones subjetivas de su realidad que son legitimadas y ratificadas a través del consenso, que se traduce en relaciones de semejanza u oposición y

afectividad a modo de votación. Las narrativas producidas a partir de la estrategia anterior son enviadas por email un gestor para poder ser compartidas con el resto del grupo. Este envío va acompañado de una ficha que se rellena para cada narrativa y que es rellenada tantas veces como relaciones genere el autor.

Nombre del autor.			
Título.			
Breve explicación.			
Otra/s narrativa/s con la que se relaciona.			
Relación en base a	Valoración de la relación		
	Mucha semejanza	Poca semejanza	Total oposición
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afectividad hacia lo narrado o hacia el autor.</li> <li>- Semejanza en el concepto o en su representación.</li> <li>- Semejanza en sensaciones o emociones.</li> <li>- Semejanza simbólica.</li> </ul>			

La omisión de relaciones supone la inexistencia de relación, en la que cabe aclarar, que no supone una oposición, ya que ésta supone algún tipo de relación.

Dichas narrativas son expuestas en una plataforma virtual formando una cartografía dinámica. Partiendo de una imagen aportada por la investigadora, relacionada con la obra de Esteban Vicente se establecen lazos a modo de mapa, entre las aportaciones de los miembros, siguiendo un código de representación que concuerde con las valoraciones de cada autor para con las relaciones establecidas.

De este modo las diversas señas generadas son ratificadas por el resto del grupo a través del resto de relaciones pudiendo decirse que a más cantidad de relaciones mayor consenso sobre las señas generadas.

El resultado de esta estrategia es un constructo, un ARTEfacto identitario, en continua transformación que retroalimenta las experiencias y el background (Rodrigo, 2003) identitario de cada miembro respecto a su identidad colectiva.

Procedimientos involucrados	Compartir, consensuar e identificar (a nivel colectivo).
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir rasgos de la propia identidad.</li> <li>- Crear narrativas de autodefinición.</li> <li>- Codificar estas narrativas para que sean susceptibles de ser compartidas por el resto de miembros.</li> </ul>
Actividades específicas	- Creación de narrativas (multilenguaje).

#### 4. Resultados

El método de investigación empleado en este diseño ha sido el método etnográfico, éste ha sido tomado como referencia, ya que en este diseño la finalidad no era otra que

observar lo que ocurría a nivel patrimonial e identitario en el seno del taller (Latorre, Rincón y Arnal, 1996). En el método etnográfico la inclusión del investigador en el contexto es esencial para la (T1) observación de los procesos culturales en su propia persona, siendo susceptible al cambio, y observando estos cambios desde la perspectiva de la investigación, esto supone la instrumentalización del investigador (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Sin embargo en un proceso cultural complejo y creativo como es la acción educativa, es preciso además obtener la información por otras vías, en esta investigación se ha optado por completar la visión del investigador con otras dos visiones, la visión de los participantes y una visión externa y ajena a la acción educativa. Así pues, la observación participante queda delimitada por tres figuras, que dibujan tres agencias en la propia acción educativa: la visión externa, llevada a cabo por la investigadora, cuyo papel en el contexto es el de docente; una visión interna llevada a cabo por los participantes del taller, y finalmente una visión neutra, que aparece como no participante en el desarrollo del taller. Estas tres perspectivas, aportan diversas visiones sobre un mismo proceso cultural de enseñanza/aprendizaje, lo que aporta además una forma de triangulación de datos al finalizar la investigación. Además de la observación participante se emplean otras dos técnicas de recogida de datos: (T2) los grupos de discusión (Callejo, 2002) y la (T3) recogida de los documentos elaborados durante el desarrollo del taller (Pujadas, Colomars y Roca, 2010).

Los instrumentos de recogida de datos diseñados para esta investigación dan cuenta de la división de perspectivas diseñadas en las técnicas de investigación, así pues, aparecen ocho instrumentos de recogida de datos:

- (I1) Registro videográfico: proporciona un registro contextualizado.
- (I2) Registro fotográfico: proporciona datos subjetivos tomados desde cada perspectiva.
- (I3) Grabación de voz: genera información sobre el proceso de construcción discursiva.
- (I4) Cuaderno de bitácora: registra las apreciaciones reflexivas e individuales.
- (I5) Notas de campo: aporta información sobre sucesos sincrónicos interpretados por el observador.
- (I6) Cartografía dinámica: proporciona información acerca de los vínculos generados a partir de la experiencia.
- (I7) Producciones artísticas: aporta información sobre los procesos de identificación a nivel individual.

Estos instrumentos a su vez ofrecen, al igual que las tres perspectivas de observación, una triangulación de datos desde el origen, ya que algunos instrumentos son empleados por las tres perspectivas (I<sub>2</sub>), pero otros son empleados específicamente por cada una de las tres perspectivas: desde la perspectiva interna (I<sub>4</sub>) (I<sub>6</sub>) (I<sub>7</sub>), empleados por la perspectiva externa (I<sub>5</sub>), y otros desde la perspectiva neutra (I<sub>1</sub>) (I<sub>3</sub>).

La técnica de análisis de los datos recogidos ha sido la técnica de análisis del contenido de tipo cualitativo (Piñuel, 2002), para lo cual se establecieron las siguientes categorías de análisis:

- Patrimonialización del arte contemporáneo.
- Patrimonialización como detonante de la identificación.



- Identización a nivel individual.
- Identización a nivel grupal.
- El arte contemporáneo como seña identitaria individual.
- El arte contemporáneo como seña identitaria grupal.

Así pues, se procede a mostrar los resultados, atendiendo a las diferentes categorías analíticas:

#### 4.1. Patrimonialización del arte contemporáneo

Respecto al proceso de patrimonialización del arte contemporáneo pueden englobarse dentro de este ámbito resultados que tengan relación con la secuencia: conocer-comprender-valorar-respetar-patrimonializar. Así pues, dentro de los procedimientos vinculados a las acciones conocer y comprender, puede comprenderse el hecho de interpretar o analizar ya sea de forma individual como colectiva. Dentro de la categoría descrita podemos hablar de una *“formación de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras”*, como un procedimiento de los procesos vinculados a conocer y comprender. Esto se observa en la perspectiva interna a través de los datos arrojados por el registro videográfico (11) y el fotográfico (12). Este resultado es obtenido también por las perspectivas externa y neutra a través del registro fotográfico (12) y de la grabación de voz (13). Otro de los resultados observados y que podría incluirse dentro de este ámbito categórico es el que enuncia que *“la secuencia de patrimonialización e identificación propuestas en el cuerpo teórico se formulan como significativas dentro de la acción educativa”*. Este resultado es observado únicamente desde la perspectiva externa en base a los datos aportados desde las notas de campo (15), aunque se relaciona estrechamente con la observación hecha desde la perspectiva neutra: *“Procesos de patrimonialización e identificación sincrónicos durante la acción educativa”*, obtenido a través del mismo instrumento. Así pues queda evidenciado un proceso de patrimonialización estructurado desde las perspectivas externa y neutra aunque no parece evidente la consciencia de este proceso desde la perspectiva interna. Por otra parte no queda evidenciado el hecho de la patrimonialización del arte contemporáneo como tal, aunque sí aparecen resultados que dan cuenta de la patrimonialización de los objetos del taller entre los que se puede incluir la obra de Esteban Vicente. Así, desde la perspectiva interna y de los datos aportados por el registro fotográfico (12) aparece un *“Interés por la relación de los individuos con los objetos, significativos para ellos, lo que supone un proceso de patrimonialización y en algunos casos una vinculación identitaria”*, además de otros resultados que aportan información sobre este proceso: *“El ovillo como seña de identidad y objeto significativo”*, *“actitud distendida en la relación con las obras”* y *“re-significación simbólica de los signos y señas para adaptarlas a la realidad del grupo. Regeneración de señas identitarias propias del grupo”*. Estos últimos resultados aportados desde el registro fotográfico (12) de la perspectiva interna pueden establecerse dentro de esta categoría ya que responde a procedimientos, conceptos y actitudes relacionados con los procesos de patrimonialización. Desde la perspectiva neutra se confirma esta vinculación patrimonial entre participantes y objetos: *“Vinculación de los participantes con los objetos empleados en el taller, re-significando a la acción educativa como experiencia patrimonializadora e identitaria”*. Este resultado aportado por el registro fotográfico (12), se relaciona confirmando el resultado con los obtenidos desde la perspectiva externa a través de las notas de campo (15): *“Existe un proceso de patrimonialización de las señas identitarias, como la del ovillo”*.

Los resultados obtenidos desde las diversas perspectivas confluyen en la confirmación de procedimientos interpretativos relacionados con procesos de patrimonialización como conocer y comprender, así como en la significación e importancia que ciertos objetos cobran a lo largo del desarrollo del taller, pudiendo entenderse como una patrimonialización de esos objetos.

El resto de los datos obtenidos desde las diversas perspectivas en torno a la patrimonialización del arte contemporáneo aportan información sobre otras características del proceso de patrimonialización, apareciendo poca semejanza entre los mismos. En general, los resultados aportados de forma aislada por las diferentes perspectivas e instrumentos no son refutados por el resto de perspectivas, sino que los resultados obtenidos no dan cuenta de ellos.

#### 4.2. Patrimonialización como detonante de la identización

En esta categoría se recogen los resultados que vinculan los procesos de patrimonialización con los procesos de identización. Así, uno de los resultados que incide de manera más explícita en el contenido de esta categoría es: *“El patrimonio queda definido como parte de la identidad individual a través de la representación de objetos y elementos patrimoniales ratificados socialmente”*. A través de este resultado obtenido desde la perspectiva interna y analizando las producciones artísticas (17) queda evidenciado un proceso de patrimonialización a través del cual se define la obra como parte de la identidad individual. Otro de los resultados que confirman este proceso es: *“La obra de Esteban Vicente, se construye como seña identitaria individual y grupal a través de la patrimonialización”*. Este resultado se obtiene en los mismos parámetros, es decir, misma perspectiva e igual instrumento. Sin embargo desde la perspectiva neutra en las notas de campo (15) se recoge una sincronía de los procesos: *“Procesos de patrimonialización e identización sincrónicos durante la acción educativa”*. Tal vez esta sincronía sea percibida al poner la atención en la metodología de la acción educativa, ya que como se ha explicado anteriormente, metodológicamente y al diseñar las estrategias, se trabajarían ambas secuencias de manera sincrónica. Incidiendo en la sincronía procedimental, los resultados arrojados desde la perspectiva neutra a través de la grabación de voz (13) aluden a la acción educativa de ambos procesos como detonante, sin resaltar un proceso sobre otro: *“La acción educativa se estructura como detonante de los procesos de identización y patrimonialización de la obra de Esteban Vicente”*.

Uno de los resultados que, de manera implícita, hace referencia al carácter detonante del proceso de patrimonialización es: *“Re-significación simbólica de los signos y señas para adaptarlas a la realidad del grupo. Regeneración de señas identitarias propias del grupo”*. Este resultado aportado desde el registro fotográfico (12) de la perspectiva interna, alude a una significación vinculada, como se puso de manifiesto en el cuerpo teórico, a los procesos de patrimonialización; a través de éstos el individuo hace significativo el vínculo con el objeto, es decir, patrimonializa para luego generar o regenerar las señas identitarias del grupo. Otro de los resultados obtenidos a través de la misma perspectiva y por los mismos medios es: *“Interés por la relación de los individuos con los objetos significativos para ellos, lo que supone un proceso de patrimonialización y en algunos casos una vinculación identitaria”*. Queda evidenciado el carácter secuencial de ambos procesos, confirmando la importancia de la re-significación en el proceso de patrimonialización; del mismo modo confirma la secuencia patrimonialización- identización al hacer alusión al proceso de patrimonialización y en un segundo orden, en base al anterior, a la identización. Tomando el

carácter procesual y la inercia secuencial de la categoría de referencia, podrían incluirse aquí aquellos resultados que toman la acción educativa como detonante o como parte fundamental de ambos procesos. Así, enlazando con resultados sobre la acción educativa explicados anteriormente, podemos encontrar otros que confirman la relevancia de ésta dentro de los procesos ocurridos: *“La acción educativa se define como experiencia identitaria y grupal”* y *“Los participantes establecen una proyección de la experiencia hacia el exterior del museo y su futuro por lo que se evidencia un anclaje identitario de la obra de Esteban Vicente, de la acción educativa como experiencia identitaria y de la identidad colectiva dentro de la identidad individual”*. Son los resultados obtenidos desde la perspectiva interna a través del cuaderno bitácora (14). En este caso la acción educativa se define como significativa por ser una experiencia identitaria, es decir, una experiencia dentro de la cual se desarrolla la identidad grupal. Desde esta misma perspectiva y a través de la cartografía dinámica (16) aparece: *“La acción educativa supone una experiencia identitaria significativa para el grupo”*. Además desde la perspectiva externa a través del registro fotográfico (12) se confirman también resultados de este tipo: *“Tras la acción educativa la obra de Esteban Vicente aparece dentro del imaginario de señas identitarias del grupo”*. También desde otros instrumentos como las notas de campo (15) se registran y obtienen resultados similares: *“La acción educativa y el contexto se formulan como determinantes en la formación de una identidad colectiva y en el proceso de identización”* y *“La secuencia de patrimonialización e identización propuestas en el cuerpo teórico se formulan como significativas dentro de la acción educativa”*, donde la acción educativa se toma como detonante dentro de los procesos de identización y patrimonialización. Esto queda representado en de forma más concreta en los resultados obtenidos desde la perspectiva neutra a través del registro videográfico (11): *“A través de la acción educativa fue posible generar, consensuando, un conjunto de señas identitarias del grupo”*, en el que se pone de manifiesto uno de los procedimientos significativos de la secuencia procedimental de la identización: el consenso. Otra de las formas de poner en valor la acción educativa es el resultado obtenido a través del registro fotográfico (12): *“Interés por representar la acción educativa. La educadora entra a formar parte de la acción fotografiada”*. Además, los resultados obtenidos desde las notas de campo (15) parecen sintetizar el concepto de la acción educativa como detonante: *“Se reconoce una identidad de grupo generada durante la acción educativa”* y *“Se reconoce el museo y la acción educativa como detonantes del proceso de identización del grupo”*. Finalmente, uno de los resultados más significativos a este respecto es el que observa cómo a través de la acción educativa se desarrollan unas herramientas que son empleadas para transformar la propia acción educativa: *“Vinculación de los participantes con los objetos empleados en el taller, re-significando a la acción educativa como experiencia identitaria”*.

Así pues, ciertos resultados indican que existe un proceso de patrimonialización previo a la identización, al menos así se observa a través de la acción educativa que, en resultados obtenidos desde todas las perspectivas, se formula como elemento significativo para los procesos de patrimonialización e identización. No se observan resultados que aprecien de forma negativa los enunciados.

#### 4.3. Identización a nivel individual y grupal

La mayor parte de los resultados obtenidos responden al proceso de identización tanto a nivel grupal como individual, así como a aspectos y cualidades de la práctica concreta del proceso en esta acción educativa.

Respecto de los signos de la aparición de una identidad de grupo, destaca la interpretación de obras de arte de manera grupal. Así, desde la perspectiva interna, se arrojan resultados que confirman este signo como: *“Primer momento de conquista del espacio de manera individual durante la visita”, “Formación de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras. (Formación espontánea de comunidades de interpretación)”* y *“Común interpretación como una de las características de la identidad del grupo”*, como resultados obtenidos desde el registro videográfico (I1). Este resultado se repite desde la misma perspectiva a través del registro fotográfico (I2) pero además desde este mismo instrumento se percibe otro resultado respecto de la interpretación grupal de las obras: *“Permutación de los pequeños grupos, que refiere a la noción de gran grupo integrado”*. En torno a la noción de interpretación grupal, aparecen resultados en otras perspectivas, como la externa que, desde el registro fotográfico (I2), lo relaciona con las comunidades de interpretación: *“Formación de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras, a modo de comunidades de interpretación, lo que se configura como una característica del grupo”*.

Finalmente este resultado también aparece en la perspectiva neutra a través del registro fotográfico (I2): *“Conquista individual del espacio expositivo para, posteriormente reorganizarse como grupo frente a las obras”* e *“Interpretación grupal de las obras de Esteban Vicente”* y se completan estos resultados a través de los aportados por la grabación de voz (I3): *“Aparecen grupos de interpretación, donde los participantes aportan significados a la obra, formando una narración discursiva en torno a ella”*, es decir, en la común interpretación en la que algunas veces se une todo el grupo y en otras ocasiones queda inmanente la noción del grupo a través de la permutación de los participantes, se genera un discurso narrativo de interpretación de la obra que resulta significativa como experiencia grupal e identitaria. Este concepto aparece en el cuerpo de resultados aportado desde la perspectiva externa a través del registro fotográfico (I2): *“Creación de vínculos identitarios con la obra a través de la interpretación grupal”*.

Se han generado además otros cuerpos de resultados que se centran en las cualidades formales del grupo que desde la perspectiva interna y en base a los datos aportados desde el registro videográfico (I1) se configuran como igualitarios en relación a la participación: *“Alta participación de los miembros del grupo, grupos no dirigidos sino igualitarios”* y se ratifica a través de la misma perspectiva por los datos aportados desde el registro fotográfico (I2): *“Formación espontánea de pequeños y grandes grupos para la interpretación de las obras, con igual participación de los miembros”*. Otra de las cualidades del grupo es su vinculación afectiva ratificada por la perspectiva externa en el registro fotográfico (I2): *“A través de la experiencia del taller se generaron y reforzaron vínculos afectivos”* y *“Formación de categorías identitarias y afectivas en base a los puntos comunes entre los miembros establecidos en la presentación”*; estos resultados pueden observarse también en la perspectiva neutra a través del registro videográfico (I1) y en las notas de campo (I5): *“Generación de vínculos afectivos entre los miembros del grupo”*.

Otro grupo de resultados hace referencia al proceso de identificación en tanto discursividad y dialéctica con el resto de miembros del grupo y con las obras de arte. Este grupo de resultados es ratificado desde las diferentes perspectivas a través de los siguientes resultados. Desde la perspectiva interna a través del registro fotográfico (I2) es posible observar: *“Gusto por representar a los participantes abstraídos de la acción, lo que rebela una especial significación del grupo de personas”* lo que enfatiza la noción de grupo y la afectividad generada en él. En torno a la noción de afectividad e interrelación del grupo, la perspectiva neutra aporta un cuerpo de resultados que completa la idea desarrollada. Así,

desde el registro videográfico (I1) se obtiene: *“Formación inicial del concepto de grupo a través de dinámica de presentación”* y *“A partir de puntos en común hallados en las autodefiniciones: creación de potenciales categorías identitarias”*. Es en la interacción del grupo donde surgen formas de consenso: *“Discursividad y búsqueda de aprobación con el resto de participantes en la realización del collage individual”*. Este resultado aportado desde el registro videográfico (I1) de la perspectiva neutra revela parte de los procedimientos de interrelación con los participantes. Otros resultados recogidos a través de la grabación de voz (I3) de la perspectiva interna aportan información sobre la interacción con las obras de arte: *“Aparecen procesos de identificación ajena, al dotar a una obra de identidad emocional se hace posible establecer paralelismos con las emociones de las personas”*. Esta relación entre objetos y personas aparece también en la perspectiva externa a través de las notas de campo (I5): *“Existe una identificación de personas con cuadros, se generan vínculos emocionales con las obras”*.

Este grupo, en su proceso de identización, re-significa el entorno de manera común para adaptarlo a sus necesidades: *“Re-significación simbólica de los signos y señas para adaptarlas a la realidad del grupo. Regeneración de señas identitarias propias del grupo”*. Dicha información queda patente en otros cuerpos de resultados como es el registro de notas de campo (I5) de la perspectiva externa: *“Existe una identificación de personas con cuadros, se generan vínculos emocionales con las obras”*. Además ambos procesos de identización individual y grupal se conforman, en este caso, de similar manera en tanto proceso como estructura, es decir, aparece una dialéctica de la propias esferas: *“Las identidades individual y colectiva presentan una similar estructura y proceso en su conformación”*. Estos datos arrojados desde la perspectiva interna a través del cuaderno de bitácora (I4) se confirman a través de las producciones artísticas (I7), que dan cuenta de esta relación entre ambas esferas identitarias: *“A través del empleo de señas identitarias comunes en los collages individuales, se evidencia un proceso de subjetivación de la identidad colectiva”*. También la perspectiva externa aporta resultados en este sentido, a través del registro fotográfico (I2): *“Resulta patente la doble dimensionalidad del proceso identitario, individual y colectivo. El punto de encuentro de ambas dimensiones radica en la necesidad de subjetivación individual de la obra para, posteriormente, compartir los significados atribuidos”* y *“Existe un proceso de identización individual de la identidad grupal generada que se evidencia en el empleo de señas identitarias grupales en la generación de collages identitarios individuales”*. Aparece pues la discursividad como inercia conformadora de la identidad grupal que queda ratificada por la perspectiva neutra a través de las notas de campo (I5): *“Aparece una inercia de generación de grupo evidenciada por la satisfacción del grupo al consensuar y compartir”*. Esta inercia se prolonga, además, tras la finalización de taller, resultado que es confirmado a través de la perspectiva interna en el cuaderno de bitácora (I4): *“Los participantes establecen una proyección de la experiencia hacia el exterior del museo y su futuro por lo que se evidencia un anclaje identitario de la obra de Esteban Vicente, de la acción educativa como experiencia identitaria y de la identidad colectiva dentro de la identidad individual”*, así como en la cartografía dinámica (I6) de la misma perspectiva: *“Se observan nuevas inercias como generar discursividad entorno a conceptos clave, es decir, aparece un discurso general que tiende a unificarse y a generarse de forma discursiva y discusiva”*.

Las señas identitarias conforman otro cuerpo de resultados relacionados con el proceso de identización individual y colectivo. Resulta significativo el bajo nivel de discursividad identitaria respecto de las señas, ya que muchas de las señas colectivas, no son tomadas como señas definitorias a nivel individual y viceversa. Algunas de las señas identitarias generadas por el grupo son observadas desde todas las perspectivas, es decir,

aparecen como resultado en numerosos instrumentos. Sin embargo otras solo aparecen en ciertas perspectivas, esto es debido a que una parte del desarrollo del taller solo tiene datos aportados desde la perspectiva interna. Así pues la perspectiva interna aporta estos resultados: *“El ovillo como seña de identidad y objeto significativo”* y *“La posibilidad de definición de señas identitarias del grupo evidencia la existencia de una identidad de grupo creada a lo largo del taller”* a través del registro fotográfico (I2). Además desde el cuaderno de bitácora (I4) y la cartografía dinámica (I6) se aportan resultados similares como son: *“Existe un reconocimiento de las señas identitarias consensuadas: la infancia, la educación y el ovillo”*, *“Este proceso dinámico genera nuevas señas de identidad como es Segovia, la infancia y la Juventud”* y *“Se mantienen otras señas de identidad como son el ovillo y la educación”*. Además se aportan datos similares desde la perspectiva externa (notas de campo (I5) y neutra (grabación de voz (I3)): *“Existe un proceso de patrimonialización de las señas identitarias, como la del ovillo”* y *“Quedan definidas diversas señas identitarias del grupo: el interés por la educación y por la expresión plástica”*.

Finalmente puede hacerse alusión al tratamiento explícito y la confirmación de la creación de una identidad colectiva en el seno del taller que se conserva tras la finalización de la parte presencial de éste. Este enunciado es confirmado por las diferentes perspectivas. Así, desde la perspectiva neutra a través de la grabación de voz (I3) se enuncia: *“Se configura el proceso de identización en base al aprendizaje”* y *“Evidencias de la identidad como proceso”* y desde las notas de campo (I5) *“Se reconoce una identidad de grupo generada durante la acción educativa”*. La perspectiva interna también hace referencia a esa identidad explícita a través del registro fotográfico (I2): *“La posibilidad de definición de señas identitarias del grupo evidencia la existencia de una identidad de grupo creada a lo largo del taller”*; en el cuaderno de bitácora (I4) se observa: *“Empleo de un léxico propio del ámbito identitario. Lo que deja de manifiesto la influencia del taller en la noción de identidad”*. Finalmente los resultados aportados por la cartografía dinámica (I6) extienden el proceso fuera del ámbito presencial: *“Existe un proceso de identización colectiva fuera del museo y de la acción educativa directa”* y *“El proceso de identización grupal sigue su curso fuera del museo”*.

#### 4.4. El arte contemporáneo como seña identitaria individual y grupal

Resultan numerosas las aportaciones que desde las diversas perspectivas confirman la caracterización de la obra de Esteban Vicente como seña de la identidad individual y colectiva. Así, desde la visión interna, a través de los diferentes instrumentos se confirma la pertenencia al imaginario identitario: *“Interacción entre obras y participantes y significación de la obra de Esteban Vicente dentro del grupo”* en el registro fotográfico (I2); *“La obra de Esteban Vicente se configura como seña identitaria, individual y colectiva. Además es concebida como metáfora visual del proceso de identización individual y grupal”* y *“Los participantes establecen una proyección de la experiencia hacia el exterior del museo y su futuro por lo que se evidencia un anclaje identitario de la obra de Esteban Vicente, de la acción educativa como experiencia identitaria y de la identidad colectiva dentro de la identidad individual”* en el cuaderno de bitácora (I4); *“La obra de Esteban Vicente se configura como seña identitaria, individual y colectiva. Además es concebida como metáfora visual del proceso de identización individual y grupal”* en la cartografía dinámica (I6); *“Presencia del arte contemporáneo dentro del imaginario identitario individual de los participantes”* en las producciones artísticas (I7), aunque en este mismo instrumento completando esta significación y en contra de los resultados aportados por el resto de

instrumentos y perspectivas aparece: *“La obra de Esteban Vicente no resulta relevante en la identidad individual de los miembros del grupo”*.

Desde la perspectiva externa se confirman los resultados generales que posicionan la obra de Esteban Vicente y el arte contemporáneo como parte de la identidad individual y colectiva del grupo: *“Tras la acción educativa la obra de Esteban Vicente aparece dentro del imaginario de señas identitarias del grupo”* en el registro fotográfico (12); *“La obra de Esteban Vicente se significa como metáfora visual de la construcción identitaria”* en las notas de campo (15).

La perspectiva neutra confirma, en parte, la significación como seña identitaria de la obra de Esteban y del arte contemporáneo *“La obra de Esteban Vicente, se construye como seña identitaria individual y grupal a través de la patrimonialización”* en la grabación de voz (13) y *“La obra de Esteban Vicente aparece como una de esas señas”* en el registro videográfico (11). Sin embargo uno de los resultados aportados desde las notas de campo (15) confirma el resultado negativo obtenido desde la perspectiva interna: *“No identificación con la obra de Esteban Vicente pero sí con ciertas obras del arte contemporáneo”*. Este resultado, aunque reseñable, no resulta significativo debido a la gran cantidad de resultados aportados desde todas las perspectivas vinculando, como seña identitaria, la obra de Esteban Vicente a la identidad del grupo e individual.

Como síntesis general puede señalarse que la mayoría de los resultados hacen referencia al proceso de identización, caracterizado por la discursividad, es decir, la generación por dialéctica entre los propios participantes entre ellos, así como con las obras de arte. De esta dialéctica aparecen las señas identitarias, configurándose la obra de Esteban Vicente como una de ellas y como metáfora visual de este proceso. Otra característica de este proceso de identización es su fuerte carácter afectivo, que genera una inercia de mantenimiento de grupo.

Los resultados aportados sobre los procesos de patrimonialización y su secuencia relacional con los procesos de identización son menores, aunque no por ello menos significativos; aparece de manera explícita el reconocimiento de los procesos así como actitudes y procedimientos relacionados con la patrimonialización de la obra de Esteban Vicente. Y, en cuanto a esto, la acción educativa aparece como escenario propicio y detonante de los procesos descritos.

## 5. Discusiones

La acción educativa, entendida como instrumento para el aprendizaje significativo, resulta de gran valor y significatividad dentro de los procesos de patrimonialización y de identización a nivel individual y colectivo. Aquí, la acción educativa se configura como experiencia identitaria detonante de la identidad de grupo que se refuerza, en las señas identitarias generadas, así como por los vínculos afectivos formados entre los participantes tomando las obras de arte como vínculo entre éstos.

Para que esto ocurra y como se ha observado en el desarrollo del taller, es preciso un proceso parejo de patrimonialización que finalice en la identización, es decir, lo que los participantes han significado como patrimonio se configure posteriormente como espacio para la relación identitaria entre ellos, generando así una identidad de grupo en el arte. En este proceso de patrimonialización e identización en el arte, se patrimonializa para identizar otras

señas que se configuran como significativas para los participantes y es lo que hace de la acción educativa una experiencia identitaria.

En este proceso de conformación identitaria aparecen diversas dinámicas que se caracterizan por un carácter dialéctico, en las que cada individuo dialoga con el entorno de tal forma que de esta dialéctica aparece el cambio y la mutación identitaria, hablamos pues, de "discusividad"/discursividad a nivel individual, pero también y como ha ocurrido en el ARTEfacto a nivel colectivo. Así pues, aparecen inercias hacia el consenso y la formación del grupo, en la propia conversación e interpretación de las obras; y también en la conformación de la cartografía identitaria, es decir, en el consenso de las señas de identidad.

Es el carácter discusivo lo que configura la dinamicidad y polisustancialidad de las identidades a nivel individual y colectivo, y a través de la acción educativa este proceso se torna más consciente, reflexivo, creativo y agente, es decir, los participantes se hacen conscientes de la voluntariedad de la identidad, gestionando su relación con el arte desde la afectividad y construyendo comunidades a través del arte. Esta vinculación identitaria y afectiva con el arte contemporáneo supone una forma de salvaguardia del patrimonio de hoy, y poniendo el protagonismo en el individuo, además de la generación de nuevos entornos de desarrollo social y personal en el seno de la cultura contemporánea.

La contextualización de este diseño en un entorno de formación superior, y concretamente en el ámbito de la formación docente supone apostar por el valor de los contenidos patrimoniales del currículo, así como aportar a los alumnos las herramientas necesarias para desentramar y educar en los procesos culturales, tanto a nivel individual como en su futura proyección docente.

### Referencias bibliográficas

- Aires, L., Teixeira, A., Azavedo, J., Gaspar, M.I. y Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 7 (2), 74-91.
- Baudrillard, J. (2010). *El sistema de los objetos*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (5), 409- 422.
- Eisner, E. W. (2009). El museo como lugar para la educación. *En Actas I Congreso Internacional los museos en la educación. La formación de los educadores: Madrid, 9, 10 y 11 abril*. Madrid: Museo Thyssen- Bornemisza, 12-24.
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje. Recuperado de <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fòrum IDEA (2002). Comunidades de aprendizaje: participación, calidad y transformación social. *Educar*, 29, 103-121.



- Gómez, C. (2011). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1), 21-37.
- Gómez, C. (2012). Patrimonio e identidad: la educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. En *Actas I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Mirando a Europa: estado de la cuestión y expectativas de futuro: Madrid, 15, 16, 17 y 18 de octubre*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 15-22.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Pareja, J.A. y Pedrosa, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 467-491. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL14.pdf>
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Pujadas, J.J., Colomars, D. y Roca, J. (2010). *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- Rodrigo, M. (2003). Identidad cultural y etnocentrismo: una mirada desde Catalunya. En Sampedro, V. & Llera, M. (Eds.), *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar* (197-221). Barcelona: Bellaterra.
- Rodrigo, M. (2009). La identidad como patchwork. *IC. Revista científica de información y comunicación*, (6), 285-305.
- Rounds, J. (2006). Doing Identity Works in Museums. *Curators*, (49), 133-150.
- De la Torre, S. y Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-22.
- Velasco, H. y Díaz De Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Vigotsky, L.V. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.