



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE
CAJAMARCA (PERÚ) Y TREVISO (ITALIA)
SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL

Alessandro Magoga

Directores: Dr. Joan Pagès Blanch

Dra. Neus González Monfort

Barcelona, 2017

Esta tesis ha sido realizada gracias a una beca de Doctorado
otorgada por el Ministerio dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca - Italia

A Margherita, Benedetta, Costanza y Nerina

A Noemi

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este camino quiero dar las gracias a las muchas personas que me han acompañado y sin las cuales todo esto no hubiera sido posible, o se hubiera podido estancar y no llegar al puerto de destino.

Gracias a mis directores Neus González y Joan Pagès, que han guiado y acompañado mis pasos inciertos, han sido pacientes y rigurosos frente a los trabajos incompletos, demostrado generosidad y atención en el seguimiento del estudio.

Gracias a las otras profesoras y profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona que he conocido y apreciado en el Master y en especial a Antoni Santisteban por su ayuda siempre que se la requerí y por su presencia discreta y amical.

Gracias a las chicas y los chicos con los que he compartido el año de Master. Han sido sólo pocos meses, pero intensos y fructíferos. Mucha suerte en vuestros proyectos.

Gracias a las amigas y amigos de Barcelona: Giovanna, Pascual, Nico y Carlo, Letizia, Giulia y Sara, Francesc, Eleonora por su apoyo no puramente logístico, sino, sobre todo, de afecto y reciprocidad. Gracias en particular a Lalla por su labor esmerada.

Gracias a Maurizio por su disponibilidad y a sus alumnos y alumnas de la “Arturo Martini” de Treviso, como también a la Dirección de la escuela que me ha permitido completar parte de la investigación. Gracias a Giada y Mario por el “toque final”.

Gracias a José y a los profesores, profesoras y Dirección de “Jesús Trabajador” de Cajamarca que me han asistido desde el comienzo de la aventura. Gracias a MANTHOC, a los colaboradores y a los NNATs dentro y fuera la escuela, que me han impulsado a emprender este camino. Su compromiso ya era el mío, ahora se ha fortalecido. Un agradecimiento especial a Celi por su hospitalidad.

Gracias a mis padres por su ejemplo de sencillez y fuerza, también y sobre todo en los momentos menos fáciles de su vida. No agradecerles hubiera sido negar unas de las cosas que he aprendido: todo presente se sustancia en su pasado.

Gracias a Margherita, Benedetta y Costanza porque cuando les miro, veo “el pasado que se hace presente” ... y veo que habrá un futuro.

Gracias Nerina por conectar, cada día desde hace 37 años, tu historia con la mía.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	7
TABLA DE CONTENIDOS	9
INTRODUCCIÓN	17
<u>PARTE I</u> ORIGEN Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN. BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	19
Capítulo 1	23
<u>Presentación, justificación, origen y problemas que abarca la investigación</u>	
1.1. Presentación	25
1.2. Justificación	26
1.2.1. El interés por la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Educación para la Ciudadanía y la Educación al Patrimonio	30
1.2.2. El interés por los NNATs y Cajamarca	32
1.2.3. El interés por Italia y Treviso	34
1.3. Origen de la investigación	35
1.4. Problemas que abarca la investigación	36
1.4.1. Preguntas	37
1.4.2. Supuestos	38
1.4.3. Objetivos	39
Capítulo 2	41
<u>Marco teórico</u>	
2.1. Introducción	43

2.2. Patrimonio: un concepto en evolución	43
2.3. Una perspectiva socio-crítica del trabajo infantil	44
2.4. La educación patrimonial como vía hacia la educación para la ciudadanía	45
2.5. Las niñas y niños como ciudadanos	47
2.6. Patrimonio, identidad, multiculturalidad	48
2.7. Una visión constructivista del currículo	50
2.8. ¿Qué se ha investigado?	51
Capítulo 3	57
<u>Marco metodológico</u>	
3.1. Introducción	59
3.2. Características de la investigación	60
3.2.1. Ámbito “socio-antropológico”	60
3.2.2. Tipología de la investigación	60
3.2.2.a Investigación educativa	61
3.2.2.b Investigación interpretativa	63
3.2.2.c Estudio de casos	65
3.2.3. Los métodos utilizados	66
3.3. La Teoría Fundamentada (Grounded Theory)	67
3.3.1. Nacimiento y contexto histórico	68
3.3.2. Características de la Teoría Fundamentada relacionadas con la investigación ..	69
3.4. Instrumentos de investigación	75
3.4.1. Aspectos a tener en cuenta para seleccionar una metodología investigativa	75
3.4.2. Cuestionario	77

3.4.3.	Los Grupos Focales (Focus Groups)	80
3.4.4.	La observación activa y el diario de campo	82
3.4.4.a	La observación activa	83
3.4.4.b	El diario de campo	85
3.4.5.	Análisis del contenido de los documentos	87
PARTE II	TREVISO Y CAJAMARCA: LA COMPARACIÓN DE DOS MUNDOS. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS Y APROXIMACIONES A UNA VISIÓN DE LAS NIÑAS Y NIÑOS	89
Capítulo 4		93
<u>Los contextos</u>		
4.1.	Contexto Treviso	95
4.1.1.	Contexto geográfico y socio-económico	95
4.1.2.	Historia de la Scuola Media “Arturo Martini” de Treviso	97
4.1.3.	Características del grupo analizado	97
4.1.4.	Análisis de los contenidos de los documentos	98
4.1.4.a	Indicazioni Nazionali per il Curricolo	98
4.1.4.b	Piano dell’Offerta Formativa (P. O. F.).	101
4.1.4.c	Programación de clase	102
4.2.	Contexto Cajamarca	105
4.2.1.	Contexto geográfico y socio-económico	105
4.2.2.	Historia de la I.E. “Jesús Trabajador”	107
4.2.3.	Niñas, Niños y trabajo	108
4.2.4.	Características del grupo analizado	109
4.2.5.	Análisis de los contenidos de los documentos	110

4.2.5.a	El Diseño Curricular Nacional	111
4.2.5.b	Propuesta Pedagógica desde los NNATs	113
4.2.5.c	Programación del I. E. “Jesús Trabajador” y de clase	117
4.3.	Semejanzas y diferencias entre contextos	119
4.3.1.	Las ciudades	120
4.3.2.	Las costumbres y tradiciones	120
4.3.3.	La población	121
4.3.4.	La economía	122
4.3.5.	Las escuelas y el alumnado	123
4.3.6.	La concepción del patrimonio y su enseñanza	125
Capítulo 5	127
<u>Treviso: análisis de los datos</u>		
5.1.	Análisis datos de Treviso	129
5.2.	¿Qué sabe el alumnado sobre el patrimonio y cómo lo relaciona con la escuela, la identidad y la ciudadanía?	130
5.2.1.	Datos identificativos	133
5.2.2.	El papel de la escuela	137
5.2.3.	Relación entre Patrimonio e Identidad	149
5.2.4.	Relación entre Patrimonio y Ciudadanía	159
5.2.5.	Consideraciones finales	167
5.3.	¿Qué dicen los y las alumnas?	168
5.3.1.	Análisis de los Focus Groups	169
5.3.2.	Análisis según los ámbitos	178
5.3.2.a	El papel de la escuela	178

5.3.2.b	Relación entre Patrimonio e Identidad	180
5.3.2.c	Relación entre Patrimonio y Ciudadanía	183
5.3.3	Consideraciones finales	185
5.4.	¿Qué observé?	187
5.4.1.	La visita a la escuela	188
5.4.2.	Las salidas	189
5.5.	Consideraciones finales: triangulación de los datos	191
Capítulo 6	203
<u>Cajamarca: análisis de los datos</u>		
6.1.	Análisis datos de Cajamarca	205
6.2.	¿Qué sabe el alumnado sobre el patrimonio y cómo lo relaciona con la escuela, la identidad y la ciudadanía?	206
6.2.1.	Datos identificativos	210
6.2.2.	El papel de la escuela	215
6.2.3.	Relación entre Patrimonio e Identidad	226
6.2.4.	Relación entre Patrimonio y Ciudadanía	233
6.2.5.	Consideraciones finales	239
6.3.	¿Qué dicen los y las alumnas?	240
6.3.1.	Análisis de los Focus Groups	241
6.3.2.	Análisis según los ámbitos	251
6.3.2.a	El papel de la escuela	251
6.3.2.b	Relación entre Patrimonio e Identidad	253
6.3.2.c	Relación entre Patrimonio y Ciudadanía	254

6.3.3.	Consideraciones finales	256
6.4.	¿Qué observé?	256
6.4.1.	Observación de una de las clases y sus dinámicas	257
6.4.2.	La salida a Cumbe Mayo	259
6.4.3.	Notas sobre las actividades de las niñas y niños de MANTHOC fuera de la escuela	262
6.5.	Consideraciones finales: triangulación de los datos	262
Capítulo 7	273
<u>Similitudes y diferencias entre los datos de Treviso y Cajamarca</u>		
7.1.	Similitudes y diferencias entre los datos de contexto	275
7.2.	Una primera aproximación a las concepciones y saberes de los niños y niñas de Treviso y Cajamarca sobre el patrimonio de sus ciudades	276
7.2.1.	El rol de la escuela	276
7.2.2.	Vinculación entre Patrimonio e Identidad	281
7.2.3.	Vinculación entre Patrimonio y Ciudadanía	282
7.2.4.	Consideraciones finales sobre los datos del cuestionario	284
7.3.	Profundizando en las concepciones y los saberes de los niños y niñas de Treviso y Cajamarca sobre el patrimonio de sus ciudades	288
7.3.1.	El rol de la escuela	288
7.3.2.	Vinculación entre Patrimonio e Identidad	289
7.3.3.	Vinculación entre Patrimonio y Ciudadanía	290
7.3.4.	Consideraciones finales	291
7.4.	De las representaciones al trabajo de campo: descubriendo el patrimonio con los y las estudiantes de Treviso y Cajamarca	295

7.4.1.	Dinámicas alumno-alumno	295
7.4.2.	Dinámicas alumno-profesor	296
7.4.3.	Dinámicas alumno-monumento	296
7.4.4.	Estilo de visita	296
7.5.	Consideraciones finales	297
7.6.	Discusión sobre las semejanzas y las diferencias evidenciadas en los dos ámbitos geográficos analizados	302
7.6.1.	Análisis de las diferencias en los dos contextos	303
7.6.2.	Análisis de los ámbitos estudiados	304
7.6.3.	...y de las categorías evidenciadas	306
<u>PARTE III CONCLUSIONES</u>		309
Capítulo 8		313
<u>Consideraciones finales y aportaciones</u>		
8.1.	Consideraciones respecto a las preguntas	317
8.2.	Consideraciones alrededor de los supuestos de la investigación	322
8.2.1.	El patrimonio en la vida de los niños y niñas de Treviso y Cajamarca	322
8.2.2.	Cómo se construyen las representaciones sociales sobre patrimonio en los alumnos y las alumnas de Treviso y Cajamarca	323
8.2.3.	Formación de una competencia social y ciudadana y una construcción de identidad a través de la educación al patrimonio	324
8.2.4.	Diferencias sobre el valor que se otorga al patrimonio en las dos realidades analizadas	325
8.3.	Consideraciones alrededor de los objetivos de la investigación	326
8.3.1.	Objetivo 1. Indagar y analizar la apropiación que los niños y niñas italianas y peruanas hacen del patrimonio cultural en su formación en la escuela y fuera de ella como ciudadanos (sus representaciones sociales)	327

8.3.2.	Objetivo 2. Construir el marco conceptual que vincula el patrimonio cultural con el desarrollo de la competencia social y ciudadana	327
8.4.	Consideraciones acerca de la metodología investigativa utilizada	328
8.4.1.	Consideraciones sobre la Teoría Fundamentada	328
8.4.2.	Consideraciones sobre el diseño y los instrumentos de la investigación	329
8.4.3.	Consideraciones sobre la recolección de los datos y el análisis cualitativo y cuantitativo	330
8.4.4.	Consideraciones sobre los participantes a la investigación	331
8.5.	Consideraciones finales y aportaciones sobre los ámbitos de la investigación	332
8.5.1.	El rol de la escuela	332
8.5.2.	La relación entre Patrimonio e Identidad	334
8.5.3.	La relación entre Patrimonio y Ciudadanía	335
8.5.4.	Reflexiones finales	337
BIBLIOGRAFÍA		341
RELACIÓN de TABLAS, DIAGRAMAS y ANEXOS		357
<i>(por los anexos completos, ver CD)</i>		

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está organizada en tres apartados y ocho capítulos.

El primer apartado incluye los capítulos 1, 2 y 3. Este apartado está dedicado a la presentación de la investigación y al marco teórico y metodológico.

En el capítulo 1 se presenta la justificación y el origen del estudio, esbozando los dos ámbitos donde la misma se desarrolla. Se tratan los problemas que abarca, las preguntas que lo mueven, los supuestos establecidos y los objetivos que se piensa alcanzar.

El capítulo 2 trata sobre las bases teóricas de la investigación. Se trata de la perspectiva de y de la visión con las que se qué se ha investigado y de la historiografía sobre el tema debatido.

El capítulo 3 habla de las características del estudio y de los instrumentos que se han empleado para utilizar la metodología elegida: la Teoría Fundamentada.

En el segundo apartado presento las principales características de las dos realidades estudiadas y los resultados de la investigación. Está formado por los capítulos 4, 5, 6 y 7.

El capítulo 4 trata de los dos contextos (Treviso y Cajamarca), examinando sus características y peculiaridades.

En los capítulos 5 y 6 se presentan los datos que se han podido recolectar en Treviso y Cajamarca respectivamente. Es la exposición de lo que el alumnado de las dos realidades analizadas, sabe

sobre patrimonio y de cómo lo relaciona con la escuela, la identidad y la ciudadanía. Al final de cada capítulo se hace una primera triangulación de los datos recogidos por cada ámbito.

En el capítulo 7 se cotejan los datos establecidos en los dos contextos a partir de los instrumentos utilizados (cuestionario, focus groups, diario de campo), y del tratamiento otorgado a la información obtenida. Se consideran también los datos a partir de los ámbitos analizados y de las categorías evidenciadas.

El último apartado incluye el capítulo 8. Trata de las consideraciones finales respecto a las preguntas, los supuestos y los objetivos del estudio. Se hacen algunas aportaciones acerca de la metodología utilizada y se dan pistas de cómo podrían ser tratados los temas sujetos de la presente investigación.

La tesis concluye con la bibliografía y un CD en el que se incluyen los anexos con los principales materiales utilizados para la elaboración de la misma.

PARTE I

ORIGEN Y ESTRUCTURA

DE LA INVESTIGACIÓN.

BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

La primera parte de la tesis está conformada de tres capítulos.

En el capítulo 1 se presenta la justificación y el origen del estudio, esbozando los dos ámbitos donde la misma se desarrolla. Se tratan los problemas que abarca, las preguntas que lo mueven, los supuestos establecidos y los objetivos que se piensa alcanzar. El capítulo 2 trata sobre las bases teóricas de la investigación. Se discute de la perspectiva y de la visión con las que se ha investigado y de la situación de la investigación del tema elegido. El capítulo 3 habla de las características del estudio y de los instrumentos que se han empleado para utilizar la metodología utilizada: la Teoría Fundamentada.

Los tre capítulos en que está dividida esta primera parte son:

1. Presentación, justificación, origen y problemas que abarca la investigación
2. Marco teórico
3. Marco metodológico

CAPÍTULO 1

Presentación, justificación, origen y problemas que abarca la investigación

En este primer capítulo se hace una presentación del estudio y una justificación del mismo, partiendo de mi interés por la Didáctica de las Ciencias Sociales y de los dos contextos en que se ha desarrollado el trabajo. Seguidamente se analiza el origen de la investigación y los problemas que abarca, exponiendo las preguntas y los supuestos que la mueven y explicando los objetivos que se quieren alcanzar.

Las secciones bajo las que se encuentra dividido el capítulo son:

1. Presentación
2. Justificación
3. Origen de la investigación
4. Problemas que abarca la investigación

1.1. Presentación

La relación entre Educación Patrimonial y Educación para la Ciudadanía está siendo investigada en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde hace ya varios años (Cuenca y Estepa, 2003, Gabardón, 2007, García y De Alba, 2003, Teixeira, 2006). Cada estudio asevera una correlación positiva entre los dos elementos, pero su incidencia en los Programas Ministeriales y, sobre todo, su efectiva presencia en los currículos de las escuelas, es todavía muy escasa.

Si, por un lado, vemos como la segunda tiene un espacio y un reconocimiento efectivo en las aulas (con muchos matices, evidentemente), la primera sólo tiene algunos proyectos extemporáneos que raramente comparten con una educación cuya finalidad sea formar ciudadanos críticos y abiertos puesto que el concepto de patrimonio continua siendo muy limitado y muy vinculado “a una perspectiva exclusivamente artística, como mero objeto de consumo, ligado más al ocio cultural que a planteamientos educativos, ligados a la experiencia vivida por los ciudadanos” (Ávila y Mattozzi, 2009: 328).

La investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, en muchos casos, tiene como objetivo de estudio los niños y niñas considerados como hombres y mujeres del mañana. Esto hace que no sean vistos como ciudadanos y ciudadanas de hoy, llamados y habilitados a aportar cotidianamente sus ideas y sus esfuerzos en la construcción de la sociedad.

De aquí nace la importancia de seguir un camino que trate de relacionar los dos temas antes mencionados, para ampliar sus perspectivas, enfocándoles también desde un punto de vista diferente: el de la infancia.

Desde esta óptica se ha emprendido el “viaje” que ha intentado dar voz a los que en escasas ocasiones la tienen, a pesar de vivir en una época en la que, aparentemente como nunca, los menores tienen a su alcance infinitas posibilidades de “estar conectados” con la realidad (en muchos casos sólo virtual) y “hacerse escuchar”. Lamentablemente pocas veces se les escucha con atención y se llega a hacer tesoro de su “sabiduría”.

Si, como se dice, “el camino ya es la meta”, espero que esta trayectoria haya servido no solo por sus modestos resultados, sino por intentar ponernos a la escucha de los que, con sus acciones, reflexiones e intuiciones, nos pueden ir enseñando la ruta.

1.2. Justificación

Para justificar la investigación que aquí presento, es preciso contestar a dos preguntas que nos van a definir con qué propósitos se ha llevado a cabo el trabajo.

La primera pregunta es “¿Por qué investigar la relación entre Patrimonio y Ciudadanía?”. O, mejor dicho, entre Educación al Patrimonio y Educación para la Ciudadanía.

El punto de partida de mi análisis será una cuestión que doy por descontada, es decir que las nociones de Patrimonio y Ciudadanía son dos elementos que deben entrar sin duda en los currículos escolares de nuestras instituciones educativas en cualquier etapa escolar. Otro tema será el “cómo”, en programas transversales a las asignaturas o en proyectos puntuales; pero esto también queda fuera de nuestros objetivos actuales.

Como nos recomienda el Consejo de Europa: “*Educación al patrimonio significa una modalidad de enseñanza basada en el patrimonio cultural, que incluya métodos educativos activos, una propuesta curricular transversal, una asociación entre los sectores educativo y cultural que emplee la más amplia variedad de modalidades de comunicación y expresión*” (Recomendación R (98) 5 del 17/03/1998), es decir que los sectores educativos de los diferentes países tienen que poner en marcha un conjunto de proyectos que tengan como objetivo reconocer al patrimonio cultural mayor altura de la que se le atribuye actualmente en las diferentes realidades europeas y no solo europeas.

Al mismo tiempo, mirando otro documento editado por la UE en 2012, el informe sobre la “Educación para la Ciudadanía en Europa” (EACEA P9 Eurydice, 2012, en Anexos nº 1), el primero de los cuatro objetivos principales auspiciados para la Educación para la Ciudadanía, es el de “*Desarrollar la cultura política (conocimiento de los hechos fundamentales y comprensión de los conceptos clave)*” (p. 26). Este objetivo, como especifica unas líneas más adelante, “*incluye aprendizajes relacionados con temas como las instituciones sociales, políticas y civiles; los derechos humanos; las constituciones de los países, los derechos y responsabilidades de los ciudadanos; cuestiones sociales; reconocimiento de la herencia cultural e histórica, así como de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad*” (ibid, p. 26). Vemos que para “desarrollar una cultura política” hay que asimilar y “reconocer”, entre otras cosas, el patrimonio (la herencia) cultural e histórica de nuestra tierra y, más aún, de Europa.

Es decir que un “ciudadano crítico” (ver Westheimer y Kahne, 2004; Pagès y Santisteban, 2004) se forma a través de la adquisición de una serie de competencias que hoy en día sobrepasan el

ámbito local para alcanzar dimensión continental (y, por qué no, mundial) si queremos que de verdad se alcance una Europa de ciudadanos y no solamente de personas o súbditos.

En este sentido se orienta esta primera justificación del porqué de esta investigación: la actualidad de los dos temas en juego, que los hace estratégicos en el horizonte futuro de nuestra Europa, aunque no gocen de un sustancial apoyo para implementar políticas que sean ejes de un desarrollo global y no sólo cultural.

La segunda pregunta que nos puede ayudar a entender la justificación de este trabajo es “¿Por qué comparar las dos realidades, la italiana y la peruana?”

Sería más apropiado si nos preguntáramos por qué dos realidades tan distintas: niños europeos y niños suramericanos, y, niños que no trabajan y niños trabajadores. Justamente en este contraste tan sustancial quería hacer hincapié para intentar comprender si existe una diferencia en la manera de entender el patrimonio cultural y la competencia social y ciudadana en las dos realidades. Si podemos encontrar una conciencia diferente en las dos poblaciones, cuando hablamos de patrimonio o de ciudadanía.

Creo importante dar voz a los niños, niñas y adolescentes en cuanto *“la infancia representa un problema no sólo social, económico o político, sino uno de los grandes problemas “epocales”, cuyo horizonte crítico alcanza la humanidad en su conjunto, el sentido mismo de su trayectoria histórica, la posibilidad de una proyección positiva hacia el futuro”* (Schibotto, 1990:17).

Una razón por la cual he investigado esta problemática se encuentra en mi experiencia como voluntario hace más de 25 años. En Italia se suele llamar “mal d’Africa” para significar la nostalgia que coge muy a menudo a los que regresan del continente africano y no se acostumbran a la vida “occidental”. Posiblemente sea un poco lo mismo lo que me ha pasado a mí con lo que viví en Perú y sobre todo con la realidad de los NNATs (Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores) que he acompañado durante tres años de mi experiencia suramericana.

Su legítimo orgullo, junto con su audacia y perseverancia han hecho que un pequeño grupo de jóvenes de un barrio marginal de Lima creara un movimiento que coordina cerca de 5000 chicas y chicos de todo el país y que ha sobrepasado los confines nacionales para llegar a instancias continentales y mundiales.

Veo también la necesidad de investigar el campo de la educación para la ciudadanía y la educación al patrimonio a través de los ojos de quienes han escogido ser sujetos sociales, con una identidad

bien definida de trabajador organizado y gestor de su propia organización. *“La organización constituye para los NNATs ... un espacio de socialización, de apertura a sí mismo y a los demás. Es en el movimiento que completan algunos aspectos de su identidad psicológica y social”* (Cussiánovich, 1990:372), con estas palabras el “padre” fundador del movimiento en Lima, nos describe la función esencial del grupo como agregación de iguales en la que cada uno se siente aceptado en su identidad de niño o niña y de trabajador o trabajadora.

Otro aspecto a tener en cuenta es la “urgencia” o la “conveniencia” de tratar semejante argumento en el ámbito académico de la didáctica de las ciencias sociales. “¿Para qué sirve?” nos podríamos preguntar. Seguramente, en primer término, para llamar la atención sobre un aspecto del currículum escolar que muy pocas veces es considerado. La educación patrimonial no viene nunca asociada a la educación para la ciudadanía o relacionada con las materias en las que normalmente se trata la competencia social y ciudadana. En algunos países europeos (Estonia, Francia, Grecia, Portugal, Rumanía) la educación para la ciudadanía existe como asignatura diferenciada tanto en la educación primaria como en la secundaria, en otros es una competencia para trabajar con ella transversalmente en las distintas áreas: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Lenguas, Formación Ética/ Religiosa. No existen testimonios de correlación con la educación patrimonial. No está prevista en los currículos escolares de ningún país, excepto en la parte de la comunidad germanoparlante de Bélgica en la que hay un enfoque integrado entre las diferentes disciplinas como alemán, francés, lengua extranjera, matemáticas, historia/geografía, ciencia y tecnología, educación artística y deporte.

Es algo muy extemporáneo y que no suele dejar huella. Si miramos los objetivos y los temas perseguidos y recomendados en los currículos de los países de la Comunidad Europea (*“La educación para la ciudadanía en Europa”*, Eurydice, 2012), vemos que nunca aparece una referencia al patrimonio y a su educación. El estudio EURYDICE nos aclara más cosas. Si estudiamos los objetivos de la educación cívica y ciudadana vemos que, en opinión de los profesores, no hay ninguno que se interese por el patrimonio y su conservación y/o su disfrute.

Según mi parecer, hay que considerar una doble utilidad didáctica en la investigación que aquí se propone. Por un lado, podría servir de estímulo a una mayor reflexión sobre de las actividades desarrolladas por las disciplinas involucradas (Educación Patrimonial y Educación para la Ciudadanía) y, por otro lado, serviría para ayudar a que se otorgue el valor que se merecen estos dos argumentos que pueden aportar mucho para un desarrollo armónico de la sociedad.

Esta vinculación entre educación patrimonial y ciudadanía, no siempre es sencilla y algunas veces se produce de manera ‘inconsciente’, aunque siempre debería producirse.

Podría afirmarse que la educación patrimonial siempre debe estar vinculada a la educación para la ciudadanía, mientras que la educación para la ciudadanía no siempre es necesario que contemple las aportaciones del patrimonio, ya que existen otros recursos igualmente potentes.

Por lo tanto, aunque la educación patrimonial vinculada a la ciudadanía puede ser 'involuntaria', es decir que no esté orientada explícitamente a formar a un ciudadano crítico y consciente y que sea “sólo” educación en el ámbito artístico, por ejemplo, el mensaje que conlleva será de todas maneras una apertura de la mente hacia “*el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas, así como la capacidad y el deseo de participar de forma constructiva en el ámbito público*” (“La educación para la ciudadanía en Europa”, Eurydice, 2012: 9).

Posiblemente la sociedad en su conjunto es la que se beneficiaría de una perspectiva similar, siempre que no sea una oferta aislada, sino que participe de un abanico de propuestas que desarrollen la competencia social y ciudadana en sus diferentes facetas.

Compete a todas las instancias que concurren a la educación y no sólo a los centros educativos, esta tarea, tan ardua como fascinante, de promover una ciudadanía crítica y propositiva, una ciudadanía que, para formarse, “*requiere de unos conocimientos y de un proyecto explícito*”, en cuanto “*se trata de educar para formar personas que no solamente nacen «ciudadanas» sino que además construyen su ciudadanía a partir de su educación*” (Pagès y Santisteban, 2004:4) formal o informal.

En cuanto al uso de la información que he recopilado en esta investigación y a los posibles problemas a los que la misma ha intentado proponer una solución, creo que la principal aportación es ofrecer a los educadores y a las instituciones educativas, elementos para una toma de conciencia de la importancia de relacionar la educación patrimonial a la educación para la ciudadanía y fortalecer esta línea investigativa.

Las investigaciones en didáctica del patrimonio cultural en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales en España desde 1989 han sido 69, aproximadamente tres por año como media y en Italia la dimensión del fenómeno se acerca a la española. Las que relacionan este ámbito con la educación para la ciudadanía se reducen considerablemente. Me parece importante que se pueda contar ahora con otro aporte a la educación patrimonial desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía.

Esta investigación llena un hueco en esta área del conocimiento: da la voz a los protagonistas del aprendizaje. Tiene la pretensión de escuchar la voz de los que muy pocas veces son escuchados, las niñas y niños en general, y en este caso también de los NNATs.

Es una investigación centrada en el análisis de las representaciones sociales de los niños y niñas sobre el patrimonio cultural, por lo que da información a cómo “hacer respetar sus intereses y derechos, dar a conocer y expresar sus puntos de vista, siempre y cuando se permita que niñas y niños se involucren de forma sustancial en el proceso de investigación” (Gaitán y Liebel, 2011:173).

He intentado recoger la mirada específica de un grupo de niñas, niños y adolescentes, en su mayor parte dentro de su ambiente escolar, teniendo siempre presente su subjetividad y sus conocimientos (que van, en muchos casos, más allá de lo escolar) y hablar de sus representaciones sociales y de sus prácticas en este ámbito.

Finalmente, podemos reconocer a éste trabajo de investigación una utilidad metodológica, ya que ha sido llevado a cabo utilizando la Teoría Fundamentada.

He utilizado este camino de investigación, originario de la Escuela Sociológica de Chicago a principios del siglo XX, porque nos permitía, partiendo de los datos recogidos en el trabajo de campo, llegar a definir una teoría desde la perspectiva de las personas involucradas (en este caso los niños y niñas). “*La teoría fundamentada no es una teoría, sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos* (Strauss, 2004:51) y aporta los instrumentos necesarios para el proceso de un trabajo que se desarrolla a partir de una base fuertemente empírica. El objetivo es el de “crear categorías teóricas a partir de los datos y analizar las relaciones relevantes que hay entre ellas” (Charmaz, 1990, en De La Cuesta, 2006:137).

1.2.1. El interés por la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Educación para la Ciudadanía y la Educación al Patrimonio

Casi siempre, en el ámbito no académico, cuando hablamos de Ciencias Sociales pensamos enseguida en la historia y la geografía, y raramente pensamos que comprende una esfera mucho más amplia y que estas dos disciplinas forman parte de un conjunto en el que entran en relación con otras menos “famosas”, pero al mismo tiempo profundamente enraizadas en nuestra vida (antropología, arte, sociología, economía...). Al mismo tiempo, entre los que trabajan en este

campo de las Ciencias Sociales, no hay unanimidad en decidir cuáles deben de ser las asignaturas que las conforman y más aún no hay acuerdo de si hay o no hay distinción entre Ciencias Humanas y Ciencias Sociales. Hay quien (Seligman, 1930) las divide en “puramente sociales”: política, economía, historia, jurisprudencia, antropología, ciencia penal, antropología, trabajo social; “semi-sociales”: ética, educación, filosofía, psicología; “con implicaciones sociales”: biología, geografía, medicina, lingüística, arte.

Lo cierto es que esta clasificación, como otras similares y las definiciones que se les conocen, se enfrentan a sendos problemas cuando entramos en el campo educativo. Podemos decir con Benejam (1989:44) que “el intento de reducir las diversas Ciencias Sociales a una única disciplina escolar resulta difícil porque, si bien son ciencias que se plantean problemas comunes, no forman hoy un conjunto ordenado y estructurado de conceptos”.

En mi experiencia y formación como profesor de escuela primaria, las Ciencias Sociales podían reducirse a las dos materias principales en las que se englobaban todo (o casi), lo que no era lengua, matemáticas o arte (en el sentido de producción artística). Materias que, sin duda, me apasionaban, pero que nunca había visto encajadas en un cuadro unitario con las otras disciplinas en una relación exclusiva, pero no excluyente en la que cada una da su aporte para la investigación de los comportamientos humanos en sus interacciones en la sociedad.

Finalmente, cuando he tenido la oportunidad de cursar el Master en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales “todo ha encajado” y he podido ver el asunto bajo una óptica diferente. Al avanzar las clases he podido entender cómo, de un lado, la problemática NNATs estaba dentro de una educación para la ciudadanía crítica y, del otro lado, como esta última y la educación al patrimonio cultural tenían correlaciones evidentes.

Todo esto me ha llevado a investigar en un primer momento, como trabajo final de Master, la aportación del Programa Educativo de los NNATs de Perú a la formación de la Competencia Social y Ciudadana y luego a adentrarme en detalle en cómo una educación al Patrimonio pueda llevar a formar mejores ciudadanos conscientes de su rol en la sociedad.

Puede que en mi decisión haya influido también el hecho de que he crecido en una ciudad donde la historia se “toca con la mano” a través de los restos y monumentos todavía presentes y que para mí simbolizan una fuerte identidad local y nacional.

Finalmente, he pensado que se podría profundizar en estos aspectos y comparar entre una muestra de alumnos italianos y peruanos que presentan la particularidad de ser NNAT e intentar

investigar si, y de qué manera, la educación al patrimonio cultural, puede aportar su contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana.

1.2.2. El interés por los NNATs y Cajamarca

En este trabajo he tenido la colaboración de dos grupos de niños y niñas que presentaban semejanzas y diferencias notables. Por un lado, hay alumnos y alumnas de una escuela periférica de una pequeña ciudad del nordeste de Italia (Treviso) y por otro de unos niños, niñas y adolescentes trabajadores de Cajamarca, ciudad andina en el norte de Perú.

Hablaré detenidamente de los protagonistas de la investigación. Lo que quiero evidenciar ahora es la causa de mi interés por estos segundos, que es, junto con el interés en la educación en general y particularmente la educación del patrimonio cultural y de la educación para la ciudadanía, la motivación de este trabajo de investigación.

Podemos decir que, extraña coincidencia, en los mismos años en que la didáctica de las ciencias sociales empezaba a tener el reconocimiento académico adecuado (años '80), yo, junto con mi esposa, lograba concretizar uno de los sueños de mi vida: ir de voluntario a Perú con una ONG italiana durante tres años, en un proyecto educativo. Debía acompañar a grupos de NNATs en la región de Puno en el sur de Perú, en un pueblo a 3800 m. de altura, en los Andes. El ambiente era esencialmente rural y los niños trabajaban como agricultores, pastores, limpiabotas y empleadas de hogar.

Allí establecí contacto con el MANTHOC (Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos), una organización nacida en Lima diez años antes gracias a un grupo de jóvenes de la JOC (Juventud Obrera Cristiana) y que trataba de relacionar las niñas y niños que trabajaban en un mercado de un barrio periférico de la capital para que pudieran tener condiciones de trabajo más dignas y no dejaran de estudiar.

Nacieron siendo un pequeño grupo y hoy en día son casi 5000 los NNATs, que en 13 departamentos del país logran organizarse para no ser explotados en su trabajo, necesario por el sustentamiento de la pobre economía familiar, y para luchar por unas mejores condiciones de vida.

En los años posteriores a mi experiencia “en el campo” he mantenido mi interés por las actividades de los NNATs, tanto que desde 2009, en Bruselas donde actualmente resido, he fundado una asociación que intenta ser caja de resonancia de las peticiones que vienen de los niños y niñas trabajadoras.

La fuerza y la dignidad que transmite un niño, una niña, cuando los ves trabajar o afirmar con ímpetu la importancia de lo que está haciendo y del por qué lo hacen, es algo que resulta difícil de explicar con palabras, hay que vivirlo. Hay que levantarse con él, con ella, de madrugada, para ir a pastar a las ovejas o cargar cajas al mercado y volver a tiempo para asistir a las clases o verlos vender sus pobres mercancías y limpiar botas en las calles para comprender con qué amor propio esos niños, esas niñas, cumplen con su deber.

Trabajar en condiciones dignas, sin ser explotados y de acuerdo con sus edades y posibilidades, para los niños y niñas de MANTHOC, es una manera de afirmar su identidad, de sentirse parte de la familia, como dice este niño en su testimonio: *“Yo trabajo porque a mis padres no les alcanza lo que ganan, no nos alcanza el dinero...Yo estoy trabajando desde cuando tenía 10 años, diez años no más tenía...Yo fui a trabajar porque... mi mamá no le alcanzaba... para alimentarnos; entonces yo solo me obligué a trabajar...”* (testimonio de Manuel, en Schibotto,1990:238).

Por esas razones mi interés sigue vivo y creo que puede ser útil investigar en este campo para entender más el mundo de los NNATs y ofrecerles una oportunidad de reflexión sobre su misión, o para dar voz a las solicitudes del movimiento en su lucha para un mundo en el que un niño que trabaja reciba un trato justo y sus derechos sean respetados.

He elegido Cajamarca como lugar donde desarrollar la investigación porque sabía que existía MANTHOC ya desde 1995, que había empezado un programa didáctico con la fundación de una escuela en esta ciudad, donde los grupos de NNATs eran muy dinámicos (y lo siguen siendo ya que son 11 actualmente) y podría encontrar un terreno muy fértil y apto para responder a mis interrogantes.

Hay que considerar también que mi trabajo final de Master del año 2011, se valió de la colaboración de los profesores de la escuela, que investigaron acerca de la aportación del Programa Educativo de MANTHOC a la formación de la competencia social y ciudadana.

1.2.3. El interés por Italia y Treviso

Utilizaré unas líneas para esbozar el interés que ha movido mi decisión de analizar los chicos y chicas de Treviso.

¿Dónde podía encontrar un ambiente mejor permeado de patrimonio como en Italia, el país con mayor número de lugares declarados “Patrimonio Mundial de la Humanidad” por la UNESCO?

Creo que se unían muy bien, en este “horizonte italiano” los otros dos ejes de la investigación, la ciudadanía y la identidad, ya que en este tiempo de crisis de valores y donde es muy fuerte la problemática de la inmigración (sin pensar evidentemente que las dos cosas tienen una relación de causa-efecto), indagar una parte tan significativa de su población, podía ser enriquecedor y productivo en la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales.

Como es fácil imaginar, siendo Treviso mi ciudad natal, tenía el aspecto logístico resuelto y mayores posibilidades en cuanto a encontrar una escuela y unos profesores dispuestos a ayudarme en el trabajo de campo, aspecto que se ha producido.

He considerado que podía muy bien emparejar Treviso con Cajamarca en cuanto tienen semejanzas desde el punto de vista “patrimonial”: son dos ciudades no muy grandes, pero llenas de sitios monumentales de todo tipo y donde se “respira” historia caminando por sus calles.

Sobre todo en el casco histórico rodeado por “le Mura” y paseando por las angostas calzadas de esta pequeña joya medieval, podemos verdaderamente imaginar cómo podía ser la vida en la Edad Media y fantasear bajo sus pórticos sobre los ruidos y las voces de los artesanos trabajando en sus talleres.

Una particularidad que presenta la situación de Treviso con respecto a la de Cajamarca, reside en el hecho de que los niños y las niñas son, en buena parte, hijos de inmigrantes, en algunos casos nacidos en Italia, por tanto “casi” italianos y, entre muchas contradicciones, integrados en el tejido de la sociedad.

Este aspecto podía ser útil en la investigación de la identidad y de la ciudadanía y para comparar el caso peruano donde la problemática de la inmigración presenta características totalmente diferentes (hay migración del campo a la ciudad, pero no de otros países).

Finalmente creo que ha sido fundamental, en el desarrollo de la investigación, haber tenido dos observatorios tan diferentes desde muchos puntos de vista, pero que he podido encontrar

semejanzas inesperadas y que nos hacen comprender que la naturaleza humana presenta aspectos que nos tendrían que acercar más que dividir, intercambiar nuestras ideas y deseos en vez de guardarlos celosamente, ser abiertos a los demás en lugar de encerrarnos en nuestro propio mundo.

1.3. Origen de la investigación

El origen de esta investigación puede estar esencialmente en una palabra, en una expresión que contiene en si misma muchos significados y que en parte ha guiado mi vida y espero que la siga guiando: esta palabra es compromiso.

Por su etimología sabemos que está compuesta por dos prefijos y un verbo: “com”, que expresa compañía, no estar sólo; ”pro”, es decir “a favor de”; “miso”, la misión, el envío de alguien a hacer algo. Es decir que, cuando aceptamos un compromiso estamos dando nuestra palabra a alguien para asegurar que vamos a cumplir con nuestro cometido.

Un compromiso se puede tomar con uno mismo, como cuando he decidido comprometerme con la educación de los niños y niñas en la escuela. Un compromiso se puede tomar con otros, como cuando los NNATs luchan por sus derechos pisoteados. Un compromiso se puede tomar frente a una comunidad, como cuando un grupo de docentes trabaja no solamente por puro “academicismo”, sino para afirmar ciertos valores de base de la sociedad civil: el espíritu crítico, la abertura mental o el intercambio de las ideas.

El compromiso en muchos casos orienta nuestras acciones y en el mío creo que está ligado a mi decisión principal de trabajar en la educación y a los ejemplos a los que he asistido a lo largo de mi camino cerca del movimiento de niñas y niños trabajadores y finalmente a las recientes experiencias de seguimiento de los profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona).

Estos dos últimos han sido importantes fuentes de motivación para que pudiera, de un lado, descubrir y profundizar en el conocimiento en los respectivos campos en que actúan y, del otro, intentar desarrollar esta investigación en el respeto de unos principios, no tanto formales, como concretamente fundamentales en una sociedad democrática.

Si he decidido emprender esta aventura, que divisaba muy bien donde acababa, pero de la que desconocía la complejidad y la amplitud de la responsabilidad, ha sido esencialmente porque sabía

que podía contar con referentes de primer nivel en los que confiar y juntos intentar aportar mi modesta contribución a la causa de la educación patrimonial y de la educación para la ciudadanía.

1.4. Problemas que abarca la investigación

Dentro del campo de acción de la didáctica de las ciencias sociales, esta investigación quiere ser, por un lado, un análisis de las representaciones sociales de los alumnos y alumnas peruanos e italianos acerca del patrimonio cultural y, por el otro, ver cómo este elemento puede ayudar a desarrollar una competencia social y ciudadana crítica.

Si en el año 1997 el profesor Pagès afirmaba que se “ha dedicado poca atención a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales, por lo que se conoce muy poco de lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprenden ciencias sociales” (1997: 210), mirando la cantidad de tesis leídas, de artículos en revistas especializadas y los simposios realizados actualmente puedo aseverar que sí, hay mucha investigación. No obstante, hay básicamente dos ámbitos:

- investigaciones sobre el profesor de ciencias sociales, ya que es él el que “toma las mismas decisiones que han tomado los diseñadores del currículum, pero las concreta en un sentido u otro y les da significado en función de su práctica y de sus creencias, de su pensamiento y de su conocimiento, y del contexto en el que trabaja”, (ibid: 213)
- investigaciones sobre el alumno, sus representaciones mentales, su influencia en el aprendizaje o los resultados del mismo, siempre considerando que “buena parte de la investigación existente procede del campo de la psicología educativa” (ibid: 213).

Respecto a este segundo punto, Pagès (1997) nos propone una tipificación en tres momentos en que se podrían clasificar las investigaciones de las representaciones mentales de los alumnos sobre las ciencias sociales:

- Investigaciones sobre las concepciones de los alumnos acerca de la historia;
- Investigaciones acerca de los conocimientos geográficos de los alumnos;
- Investigaciones sobre conceptos o hechos sociales concretos.

La investigación que aquí presento entraría de derecho en el tercer grupo ya que aspira a indagar sobre como las niñas y los niños que viven en Cajamarca y en Treviso formulan sus representaciones sociales alrededor del patrimonio cultural, como las han construido y a qué vinculan dicho Patrimonio.

1.4.1. Preguntas

Este trabajo quiere responder a unos interrogantes acerca del problema que venimos delineando:

- 1) ¿Qué entienden por patrimonio cultural los niños y niñas de Cajamarca y Treviso? ¿Qué valor le otorgan? ¿Qué función le conceden? ¿Qué espacio ocupa el patrimonio cultural en sus vidas? ¿Qué rol tiene en su vida cotidiana?
- 2) ¿Cómo se configuran las representaciones sociales de los actores (niños y niñas) del proceso educativo por lo que concierne al patrimonio cultural?
- 3) ¿De qué manera se puede fomentar una ciudadanía crítica en los alumnos por medio del estudio y el uso del patrimonio cultural? ¿Los niños y niñas de Cajamarca y Treviso vinculan el patrimonio cultural con ‘ciudadanía’? ¿Con qué tipo de ciudadanía? ¿Favorece el patrimonio cultural el desarrollo de la competencia social y ciudadana?
- 4) ¿Cómo pueden llegar las niñas y niños a la afirmación de una identidad propia, vinculada al desarrollo de una competencia social y ciudadana y por ende incluyente, a través de la apropiación del patrimonio cultural? ¿Los niños y niñas de Cajamarca y Treviso vinculan al patrimonio cultural con su ‘identidad’? ¿Con qué identidad? ¿Favorece el patrimonio cultural la construcción de la identidad?

Creo que la cuestión ha sido sobre todo un tema de “adultos” y de orden turístico/comercial en el sentido de que “el patrimonio, visto desde una perspectiva (artística) llenaría las horas de ocio que en anteriores momentos históricos habían ocupado el tiempo de trabajo. Lujo o evasión que no sería preciso comprender sino simplemente consumir como un objeto más de la sociedad de consumo y del bienestar, ligado al turismo en gran escala para conocer patrimonio histórico-artístico y ciudades monumentales” (Ávila y Mattozzi, 2009, p. 328).

La finalidad que me propongo con este trabajo es considerar el punto de vista de los menores y mirar más a los aspectos educativos, intentando que sean ellos los que hablen, se expresen y opinen acerca de este argumento.

1.4.2. Supuestos

En cuanto a los supuestos, podemos avanzar hipótesis con resultados similares, menos el último, que prevé una distinción entre Treviso y Cajamarca. He empezado a investigar a partir de los cuatro supuestos siguientes:

- 1) En la vida y en el conocimiento de los niños y las niñas de Treviso y de Cajamarca el patrimonio tiene poca presencia, pues no es objeto de estudio en la escuela ni de atención en la familia.
- 2) Las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural de los alumnos y las alumnas, se construyen a través del conocimiento (visitas escolares y familiares) y la influencia de los medios de comunicación.
- 3) Una experiencia guiada y crítica del patrimonio cultural y una reflexión sobre la importancia de su conservación, pueden concurrir a que se forme una competencia social y ciudadana incluyente y participe de lo que son los retos solicitados por un desarrollo democrático de la vida social. Pero actualmente y con los medios que se utilizan en este campo, no parece que el patrimonio fomente la ciudadanía crítica en los niños y niñas de las dos realidades estudiadas. Tal vez se utiliza más el patrimonio como un recurso para construir identidad.
- 4) Existirán diferencias acerca del valor que se le otorga al patrimonio en las dos realidades analizadas. En Treviso el patrimonio puede ser considerado un elemento estático del paisaje urbano. Mientras que, en el caso específico de Cajamarca, muchos niños y niñas trabajan con el patrimonio como guías, vendedores o cantando a los turistas que visitan los museos y monumentos de la ciudad, por lo que su visión será más compleja y llena de matices.

1.4.3. Objetivos

Esta investigación quiere ser un intento de aproximación a una visión que considere la educación al patrimonio como un elemento importante en la vida, no sólo escolar, de cada niña y niño en cuanto ciudadanas y ciudadanos.

Los objetivos que pretendo alcanzar con mi trabajo están relacionados con las preguntas que he expuesto más arriba y son esencialmente estos:

1) Indagar y analizar la apropiación que niños italianos y peruanos hacen del patrimonio cultural en su formación en la escuela y fuera de ella como ciudadanos (sus representaciones sociales).

Habría que ver hasta qué punto es una apropiación consciente o más bien inconsciente y si mejora la competencia social y ciudadana de los implicados.

2) Construir el marco conceptual que vincule el patrimonio cultural al desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Creo prioritario dar al trabajo una justificación teórica que encuadre la cuestión de fondo de la relación entre patrimonio cultural y educación para la ciudadanía. Esto me tendría que permitir analizar los dos aspectos principales de la investigación por separado y encontrar los lazos que pueda haber entre ellos con vistas a un uso en el ámbito educativo tanto formal, como informal.

3) Avanzar algunas propuestas operativas concernientes a los dos casos analizados, para que el patrimonio cultural vaya asumiendo un papel más protagonista en el horizonte educativo y sea más efectivo puesto en relación con la educación a la ciudadanía. Dichas propuestas tendrían que servir para fomentar la búsqueda de una identidad personal auténtica y positiva.

PREGUNTAS	SUPUESTOS	OBJETIVOS
<p>1. ¿Qué entienden por patrimonio cultural los niños y niñas de Cajamarca y Treviso? ¿Qué valor le otorgan? ¿Qué función le conceden? ¿Qué espacio ocupa el patrimonio cultural en sus vidas? ¿Qué rol tiene en su cotidiano?</p> <p>2. ¿Cómo se configuran las representaciones sociales de los actores (niños y niñas) del proceso educativo por lo que concierne el patrimonio cultural?</p> <p>3. ¿De qué manera se puede fomentar una ciudadanía crítica en los alumnos por medio del estudio y el uso del patrimonio cultural? ¿Los niños y niñas de Cajamarca y Treviso vinculan el patrimonio cultural con 'ciudadanía'? ¿Con qué tipo de ciudadanía? ¿Favorece el patrimonio cultural el desarrollo de la competencia social y ciudadana?</p> <p>4. ¿Cómo pueden llegar las niñas y los niños a la afirmación de una identidad propia, vinculada al desarrollo de una competencia social y ciudadana y por ende incluyente, a través de la apropiación del patrimonio cultural? ¿Los niños y niñas de Cajamarca y Treviso vinculan el patrimonio cultural con su 'identidad'? ¿Con qué identidad? ¿Favorece el patrimonio cultural la construcción de la identidad?</p>	<p>1. En la vida y en el conocimiento de los niños y las niñas de Treviso y de Cajamarca el patrimonio tiene poca presencia, pues no es objeto de estudio en la escuela ni de atención en la familia.</p> <p>2. Las representaciones sociales sobre patrimonio cultural de los alumnos y las alumnas, se construyen a través del conocimiento (visitas escolares y familiares) y la influencia de los medios de comunicación.</p> <p>3. Una experiencia guiada y crítica del patrimonio cultural y una reflexión sobre la importancia de su conservación, pueden contribuir a que se forme una competencia social y ciudadana incluyente y participe de lo que son los retos solicitados para un desarrollo democrático de la vida social. Pero actualmente y con los medios que se utilizan en este campo, no parece que el patrimonio fomente la ciudadanía crítica en los niños y niñas de las dos realidades estudiadas. Tal vez se utiliza más el patrimonio como un recurso para construir identidad.</p> <p>4. Existen diferencias acerca del valor que se le otorga al patrimonio en las dos realidades analizadas. En Treviso el patrimonio puede ser considerado un elemento estático del paisaje urbano. Mientras que, en caso específico de Cajamarca, muchos niños y niñas trabajan con el patrimonio como guías, vendedores o cantando a los turistas que visitan los museos y monumentos de la ciudad, por lo que su visión será más compleja y llena de matices.</p>	<p>1. Indagar y analizar la apropiación que los niños italianos y peruanos hacen del patrimonio cultural en su formación en la escuela y fuera de ella como ciudadanos (sus representaciones sociales). Se tendrá que ver hasta qué punto es una apropiación consciente o más bien inconsciente y si lleva por sí misma a mejorar la competencia social y ciudadana de los implicados.</p> <p>2. Construir el marco conceptual que vincula el patrimonio cultural con el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Creo prioritario dar al trabajo una justificación teórica que encuadre la cuestión de fondo de la relación entre patrimonio cultural y educación para la ciudadanía. Esto me permite analizar los dos aspectos principales de la investigación separadamente y encontrar los lazos existentes entre ellos de cara a un uso en ámbito educativo tanto formal, como informal.</p> <p>3. Avanzar algunas propuestas operativas concernientes a los dos casos analizados, para que el patrimonio cultural vaya asumiendo un papel más protagonista en el horizonte educativo y sea relacionado con la educación para la ciudadanía de manera más efectiva. Dichas propuestas tendrían que servir para fomentar la búsqueda de una identidad personal auténtica y positiva.</p>

CAPÍTULO 2

Marco teórico

El objetivo del capítulo es presentar una síntesis de las bases teóricas de la investigación. Partiendo, en primera instancia, del concepto de patrimonio, se presenta una perspectiva socio-crítica del trabajo infantil. Luego se discute acerca de si los niños y las niñas pueden ser ciudadanas a pleno título, pasando por una teorización de la educación patrimonial como vía hacia una educación para la ciudadanía. En la última parte del capítulo se trata de la relación entre patrimonio e identidad en una perspectiva multicultural y en una visión constructivista del currículo. Finalmente se propone el “estado del arte” de las investigaciones sobre educación del patrimonio y educación para la ciudadanía.

El capítulo se encuentra dividido en ocho secciones:

1. Introducción
2. Patrimonio: un concepto en evolución
3. Una perspectiva socio-crítica del trabajo infantil
4. La educación patrimonial como vía hacia la educación para la ciudadanía
5. Los niños como ciudadanos
6. Patrimonio, identidad, multiculturalidad
7. Una visión constructivista del currículo
8. ¿Qué se ha investigado?

2.1. Introducción

El marco teórico tiene la finalidad de dar a la investigación un sistema coherente de ideas y propuestas que permitan afrontar el tema sobre el que se quiere investigar. "Se trata de integrar el problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos relativos al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útil a nuestra tarea" (Martí, 1992:52). El concepto de educación patrimonial que se quiere presentar se centra en la idea de que el patrimonio cultural puede ser un recurso de gran potencialidad para favorecer la formación de una ciudadanía crítica, considerando que nos proporciona material para leer el pasado, interpretar el presente y pensar críticamente en el futuro.

2.2. Patrimonio: un concepto en evolución

El patrimonio cultural puede ayudar a la formación de una identidad personal y colectiva que ahonda sus raíces en un pasado del que cada uno reconoce la herencia y en un presente del que se siente parte integrante y operativa.

En la investigación se considera el patrimonio como un constructo social (González Monfort, 2006) sujeto a las transformaciones de las cambiantes condiciones históricas. El patrimonio es una herencia colectiva social que pone en relación a los que vivieron ayer con los que viven el presente, proporcionando a estos últimos una riqueza cultural y dejándoles el sentido de la identidad. Podemos considerar el patrimonio como un recurso valioso que transita del pasado al futuro relacionando las distintas generaciones y configurando identidades (Ballart, 2001). Al mismo tiempo hay que evidenciar que es en el presente cuando se dictan los criterios para decidir si algo (material o inmaterial, natural o forjado por el hombre) se puede elevar a rango de patrimonio. El pasado es incesantemente reintegrado a lo cotidiano. Pero no todo lo que es pasado se puede considerar patrimonio. Podríamos afirmar que el patrimonio, más que ser "padre", es hijo del presente (Arévalo, 2010). Es decir que, como apunta Gerard Lenclud (1987), "no es el pasado el que produce el presente, sino a la inversa, el presente quien configura el pasado" (en Arévalo, 2010:3).

Desde hace algunas décadas todo objeto que se considera patrimonio cultural, debe tener una función social, debe convertirse en un recurso económico rentable. Si esto se da, se garantiza su conservación, preservación y divulgación porque favorece el desarrollo económico de una zona.

Por lo tanto, esta nueva variable puede influir en la "elección" y en la "selección" que una comunidad puede hacer de sus "objetos" en el presente.

El patrimonio es lo que queda de algo que ya no existe, el pasado que tenemos presente (Pagès y Pons, 1986). Su pérdida es irreparable para los herederos y para la humanidad en general. Si se pierde, se pierde el anclaje, la memoria (Nora, 1987).

Por otra parte, esta memoria, este patrimonio, son algo dinámicos, evolucionan “mano a mano che aggiungiamo passato al nostro presente” (Pereira, 1998:1). El concepto de patrimonio hoy en día es mucho más amplio que hace unos años: un patrimonio “per vicinanza” o “diffuso” (Pereira, 1998) y que abarca conceptos como el paisaje, el patrimonio industrial o los pequeños vestigios que están cerca de nosotros.

Es esta cercanía a los monumentos la que permite que, desde la escuela, se pueda ayudar a los alumnos a conocer un pasado que puede ser estudiado y que nos permite saber de dónde venimos, para comprender nuestro presente y a dónde vamos. Esto resulta muy evidente si operamos en un contexto como el de los dos espacios geográficos que he investigado, donde los restos del pasado se hacen “evidencia” y forman parte de nuestro entorno natural y diario.

2.3. Una perspectiva socio-crítica del trabajo infantil

Motivado por mis intereses hacia la educación al patrimonio y la educación para la ciudadanía y de mis contactos con la realidad de los NNATs (Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores), he querido investigar las diferencias que puede haber en las representaciones sociales que tienen chicos y chicas de un mismo grupo de edad, en dos ciudades muy ricas en patrimonio como Treviso y Cajamarca.

En este caso, el patrimonio ayuda a que muchas familias puedan sobrevivir en parte gracias a la aportación, a menudo imprescindible, de los pequeños: “si bien la compulsividad de las necesidades creadas por falta de recursos, de oportunidades es un insoslayable componente de las motivaciones de los niños y niñas que salen a trabajar, no todo se reduce a ello. La aspiración de sentirse útil, solidario con la propia familia, lograr cierto nivel de autonomía, poder experimentar el gozo de colaborar al propio sustento, etc. son factores que también forman parte de las motivaciones” (Cussianovich, 2006:353).

Esta investigación mueve en parte de una perspectiva que no demoniza el hecho de que un niño trabaje, sino que valoriza el compromiso laboral en cuanto herramienta para que tome conciencia y sea protagonista de su propia existencia. Como afirma Schibotto (1990:312), “apostamos al reconocimiento y valorización de las capacidades autoorganizativa, propositiva, antagónica de los niños trabajadores, apostamos a un protagonismo social, ...a que los niños trabajadores pudieran representar no sólo un patológico episodio de folklore tercermundista, sino una consciente y activa dinámica del movimiento por la liberación y el cambio social”.

2.4. La educación patrimonial como vía hacia la educación para la ciudadanía

El valor que desde el presente se otorga al patrimonio nace de la evidencia del pasado, de lo que ha sido, de lo que nuestros antepasados han querido que se transmitiera como testimonio, por eso el concepto mismo de patrimonio cultural está experimentando un proceso de deconstrucción y de construcción del que somos testigos.

Con el paso de los años puede cambiar la visión que se confiere al patrimonio y los restos pueden asumir un valor diferente según la época o variar de generación en generación. Además, aparece siempre mayor cantidad de material que se puede considerar como patrimonio cultural. Es también verdad que muchos aspectos del patrimonio (sobre todo el inmaterial) se van perdiendo por falta de quién los transmita o, como es el caso de los idiomas, por la extinción de los pueblos que los hablan o de algunas técnicas en algún oficio.

El concepto mismo de patrimonio ha ido evolucionando a lo largo de los siglos (Copeland, 2006): del patrimonio tangible se ha pasado al intangible; de un patrimonio nacionalista a uno intercultural; de objetivo a subjetivo; de positivista a constructivista. Y, en paralelo, la pedagogía del patrimonio ha ido cambiando de rumbo, de objetivos y metodologías, adquiriendo un enfoque dinámico y social que abarca una serie de disciplinas y habilidades.

También ha cambiado la significación de la idea de ciudadanía: desde el concepto de ciudadanos sometidos a la autoridad a otro de personas que viven, se relacionan y deciden por sí mismas. También ha evolucionado la manera de educar a la ciudadanía. Ya no se trata de un mero aprendizaje de cómo funcionan las instituciones (locales, nacionales, europeas o mundiales), sino de prácticas que tienen como objetivo originar actitudes participativas y democráticas en el respeto de los derechos humanos.

Tanto en un aspecto como en otro, la escuela juega un papel importante como momento formativo por antonomasia, pero no podemos eximirnos de dudar como hace Audiger (2006:8) : “l’école est-elle un lieu privilégié où les jeunes générations accèdent par le biais des savoirs, à ce qui est le plus universel en l’homme, la raison, avec ses processus et ses œuvres, où est-elle une institution qui, tout en transmettant des savoirs, prolonge les particularismes liés aux inscriptions culturelles, voir sociales de chacun?”

Una educación del patrimonio, transmitida a través de una educación para la ciudadanía, nos puede ayudar a contestar a esta y a otras muchas preguntas que nos formulamos en nuestra búsqueda, ya que “la relazione tra la pedagogia del patrimonio e l’educazione alla cittadinanza è simbiotica” (Copeland in Branchesi, 2006:70). Ser un ciudadano crítico, que participa activamente de la vida de su comunidad, sea escolar o local, implica tener derechos, pero también responsabilidades hacia la memoria de un pasado que ha sobrevivido y que nos interpela cotidianamente a través de nuestro patrimonio material e inmaterial.

Por eso, defendemos la gran potencialidad educativa y social del patrimonio cultural vinculándolo a la educación para la ciudadanía (González-Monfort, 2006), ya que ayuda a:

- promover el impulso de un pensamiento social, desarrollar un conocimiento histórico y social;
- construir una identidad personal, colectiva y social que permita adquirir compromisos, defender derechos y deberes, y participar responsable y solidariamente (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998; Cuenca y Domínguez, 2002; Hanosset, 2003; Fontal, 2003; Jurion de Waha, 2006, Branchesi, 2006).

En los dos casos que vamos a considerar veremos cómo, a pesar de los diferentes contextos, debemos registrar ciertas dificultades en desarrollar las potencialidades que por medio de la educación patrimonial se pueden manifestar en la escuela. Las razones son de diversa naturaleza y envergadura, pero el efecto que se produce es que la educación del patrimonio cultural no tiene la consideración que se merece a la hora de educar a una ciudadanía crítica.

2.5. Las niñas y niños como ciudadanos

Una cuestión abierta que actualmente da pie a muchas discusiones (Gaitán y Liebel, 2011; Invernizzi y Williams, 2008; Cussiánovich, 2010) y en cuyo marco queremos movernos, es el debate de si “los niños poseen el derecho de ciudadanía y hacen un uso extensivo de él o si son capaces de conquistar derechos por sí mismos” (Gaitán y Liebel, 2011:95).

Hay una aceptación unánime, en la sociedad y en el ámbito de las ciencias sociales en particular (Jans, 2004), sobre el hecho que los niños no gozan de una ciudadanía completa, si con este término entendemos, no a “meros receptores (pasivos) de determinadas prestaciones del Estado, sino personas que se involucran de manera activa en la sociedad” (Gaitán y Liebel, 2011:98).

Lawy y Biesta (2006) hacen una interesante distinción entre *citizenship-as-practice* (ciudadanía como práctica) y *citizenship-as-achievement* (ciudadanía como logro) en la que consideran que niños y jóvenes no tienen que ser considerados “como adultos”, sino que infancia y adolescencia son partes integrantes de la sociedad en la que se desarrollan. “La ciudadanía es una práctica que forma parte integral de la realidad de la vida cotidiana de las personas (jóvenes), entretrejida con ella y que se transforma con el tiempo en las diversas dimensiones de su vida” (Lawy y Biesta, 2006:47).

Liebel (2007b, 2008) nos propone “la ciudadanía desde abajo” en la que se supone que los niños se toman el derecho de ser ciudadanos siendo “conscientes de que se les priva de ciertas ventajas” (Gaitán y Liebel, 2011:100). Un logro al que no se puede llegar individualmente, sino a través de una toma de conciencia colectiva y de intereses y necesidades comunes.

A este propósito quisiéramos subrayar la diferencia existente entre las situaciones analizadas en Treviso y Cajamarca. Por un lado, hay la que se puede llamar una ciudadanía “latente”, por el otro una ciudadanía “manifiesta” (Gaitán y Liebel, 2011). Los chicos de Treviso viven en una condición de “latencia”, en una especie de limbo, donde casi todo lo que pasa en sus vidas está determinado por los adultos y el hecho de ser ciudadanos lo “descubren” en los libros. Los niños y niñas de Cajamarca, a través de su organización y de su implicación activa en la economía familiar, logran que se revele su protagonismo social y su compromiso por una verdadera inclusión.

2.6. Patrimonio, identidad, multiculturalidad

Nuestra investigación se ha movido también dentro de un referente teórico identitario, indispensable cuando se trata de patrimonio. La perspectiva multicultural la hemos puesto en valor tanto al elegir dos áreas geográficas y culturales distintas como al analizar las diferencias internas en el seno de ellas. En particular, por lo que concierne Treviso se han encontrado heterogeneidad de procedencias y culturas en los niños algo que nos ha sorprendido y esto se ha notado en las respuestas. En Cajamarca lo ha sido mucho menos, ya que todos los encuestados provienen prácticamente de la misma extracción socio-cultural y económica.

Tanto si hablamos de patrimonio como de ciudadanía no podemos prescindir de ver estos dos elementos en relación con la identidad. Por un lado, “non c’è identità senza un atto di memoria relativa ad una qualche origine” (Copeland, in Branchesi 2006:72), por el otro “la cittadinanza democratica riguarda l’individuo e le relazioni con gli altri, e la costruzione di identità personali e collettive” (ibid).

Nuestro patrimonio, material e inmaterial, define nuestra identidad, y una educación para la ciudadanía comporta una relación con la identidad colectiva, la identificación con una comunidad de pertenencia. Identidad colectiva que emanará del conjunto de las identidades individuales que vamos construyendo paso a paso en la vida, influenciadas por nuestros orígenes, nuestras vivencias y relaciones.

Como nos dicen Cuenca y Martín (2009:508) “el patrimonio” es “un instrumento aglutinante de identidad colectiva, que no excluye la reafirmación de lo propio frente a lo foráneo, compatible con un sentimiento de empatía frente a otras culturas y de valoración de lo ajeno o diferente”. “Ajeno o diferente” que en nuestra investigación ha sido muy bien representado, especialmente en el caso de Treviso, por las distintas nacionalidades presentes en la sociedad y, de reflejo, en la escuela. Como bien sabemos la acción patrimonial (*heritage* en inglés, herencia) se puede dividir en dos partes separadas, pero relacionadas entre sí, que son el dar y el recibir. El término inglés nos especifica que una herencia necesita de alguien que la acepte para ser efectiva, no solamente de alguien que la proporcione (Allieu-Mary y Frydman, 2003). Las herencias que hemos recibido de nuestros antepasados, todo el patrimonio tanto material como inmaterial, natural o artificial que ayuda a conformar nuestra identidad cultural, necesitan de una aceptación (consciente o inconsciente) para que sigan siendo patrimonio.

En la clase de Treviso que hemos investigado, y en Europa, estamos enfrentados a un desafío bastante importante a la hora de transmitir tanto el mensaje patrimonial, como el histórico. Como nos dice Tutiaux-Guillon (2001:237): “Partager le même passé est réputé transcender la diversité des gendres, des classes, des cultures familiales, des appartenances tenues pour singulières ou communautaires, dans une même identité politique et culturelle”. Es decir que los profesores transmiten los contenidos de historia o los datos patrimoniales como si todos los alumnos “vieran” la historia y el patrimonio con las mismas “gafas”. Como si no hubiera diferentes identidades o culturas, y, por consiguiente, maneras de leer el pasado en la población escolar.

En un contexto multicultural no será tarea fácil dar a conocer y reconocerse en el patrimonio, ya que esto pasa por una aceptación de unos valores que pueden no ser los originarios de los alumnos. Para ello, “enseignement/transmission doit pouvoir se mesurer à l’appropriation par les élèves des objets, leur intégration dans leur panthéon patrimonial personnel, qu’accompagnent leur adhésion aux valeurs incarnées par l’objet, ou du moins à celles retenues par l’enseignant, et un sentiment d’appartenance aux groupes pour lesquels ces objets font sens” (Allieu-Mary y Frydman, 2003 :5).

Para construir la ciudadanía resulta esencial este sentimiento de pertenencia, que tiene que tener en cuenta los diferentes niveles a los que se ve enfrentado el alumno: local, regional, nacional, europeo y mundial. La escuela es sólo uno de los elementos que juegan un rol en este reto: será fundamental la relación que se establece con las otras instituciones territoriales y con la familia para alcanzar un equilibrio indispensable que permita el desarrollo del sentimiento de pertenencia.

Relacionando todo esto con nuestro afán de educación para la ciudadanía a través de una educación del patrimonio, podemos afirmar con González y Pagès (2005:8) que “el patrimonio cultural debe contribuir a despertar actitudes críticas y reflexivas hacia el pasado y el presente, para que el alumnado sea capaz de implicarse de forma activa y constructiva con su medio social, cultural y político”.

2.7. Una visión constructivista del currículo

Como nos recuerda Kemmis

“La primera tarea de la educación consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales (histórica, social, económica, cultural y políticamente); y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y de reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad. Para conseguirlo, la escuela socialmente crítica ofrece a los estudiantes proyectos que requieren el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y tareas socialmente útiles. Implica a la comunidad entera en el trabajo de la escuela y rechaza las barreras burocráticas que separan la vida y el trabajo de la escuela de la vida y el trabajo de la sociedad. Motiva a los estudiantes hacia la reflexión sobre la sociedad y la reflexión autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y acción.” (Kemmis, 1986, 125).

Así entendemos una educación del patrimonio, una educación que abra el camino hacia la educación para la ciudadanía. Si, como afirma Santisteban (2009:12), el desafío es convertir los saberes que se aprenden en clase “en un conocimiento efectivo para la reflexión crítica sobre la realidad y para la intervención social”, entonces trabajar a partir del patrimonio (local en primer término, pero no sólo), nos permite facilitar a los niños las oportunidades para que construyan este conocimiento.

Esta tarea no es nada fácil considerada la escasa propensión de los profesores a utilizar en este sentido los recursos patrimoniales, y por lo que Bourdieu y Passeron (1970) llaman la *reproducción cultural*. Dos problemáticas a las que no resulta sencillo enfrentarse y cuyas soluciones suponen un cambio de mentalidad que se puede definir como trascendental. Dos tipos de dificultades que se dan a niveles distintos: uno más definible, otro con rasgos universales y de difícil enunciación.

En nuestras conclusiones profundizaremos en la cuestión para proporcionar unas posibles vías de salida. Para ello nos es de utilidad volver al tema de la reproducción cultural y la lectura que de este punto hace Willis (1977). La escuela, nos dice, en su calidad de vehículo de la ideología estatal, ejerce un control y una dominación de la clase burguesa a través de la educación y de los

códigos sociolingüísticos que transmite. El autor basaba su estudio en “la cultura obrera en general” observando “a los jóvenes varones no académicos descontentos y su adaptación al trabajo” (Willis, 1977: 12), y aunque no sea nuestro ámbito, se pueden evidenciar algunas líneas clave para desarrollar, como lo hace él, “una teoría más general de las formas culturales...y de su papel en el mantenimiento de las condiciones favorables de la producción material en el modo capitalista.” (ibid:197).

Vemos como sobre todo en Perú, y en especial en las áreas donde hay presencia de las escuelas MANTHOC, es muy difícil, a veces imposible, salir del esquema que denuncia Willis ya que se puede fácilmente “predecir el empleo final a partir de sus orígenes de clase, situación geográfica, estructura local de oportunidades y logro educacional.” (ibid:201).

La situación de Treviso puede parecer distinta, si bien la teoría en la que nos ubicamos es válida en todas las latitudes, pero con matices. Es cierto que los niños italianos tienen más posibilidades de que no se repita de generación en generación el esquema, pero es también innegable que la mayoría de los niños que son hijos de inmigrantes (son una parte consistente de la población escolar) o de gente humilde, tiene desventaja con respecto a los compañeros italianos o con familias con un nivel económico-social elevado.

2.8. ¿Qué se ha investigado?

Nuestra investigación trata de la educación patrimonial y, especialmente, de lo que piensan y cómo viven los niños el patrimonio y la ciudadanía desde dos observatorios concretos como son Treviso y Cajamarca. Sin embargo, es una investigación que en sus ámbitos principales comparte aspectos con otras investigaciones actuales de España y, en parte, de Europa. Precisamente me centraré en las investigaciones sobre patrimonio, ciudadanía e identidad y en las que tratan de las representaciones sociales de los niños sobre el patrimonio, que son las ópticas desde las que voy a desarrollar mi investigación.

Antes de empezar, quisiera subrayar que las investigaciones sobre el patrimonio, su empleo en educación y las diferentes facetas que con este ámbito podemos relacionar (turismo, paisaje, patrimonio inmaterial, para citar algunos ejemplos), han tenido, en los últimos años, una imparable notoriedad y han sido el sujeto de decenas de tesis tanto en España como en general en Europa.

He centrado mi investigación en la línea de la Universidad Autònoma de Barcelona y, más concretamente, en el camino abierto por la Doctora Neus González Monfort con su tesis doctoral “L’ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural” (2006), donde ha querido demostrar como “la investigació en didàctica de les ciències socials pretén comprendre la realitat, saber què passa i per què passa, quan se ensenyen i s’aprenen continguts geogràfics, històrics i socials. Aquest coneixement s’ha d’adreçar a la transformació de la realitat, a la innovació de les pràctiques educatives i a la superació de les pràctiques obsoletes” (González Monfort, 2006:23).

Mi planteamiento aboga por el desarrollo de un currículo que lleve a los alumnos a activar un pensamiento social crítico y una conciencia histórica, a través del descubrimiento, el conocimiento y el compromiso con un patrimonio cultural “vivido” (el patrimonio que vemos, y conocemos) y que no esté en competición con el patrimonio “real” (el patrimonio inventariado) (Tutiaux-Guillon, 2001).

En los últimos años han sido muchos los trabajos que se han propuesto, en las tesis de máster y doctorales o como proyectos I+D+i, sin olvidar los Congresos, como el Internacional de Educación Patrimonial de Madrid (2012; 2014; 2016), la elaboración y aplicación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Fontal e Ibáñez, 2015) o, finalmente, el proyecto “Museos + Sociales” que impulsa el museo como instrumento de integración destinado a fomentar la convivencia.

Con la finalidad de profundizar en diferentes aspectos de la educación patrimonial: manera de actuar de los profesores, rol del patrimonio en cuanto conocimiento en la educación reglada, podemos rescatar los trabajos de Ávila (2001, Universidad de Sevilla), González Monfort (2006, Universitat Autònoma de Barcelona), Biosca y Lleida, (2010, Universidad de Barcelona).

Uno de los grupos más activos en el panorama español es EDIPATRI (Educación e Interpretación del Patrimonio) de la Universidad de Huelva con una “visión interdisciplinar, un concepto holístico y simbólico-identitario del patrimonio y en el marco de un modelo didáctico de carácter constructivista y sociocrítico” (Cuenca y otros, 2013:13). Sus investigaciones se han distinguido por el análisis de las concepciones del profesorado en formación inicial (Cuenca, 2003) y en formación permanente (Estepa, Ávila y Ruiz, 2007), de los gestores patrimoniales (Martín y Cuenca, 2011), el papel de las instituciones patrimoniales (Cuenca, Estepa y Martín, 2006; Martín, 2012), las relaciones entre educación formal y educación no formal (Wamba, Aguaded y Cuenca, 2006; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010) y el

uso de diferentes recursos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, desde los libros de texto (Cuenca y Estepa, 2003; Estepa y otros, 2011; Ferreras y Estepa, 2011; López Cruz y Cuenca, 2011; Morón y otros, 2012) hasta las webs de museos (Cuenca y Estepa, 2004; Ruiz, Wamba y Jiménez, 2004).

Otro grupo de investigación, el MIRAR, en las universidades de Oviedo y Valladolid (Fontal, 2003; Calaf y Fontal, 2006; Calaf, 2010), se ha ocupado de establecer las relaciones entre los ámbitos formales, no formales e informales en la educación patrimonial relacionándolas, desde perspectivas interdisciplinares, con las escalas identitarias. Hay que destacar los trabajos que refieren al potencial de las nuevas tecnologías en la educación no formal e informal: Rico (2004), Carreras (2005), Fontal (2006), Asensio y Asenjo (2011), Ibáñez (2011) o estudios como los de Pérez Santos (2000), Asensio (2001), Asensio y Pol (2002), Parcerisa (2006), o Masriera (2007) que han estudiado, siempre desde la perspectiva didáctica, los museos y centros patrimoniales.

Finalmente podemos enfatizar la labor que desde el año 2000 desarrolla el grupo de investigación e innovación "Didàctica del patrimoni, Museografia Comprensiva i Noves Tecnologies" (DIDPATRI) de la Universitat de Barcelona, con su director Francesc Xavier Hernández Cardona (2006, 2012), que tiene como ejes principales la didáctica del patrimonio y la museografía didáctica.

En línea con lo ocurrido en España, en los mismos campos (conceptos, didáctica en ámbito formal e informal) y con las mismas ópticas (una mirada sociocrítica del tema), podemos destacar también el trabajo realizado en otros países. En Italia, por ejemplo, se pueden nombrar los trabajos de Ivo Mattozzi (2009) y de Beatrice Borghi (2014) de la Universidad de Bolonia o de la asociación "Clio" e "Italia Nostra" que se distinguen por su promoción del patrimonio y su didáctica en la península. En Francia a Tutiaux-Guillon (2003) y Teixeira (2006), en el ámbito brasileño.

Centrándonos ahora en los trabajos que relacionan patrimonio, identidad y ciudadanía, nos llaman la atención las reflexiones e investigaciones sobre patrimonio, paisaje y ciudadanía de Brusa (2011) y Morón (2016) o los de Semedo (2007) y Pinto (2011), que abarcan aspectos relacionados con patrimonio y ciudadanía, así como los que conectan educación, patrimonio e identidad (Copeland, 2006; Davis, 2007; Falk, Dierking y Adams, 2011; Semedo, 2015). De manera similar se pueden citar los estudios de Martín Cáceres y Cuenca (2011) o de Estepa (2013), en los que se analizan las conexiones entre educación formal y no formal con respecto al

patrimonio y a la identidad y sus relaciones con propuestas de educación para la formación de ciudadanos. En la misma línea, las interacciones entre los ámbitos formales, no formales e informales en la educación patrimonial y sus conexiones con el campo de las escalas identitarias, han sido objeto de estudio por Calaf (2010), Fontal (2013) o Gómez Redondo (2013), siempre desarrollándose desde perspectivas interdisciplinarias. A ello se unen los trabajos que abordan la evaluación de los programas educativos en museos y conjuntos patrimoniales (Fontal y Gómez-Redondo, 2016; Vicent, Ibáñez y Asensio, 2015).

De particular interés, a propósito de la relación entre patrimonio y ciudadanía, resultan ser las actas del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales de Bologna en 2009, donde hay toda una sección dedicada a la didáctica del patrimonio, con sugestivas contribuciones de Ávila, Estepa, Mattozzi, Mascheroni, entre otros.

Finalmente, centrándonos en las representaciones sociales de los niños sobre del patrimonio, vemos como no es fácil encontrar literatura académica. Se han hallado pocos casos de trabajos que se acercan al tema de mi investigación y todos ellos son artículos para revistas o actas de ponencias. Por ejemplo, el trabajo de Giacomasso, Mariano y Conforti (2014:225) estudia “identificar y analizar ciertos saberes y percepciones por parte de un grupo de jóvenes escolarizados” sobre el patrimonio y “habilitar un debate más amplio en torno de la importancia de generar espacios en la escuela que aborden el patrimonio desde la historia local, el compromiso ciudadano y la construcción identitaria”.

El trabajo de Montenegro y Aparicio (2008) intenta compartir representaciones sociales acerca del patrimonio arqueológico, de comunidades educativas de la provincia de Jujuy de niños de primaria en zonas rurales y urbanas del norte de Argentina. La autora estaba interesada en mostrar la diversidad de significados y apropiaciones que confluyen en la dinámica de construcción social del patrimonio y la identidad.

Por otra parte, Careaga (2015) nos ofrece una investigación que presenta como “principal objetivo indagar acerca de las concepciones sobre patrimonio cultural que tienen los adolescentes del primer ciclo de enseñanza media a partir de una experiencia de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje experiencial”. La población que participa en el estudio está formada por alumnos de trece años de centros escolares públicos y privados procedentes de diferentes medios sociales. El proyecto es muy interesante ya que propone a los chicos expresar su idea de

patrimonio a través de la redacción de unas “décimas”¹, después de haber salido de visita a un sitio monumental de la ciudad. Entre las conclusiones Careaga destaca que se ha notado que “las percepciones de los jóvenes acerca del patrimonio”...“son contundentes con respecto a la importancia del mismo en la sociedad” (2015:67) y que “se concibe al patrimonio como un valor que moviliza tanto los aspectos cognitivos como los afectivos” (ibid.).

Finalmente quiero destacar un trabajo que involucra a niños de Educación Infantil de cinco años de la ciudad de Murcia y cuya finalidad era “promover el patrimonio en la enseñanza para favorecer la construcción de una conciencia histórica que establezca un lazo de unión entre lo que somos y lo que hemos sido, la construcción de unos valores que promuevan el respeto por la conservación del entorno y, con ello, la propia identidad de un grupo” (Casanova, Casanova, 2014:5). El proyecto ha empezado por la elaboración de una pequeña investigación que ha permitido averiguar cuáles eran los conocimientos que los niños tenían acerca del patrimonio cultural material e inmaterial local y su valoración. Los resultados han acreditado una “actitud clara y manifiesta hacia la conservación del patrimonio, valor necesario en la construcción de una ciudadanía comprometida con su pasado” (Casanova, Casanova, 2014: 254).

Como conclusión de este recorrido, no exhaustivo, entre las investigaciones que han tratados ámbitos similares a los que han sido el objeto de mi estudio, tal vez cabría subir un peldaño más. Hablo de lo que nos indican Gaitán y Liebel (2011:171) cuando afirman que “Si queremos que los niños empiecen a hacer uso activo de sus derechos, es necesario que comprendan que tienen que ver éstos con su realidad y deben poder hacerse una idea de cómo se podría cambiar esta realidad para que corresponda más a lo que ellos desean”. La idea es que hay que superar el prejuicio que ve a los niños incapaces de hacer cosas “de adultos”, como, por ejemplo, las investigaciones. Si los niños realmente nos proporcionaran su punto de vista, podrían “contribuir a la reivindicación de su derecho a la autonomía, mostrando el ejemplo de su auténtica implicación social, y la importancia del fenómeno de la infancia en la estructura social” (ibid: 172).

¹ La Décima es un tipo de composición poética cuya exigencia métrica es tener diez versos octosílabos que deben rimar el primero con el cuarto y el quinto; el segundo con el tercero; el sexto con el séptimo y el último, y el octavo con el noveno. La representación visual de su sistema de rimas es: a/b/b/a/a/c/c/d/d/c.

CAPÍTULO 3

Marco metodológico

En el capítulo tres delimito y explico las características de la investigación, la metodología utilizada (la Teoría Fundamentada) y los instrumentos de investigación.

El capítulo está dividido en cuatro secciones:

1. Introducción
2. Características de la investigación
3. La Teoría Fundamentada (Grounded Theory)
4. Instrumentos de investigación

3.1. Introducción

En este capítulo vamos a definir el marco metodológico en el que he llevado a cabo esta investigación cualitativa, en un intento de complementación entre datos descriptivos e interpretativos, obtenidos a través de instrumentos que de un lado hacen “riferimento a variabili standardizzate ed eventualmente risposte definite” (Gattico, 1998:117) y del otro “desbordan y superan todo procedimiento mecánico que constriñe y sistematiza la labor investigadora” (Gutiérrez Brito, 2008:22). No obstante, hay algunos datos cuantitativos obtenidos con el cuestionario inicial, que han servido para lograr un diagnóstico de las dos realidades. Las referencias cuantitativas emanan de un cuestionario a niñas y niños de los dos ámbitos geográficos investigados, las cualitativas derivan de los ‘focus groups’ o entrevistas grupales y de la observación activa de los encuestados llevada a cabo en primera persona.

Un primer apartado lo dedicaremos a la explicación de cómo se caracteriza este trabajo y en particular a exponer por qué podemos decir que es una investigación educativa, interpretativa y de estudio de casos, que ha utilizado métodos cuantitativos y cualitativos.

En el segundo apartado trataré de la metodología que he utilizado, la ‘Grounded Theory’ o la Teoría Fundamentada, manifestando cuáles han sido las razones que me han empujado a utilizarla.

Finalmente, analizaré los instrumentos que he empleado para llevar a cabo la investigación, es decir el cuestionario, las entrevistas grupales o ‘focus group’, el diario de campo, y los documentos que me han permitido triangular los datos obtenidos, para tener mayor fiabilidad en las conclusiones elaboradas.

Lo que me interesaba era utilizar la Teoría Fundamentada como “una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos” (Strauss, 2004:51), una manera, de llevar a la luz las representaciones sociales de estas niñas y niños y, exponer una teoría fiable y unas conclusiones operativas sobre las cuales trabajar.

Podemos decir que este trabajo ha sido forjado en una continua relación entre la teoría y la lectura de los datos que han ido emergiendo, en una relación dinámica que ha permitido, en un recorrido en espiral, desarrollar unas conclusiones que no quieren ser un punto de llegada, sino un punto de partida para extender la investigación.

3.2. Características de la investigación

La investigación que he desarrollado se centra en diferentes ámbitos que a continuación precisaré. Estos tienen una importancia fundamental en su conjunto y explican cómo he procedido en el campo metodológico y el por qué:

- un ámbito que llamo “socio-antropológico”;
- un ámbito que concierne a la tipología de la investigación;
- un ámbito que incumbe a los métodos que he utilizado.

3.2.1. Ámbito “socio-antropológico”

Al primero de estos ámbitos lo he llamado “socio-antropológico” porque corresponde a la muestra que he estudiado y a sus dos contextos geográficos y, por otra parte, a la problemática que emerge del hecho que un segmento de nuestra muestra son niños y niñas que trabajan. La investigación ha tenido como protagonistas niñas y niños de 9 a 17 años de edad escolarizados (la mayoría entre los 11 y 12 años), de dos ámbitos geográficos muy distintos, como pueden ser los de una pequeña o media ciudad del noroeste italiano y los de la capital departamental de una de las regiones andinas del norte de Perú. En este último ámbito se sitúan los NNAT's (Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores) que son un elemento substancial en el trabajo.

En la elección de la metodología investigativa, y sobre todo en diseñar los instrumentos, he considerado estas variables, que resultan ser también una especificidad de todo el estudio.

3.2.2. Tipología de la investigación

Cuando he comenzado a analizar el segundo campo que comprende la tipología de la presente investigación, he considerado que se puedan reconocer tres diferentes atributos para identificarla. Es una investigación

- a. educativa,
- b. interpretativa,
- c. se puede incluir en el campo de los “estudios de casos”.

3.2.2.a Investigación educativa

Es una investigación educativa en cuanto responde a los criterios que, según varios autores (Latorre, del Rincón y Arnal, 1997; Rodríguez, Gil y García, 1999; Gay y Airasian, 2000), la comunidad científica reconoce como esenciales para la definición en este sentido.

En toda investigación educativa los datos no son generalizables en cuanto cada contexto y cada situación estudiada se diferencia de otra, y la interpretación del autor no queda desligada del análisis. Además, en este caso, ha existido una relación muy particular entre investigador y realidades investigadas, ya que la selección de los casos ha sido con un conocimiento personal previo y porque hice una inmersión en los contextos mediante la observación participante y directamente con la vivencia de la experiencia.

Se caracteriza por ser pluriparadigmática, es decir que tiene a disposición una serie de matices que hacen posible un abanico de posibilidades investigativas. En nuestro caso me he movido en el ámbito del paradigma interpretativo y del socio-crítico.

- Según el primero “la investigación, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa”. Me he centrado “en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable”; buscando “desarrollar conocimiento ideográfico” y aceptar “que la realidad es múltiple, holística y dinámica” (Del Rincón y otros, 1994:40-41 en Ma Cecilia Vitale, 2010). En la investigación he estudiado los diferentes aspectos desde una perspectiva global, sin dejar de prestar atención al aspecto personal y particular de las personas involucradas. En mi “escena educativa” los actores han sido principalmente los alumnos y alumnas, teniendo a los docentes como referencia para tener una visión más completa del contexto educativo-didáctico en que me movía. El objetivo principal ha sido conocer y analizar sus representaciones sociales en cuanto al patrimonio cultural.
- El segundo paradigma, el socio-crítico, cuyas bases se encuentran en la escuela de Frankfurt, en el neomarxismo, en las obras de Freire, Carr y Kemmis, entre otros, y en la teoría crítica social de Habermas, “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, con la participación de sus miembros”. El paradigma “se

fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza el autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde en el grupo. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica” (Alvarado-García, 2008:190). Uno de los objetivos de mi investigación es justamente el de adelantar algunas propuestas operativas para que el patrimonio cultural vaya asumiendo un papel más protagonista en el horizonte educativo en general y es por eso que esta reflexión teórica tendría que ser desarrollada en la práctica (posiblemente por los mismos actores que la han permitido) de manera que favorezca el avance y la mejora de la práctica educativa.

Es plurimetodológica: podemos utilizar una variedad de modelos, métodos e instrumentos de investigación, dependiendo también del objeto de nuestra investigación y así alcanzar una mayor fiabilidad y vigencia. En nuestro caso se ha utilizado la Teoría Fundamentada que me daba la posibilidad de llegar a “una teoría, un’interpretazione razionale, densa, articolata e sistematica, capace di dar conto della realtà presa in esame” (Tarozzi, 2012:11). En cuanto a los instrumentos utilizados en la investigación, como hemos visto más arriba son el cuestionario, las entrevistas grupales o ‘focus group’, el diario de campo y el análisis de diferentes documentos relativos a los dos contextos estudiados.

En esta tesis he optado por una investigación centrada en el contenido propio de la didáctica de las ciencias sociales, la Educación Patrimonial y la Educación para la Ciudadanía. He estudiado las representaciones sociales y la utilización del patrimonio cultural en función de la educación para la ciudadanía, comparando dos ámbitos y dos poblaciones muy distintas.

El análisis de los datos obtenidos organizados en los siguientes ámbitos permite desarrollar el objetivo número uno de este trabajo [Indagar y analizar la apropiación que los niños italianos y peruanos hacen del patrimonio cultural en su formación en la escuela y fuera de ella como ciudadanos (sus representaciones sociales)]:

El rol de la escuela: conocer el interés de los alumnos por las asignaturas que más están relacionadas con el patrimonio cultural (historia, geografía, ciudadanía, arte...); identificar el

conocimiento que tienen del patrimonio local; identificar el papel de la escuela como institución que fomenta el estudio y el conocimiento del patrimonio cultural; acreditar el conocimiento que tienen del patrimonio fuera de su ámbito más estrecho; conocer los medios a través de los cuales los alumnos acceden a conocimientos de elementos patrimoniales; averiguar la “movilidad” de los alumnos y alumnas vinculada al conocimiento del patrimonio cultural; reconocer las metodologías que los profesores utilizan para favorecer el análisis y la valoración del patrimonio.

La relación entre Patrimonio e Identidad: comprobar qué espacios patrimoniales han suscitado un mayor interés en el alumnado; identificar los intereses personales relacionados con el patrimonio que han conocido; comprobar las posibles relaciones entre los intereses personales, su identidad y la identidad de la comunidad.

La relación entre Patrimonio y Ciudadanía: conocer el valor que confieren al patrimonio cultural; averiguar las relaciones que establecen entre pasado, presente y futuro; registrar las funciones que otorgan al patrimonio cultural.

3.2.2.b Investigación interpretativa

Es también una investigación interpretativa ya que rescata al investigador en su subjetividad, destacando el valor de los universos simbólicos y de los procesos de significación de las personas investigadas. Asimismo, presta atención a los aspectos cotidianos que se suceden en el fenómeno educativo, puesto que los interesados construyen día a día su realidad.

Este modelo de investigación inicia con preguntas o cuestionarios que permiten acercarse a la realidad que pretende estudiar y al objeto de estudio. El planteamiento del objeto de estudio no se considera terminado en el primer momento de la investigación, se va delimitando a lo largo del trayecto y tiende a abrirse para irse definiendo con más precisión. Según Lincoln y Guba (1985) las características de la investigación interpretativa son las siguientes:

- Los fenómenos no se comprenden si son aislados de sus contextos. De aquí nace la importancia de haber creado un capítulo sobre el contexto de Cajamarca y otro sobre el contexto de Treviso, además de analizar similitudes y diferencias.
- Las personas, en nuestro caso los niños y niñas, son los protagonistas por antonomasia de la investigación. Lo más importante ha sido investigar las representaciones sociales de los alumnos para llegar a comprender su visión del patrimonio cultural.

- El conocimiento tácito ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos del estudio. En el caso que analizo, el investigador podía contar con su experiencia personal en ambos contextos y con un conocimiento bastante profundo de las dinámicas que les correspondían.
- Uso de métodos cualitativos (grupos focales, diario de campo, análisis de documentos) que se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que trabajo. He pensado también en recurrir a un instrumento cuantitativo como el cuestionario, para permitir una triangulación más fiable de los datos;
- Utilizo del análisis inductivo, que permite crear categorías; es un procedimiento que ofrece grandes ventajas en la descripción y comprensión de una realidad plural y permite representar, de una manera completa, el ambiente en el que están ubicados los fenómenos estudiados. Suponemos que la teoría se forma progresivamente, “enraizada” en el campo de los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación. Por este motivo he utilizado la Teoría Fundamentada como metodología de estudio.
- El informe se basa en el estudio de casos. No se trata de un informe de carácter técnico. Justamente por eso recoge, entre otros aspectos, una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación con los participantes, tanto para Cajamarca como para Treviso.

Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndonos a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes. Siguiendo los dictámenes de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967) y en particular de la interpretación en clave constructivista hecha por Charmaz, creo que mi trabajo se puede caracterizar para una “co-costruzione fra ricercatore e soggetti” (Tarozzi, 2012:34) donde el investigador es siempre parte del contexto que analiza y se hace fundamental su relación interpersonal con los participantes. En esta investigación hay un enlace con el contexto analizado (es el caso de Treviso) mi ciudad natal y (en el caso de Cajamarca) una relación particular con los NNATs y su enfoque pedagógico marcada por casi 30 años de sintonía y de colaboración. La “co-costruzione” se ha hecho también a través del trabajo de observación participante llevado a cabo en los dos ámbitos y que ha ofrecido muchas claras sugerencias.

Las especiales características de la investigación interpretativa exigen unos criterios diferentes

para poder valorar la confianza que merece la investigación. Frente a los conceptos convencionales de validez, fiabilidad y efectividad, la investigación interpretativa se propone demostrar que merece credibilidad en el proceso que pone en marcha y en los resultados que dicho proceso genera. En mi trabajo esto se verifica con la triangulación de los datos.

3.2.2.c Estudio de casos

Como decíamos, esta investigación entra en la tipología de los estudios de casos ya que responde a algunas características esenciales del diseño de investigación que en parte se pueden reconocer en lo afirmado anteriormente de la investigación interpretativa:

- contextualización del objeto de estudio;
- peculiaridad de las dos situaciones consideradas. Treviso es una ciudad italiana que puede corresponder perfectamente a una ciudad mediana de cualquier país europeo, con un alto índice de personas migrantes y Cajamarca por el gran número de niños y niñas que trabajan;
- es un estudio holístico. He buscado la visión de conjunto del objeto de análisis, a través de la exploración profunda de los contextos, mediante un abanico de instrumentos (cuestionario, grupos focales, diario de campo y análisis de los documentos) que pienso que han permitido recoger datos suficientes y fiables;
- he utilizado un enfoque inductivo pasando a la generalización a partir de los datos emergidos del trabajo de campo, es decir, moviendo de las respuestas de niños y niñas, hasta analizar sus representaciones sociales, y elevarlas a categorías, en función de la saturación de los datos obtenidos;
- el investigador no está disociado del proceso investigativo, sino que forma parte del mismo, sea por su conocimiento de ambos contextos, que por su observación activa durante una parte del proceso de recogida de datos.

Además, la elección de un estudio de casos puede apoyarse en tres razones (Rodríguez y otros 1999: 95). La primera es su *carácter crítico*, es decir, en cuanto el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento del objeto de estudio. La investigación que aquí se presenta quiere intentar ofrecer una visión diferente de la relación entre patrimonio e identidad de un lado y patrimonio y ciudadanía del otro, a través de la mirada de niños y niñas de dos realidades

distintas (en el “viejo” y en el “nuevo” mundo) pero similares (una población homogénea por edad). Esto intentando favorecer la toma de conciencia de la importancia de una auténtica, crítica y concreta relación entre los tres términos de la cuestión.

La segunda es por su *carácter extremo* o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar: se trata de dos realidades determinadas y muy concretas, y el hecho de relacionarlas le da un carácter único.

Finalmente, la tercera, es el carácter revelador del caso que permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual se pueden realizar aportaciones de enorme relevancia (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012). No se han hallado, ni se tienen, referencias de otros estudios similares, que compartan los mismos ámbitos o contextos.

3.2.3. Los métodos utilizados

Hablaré en un apartado posterior (el 3.4.) de los instrumentos investigativos que he utilizado, explicándolos con detalle a partir de los dos casos considerados, Treviso y Cajamarca. Quisiera aquí justificar el uso de los dos modelos, cuantitativo y cualitativo, que he utilizado para reunir los datos necesarios. “Qualitativo e quantitativo...possono essere considerati approcci complementari, sempre parziali e provvisori, scelti a seconda del problema che si decide di studiare, della teoria di riferimento, del tipo di ipotesi formulabili, delle risorse e del tempo concretamente disponibile” (Gattico y Mantovani, 1998:IX).

Siguiendo el razonamiento de Gattico y Mantovani (1998) considero que el tema de la investigación (las representaciones sociales de los niños y niñas italianos y peruanos acerca del patrimonio cultural) necesitaba de los dos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo, debido a sus características:

- la complejidad del fenómeno examinado con la presencia de perspectivas y finalidades diferenciadas desde el punto de vista educativo, y la necesidad de insertarlos y “leerlos” en el contexto social de los dos ámbitos geográficos;
- el uso de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) donde, como dice Glaser (2001) “all is data”. Considerada la ubicación y las características de las dos muestras, he decidido suministrar en primer término un cuestionario y luego, a una parte de los

mismos chicos y chicas, se les ha entrevistado a través de grupos focales, para validar los cuantiosos datos “producidos” (para utilizar la terminología de Charmaz, 2000). Las anotaciones de los diarios de campo han representado otro instrumento cualitativo utilizado y que ha servido para “far emergere la distanza tra il dichiarato e l’agito (Tarozi, 2012:82);

- el enfoque del análisis es inductivo (parte de los datos para construir teoría) y no deductivo, ya que sigue los planteamientos de la Grounded Theory;
- y, finalmente, el hecho de poder contar con una población de muestra bastante amplia (tanto para el caso italiano como el peruano), disponer del apoyo de los respectivos docentes en los dos casos, contar con el tiempo suficiente para viajar y conocer las dos realidades y tramitar los instrumentos de la investigación (cuestionarios y focus groups), me ha permitido aplicar una metodología mixta de manera efectiva.

La utilización de esta metodología mixta me ha consentido obtener una serie de datos numéricamente importantes y valiosos para llegar a unas conclusiones que se cree ser fructíferas y productivas. “...la scelta della Grounded Theory è appropriata se si intende indagare un certo tema allo scopo di far emergere i processi sottostanti alle affermazioni dei partecipanti o dei fenomeni osservati.” (Tarozi, 2012:63).

3.3. La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*)²

En este apartado me voy a centrar en la que ha sido la metodología y en el conjunto de procedimientos escogidos para analizar las representaciones sociales de los niños y niñas de Treviso y Cajamarca acerca del patrimonio cultural. Una tarea que, considerada la población involucrada y los pertinentes ámbitos geográficos, no se presentaba simple y que necesitaba de un método de recolección de datos y de un análisis de los mismos muy ágil y concreto.

De aquí la elección de utilizar “un método general de análisis comparativo y un conjunto de procedimientos capaces de generar una teoría fundada en los datos” (Glaser, Strauss, 1967: VIII), es decir que permita elaborar una teoría “densa, elaborata e sistematica” (Tarozi, 2012:11) que interprete la realidad que se quiere investigar.

² Por agilidad de redacción en el apartado se podrán encontrar los acrónimos TF y GT para señalar respectivamente la Teoría Fundamentada o la Grounded Theory, de manera indistinta.

3.3.1. Nacimiento y contexto histórico

La Teoría Fundamentada (TF) ve la luz pasada la mitad de los años 60 del siglo pasado, cuando dos investigadores estadounidenses, Barney Glaser y Anselm Strauss, publican un volumen (*The Discovery of the Grounded Theory*, 1967) en el que exponen un nuevo método cualitativo con el que habían investigado las interacciones producidas en los hospitales en relación con un paciente terminal, entre los operadores de la estructura, los enfermos y sus familiares, poniendo en relación las acciones individuales y la estructura social. Los autores están convencidos de que “todo tipo de dato es útil tanto para la verificación como para la producción de teoría”. Es necesario “utilizar ambos de manera complementaria” y más aún cuando “el proceso de producción de teoría es independiente de la tipología de datos que se utilizan” (Glaser y Strauss, 1962).

El paradigma dominante en las ciencias sociales era el empírico-positivista (Lincoln y Guba, 1985) que presuponía una ontología realística, un conocimiento objetivo, un investigador separado del contexto y atento a no contaminar sus resultados con prejuicios y preconceptos. La científicidad de los resultados estaba certificada por la representatividad de la muestra investigada y podía garantizar una aplicación estadística de la que se podían elaborar leyes universales. Este era el paradigma científico dominante (Kuhn, 1969) y casi no quedaba espacio para las investigaciones que anteponían la profundidad a la amplitud, la calidad a la fiabilidad, la producción de teoría a la verificación experimental de las hipótesis (Tarozzi, 2012).

En los años siguientes a la aparición de la TF, en el horizonte de las ciencias sociales, ha surgido otra visión que ha puesto en discusión la óptica positivista: la perspectiva interpretativa y constructivista, “...a partire dagli anni novanta, (la GT) ha acquisito credito al di fuori della comunità dei ricercatori sociali qualitativi anche in virtù del suo rigore e dell'adozione, all'interno di metodologie qualitative, di un impianto coerente con quello stesso positivismo che aveva contribuito significativamente a mettere in discussione” (Tarozzi, 2012:33).

Es una perspectiva que pone en discusión la generalización de los resultados, la separación entre el investigador y el objeto de su investigación y el conocimiento objetivo de la realidad, y que propugna una visión alternativa que propone al investigador como co-constructor de la realidad que está investigando.

Lo que sugiere Kathy Charmaz (2000), que ha sido alumna de Glaser, es

- a. utilizar los procedimientos de manera flexible y no como prescripciones rígidas;

- b. poner en el centro del análisis los significados que favorezcan una comprensión interpretativa;
- c. utilizar las estrategias propuestas por los fundadores de la GT, sin asumir los enfoques positivistas.

Este trabajo se puede inscribir en esta óptica interpretativa y constructivista. A continuación, voy a analizar las características de la TF tratando de relacionarlas con lo que ha sido el desarrollo de esta investigación.

3.3.2. Características de la Teoría Fundamentada relacionadas con la investigación

Actualmente, como hemos visto, hay que considerar una pluralidad de enfoques distintos en lo que concierne la TF³. Evidentemente, no podemos decir que uno sea mejor que otro, pero sí se puede afirmar que hay algunos aspectos que son ineludibles y sin los cuales no podemos hablar de GT (Tarozzi, 2012).

- a) Explorar un proceso

Una peculiaridad de la TF es la de buscar constantes conceptuales en los fenómenos que se indagan y no centrar el análisis sólo en los lenguajes o en los significados. Por eso es particularmente apta para la exploración de los procesos y de las dinámicas que se desarrollan en sus contextos.

La TF “mira a indagare aree complesse e non facilmente perimetrabili, temi dinamici attraversati da un’enorme quantità di variabili, per poi costruire una teoria complessiva in grado di rispondere a domande sul senso dell’agire dei soggetti che vi operano e fornire loro risposte utili ed efficaci” (Tarozzi, 2012:65).

Por este motivo también he escogido utilizar la TF, que considera la diversidad de los dos ámbitos de investigación, la heterogeneidad de los individuos implicados y sus peculiaridades y

³ A la propuesta “clásica” de Glaser y a las sucesivas interpretaciones de Strauss y Corbin y posteriormente de Charmaz, hay que registrar un método de análisis pensado por Adele Clarke que “allarga ulteriormente le basi di dati utilizzabili in una GT inserendo sia le pratiche discorsive che costituiscono la realtà sociale sia i dati materiali, il non-umano, cui si aggiunge un’attenzione particolare a far emergere la voce dei marginalizzati, degli esclusi dal discorso sociale dominante” (Tarozzi, 2012:36)

busca formular, en la medida de lo posible, una teoría “fundada” en los datos recogidos, que intenta responder de manera simple pero efectiva a las necesidades de los involucrados. En otras palabras, he intentado evidenciar lo que son los procesos que subyacen a las representaciones sociales que los niños y niñas de Cajamarca y Treviso tienen del patrimonio cultural, para poder responder a dos de las preguntas fundamentales de la investigación:

- ¿De qué manera se puede fomentar una ciudadanía crítica en los alumnos y l alumnas por medio del estudio y el uso del patrimonio cultural? y
- ¿Cómo pueden llegar niños y niñas a la afirmación de una identidad propia, vinculada al desarrollo de una competencia social y ciudadana a través de la apropiación del patrimonio cultural?

La elección del tema de la investigación ha sido determinada por el transcurso vivencial del investigador con experiencia directa en los dos ámbitos geográficos estudiados, que conlleva toda una serie de relaciones emocionales y por el interés en la educación al Patrimonio y su relación con la educación para la ciudadanía.

A esto podemos añadir el interés que han demostrado en el tema los profesores involucrados y, los niños y niñas que han sido entrevistados y que han contestado al cuestionario.

b) Muestreo teórico

“El *muestreo teórico* es el proceso de recogida de los datos dirigido por el desarrollo de la teoría, mediante el cual, la recogida, codificación y análisis de los datos se va realizando conjuntamente, de tal manera que el desarrollo teórico que surge del análisis de los datos indica al analista los nuevos datos que necesita y donde puede encontrarlos” (Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007:65). El muestreo no se forma *a priori*, se forma en el transcurso de la investigación siguiendo los “vacíos” que la teoría emergente puede dejar, para llegar a “saturar” las categorías, recogiendo los datos en los contextos donde la teoría emergente es todavía débil.

En el caso que nos concierne se presenta una situación logística que forzó un desenlace diferente al que acabo de exponer. Los dos ámbitos geográficos investigados se sitúan en lugares distintos de donde vive el investigador. Si en un caso (Treviso) podía pensar en volver a obtener los datos que eventualmente hicieran falta, en el otro (Cajamarca) la distancia física y la envergadura del viaje no dejaban muchas opciones. Finalmente, por lo que concierne al ámbito italiano, he

obtenido, codificando y analizando datos, sin prever una ulterior recogida de los mismos (teniendo en cuenta que la población muestra no podía ser diferente de la considerada). En cuanto al ámbito peruano, cuando he obtenido y estudiado los datos, he visto que había necesidad de disponer de un muestreo más consistente, entonces he buscado otros grupos a los que podía pasar el cuestionario y que podían ser entrevistados, para así llegar a “saturar” las categorías que lo necesitaban.

En concreto, me encontré con que entre los datos que estaba recogiendo en Cajamarca, había pocas respuestas de chicos o chicas que se dedicaban a trabajos relacionados con el turismo y hacían falta más. No ha sido tarea simple encontrarlos, pero finalmente lo he conseguido.

c) Contemporaneidad de la recogida y del análisis de los datos

El muestreo teórico es posible sólo en función de la simultaneidad de recogida y análisis. Esta modalidad permite extender el muestreo, escoger las primeras categorías, reformular (si necesario) la pregunta que nos mueve, definir las propiedades de las categorías mismas y obliga a un continuo regresar al campo y a que la recogida de los datos sea guiada por una reflexión acerca de las categorías emergentes.

Considerando que he utilizado un instrumento cuantitativo como el cuestionario, que ha sido suministrado por los profesores de las escuelas de Treviso y Cajamarca, el análisis ha sido efectuado después de haberlos examinado y de haber sistematizado la notable cantidad de datos que ha proporcionado. Además, la imposibilidad de volver a Perú ha hecho que el estudio de los datos de este ámbito geográfico y su codificación no se haya podido terminar durante el viaje, sino que se ha completado en un segundo momento. En el caso de Treviso ha sido un poco lo mismo, con un procedimiento que forzosamente se ha alargado también después de la visita a la escuela, pero si se hubieran necesitado más datos, quedaba la posibilidad de volver para conseguirlos.

d) Utilizar el método de la comparación constante en todo nivel de análisis

Es la clave de la TF. Parece ser que la misma teoría habría tenido que llamarse así considerando que Glaser en 1965 titulaba *The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis*, un artículo anterior a *The Discovery of Grounded Theory* (1967). La comparación, que se desarrolla a diferentes

niveles y entre elementos a veces heterogéneos, es la impulsora de la intuición que es, finalmente, el verdadero motor de la construcción de la teoría.

En el trabajo que se está considerando se tenían diferentes niveles de análisis y de comparación de los datos en el desarrollo de la actividad de codificar. Esencialmente, la codificación trata de individuar el conjunto con el que se puede comparar un dato/acontecimiento. Glaser y Strauss (1967) proponen una regla que define el método de la comparación constante: “Nel codificare un accadimento sotto una determinata categoria, confrontatelo sempre con gli accadimenti precedenti dello stesso gruppo e di gruppi diversi codificati sotto la medesima categoria” (Strati, A., a cura di, Glaser B., Strauss A., 2009:136).

En efecto se ha procedido con una codificación inicial que se puede condensar en tres momentos:

- el primero concierne las entrevistas y los diarios de campo y se ha producido de manera casi inconsciente o sin hacerlo a propósito, cuando he pasado los focus groups o tomado las notas de campo. Mientras se estaba cumpliendo con estas tareas, se daban, en la cabeza del investigador, unos “*flashes teóricos*”, es decir que la situación hacía pensar ya en una categoría o subcategoría en las que encuadrar el acontecimiento que se estaba viviendo. Aquí se han escogido unos *memos* que nos han sido útiles cuando hemos tenido que teorizar. Como nos dice Tarozzi (2012:17), este procedimiento “favorisce l'emergere dell'*insight* (intuizione) che può cogliere il ricercatore anche nelle prime fasi della ricerca”.
- cuando se estaban estudiando los cuestionarios o se estaban transcribiendo las entrevistas, también se dieron los “*flashes teóricos*” transcritos en los *memos*. En estos contextos se puede insertar una segunda regla del método de la comparación constante, que es, según nos dicen Glaser y Strauss, “Interrompete la codifica e scrivete un memo sulle vostre idee” (2009:137).
- el tercer momento se da reconduciendo la codificación propiamente dicha. Aquí es donde han aparecido las primeras categorías.

Por ejemplo, cuando he tratado de entrevistar a los alumnos a través de los grupos focales y luego transcribir las entrevistas, en un primer momento he procedido a codificar las transcripciones “en vivo”, es decir con las mismas palabras utilizadas por el entrevistado. Sobre todo, para conseguir ser fiel a las que son las intenciones del

entrevistado y no ofrecer interpretaciones que nos llevarían posiblemente por un camino equivocado.

A medida que iba codificando el material, se elevaba también el nivel analítico, dejando de lado las interpretaciones más discursivas y focalizando las categorías más definidas. Por ejemplo, veía que en muchas respuestas se repetía la palabra “historia” asociada a veces a un concepto como “pasado”, otras a “identidad”. En este segundo paso he visto que se podían reconocer dos categorías distintas, una para “historia” y “pasado” y otra para “identidad” y he ido afinando los conceptos, contrastando con otras macro-categorías, hasta llegar a las categorías de “históricas” e “identitarias”.

Este último paso lo he podido hacer después de que todos los datos, tanto los de los cuestionarios, como los de las entrevistas, o los diarios de campo, fueran analizados, es decir, cuando ya podría llegar a la codificación teórica.

e) Conceptualización y no descripción

“Con il termine codifica teorica si intende il processo analitico di concettualizzazione dei dati che avviene a livello più astratto...È il livello in cui la teoria prende forma...” (Tarozzi, 2012:52).

Esencialmente esta codificación se compone de cuatro fases:

- I. definir las categorías;
- II. relacionar las categorías entre sí;
- III. individuar a la *core category* (la categoría central);
- IV. concretar y delimitar la teoría.

El perfil esencial de la primera fase está delineado unas líneas más arriba: las categorías se pueden conceptualizar y definir de muchas maneras. En nuestro caso, pensé utilizar una palabra para fijar la idea que englobase todo el sentido de las mismas y al mismo tiempo fuera fácilmente reconocible para quien se acercara a la investigación.

Considerando que había categorías para los cuestionarios y categorías para los grupos focales y teniendo en cuenta los tres campos en los que se había dividido la investigación (rol de la escuela, relación entre patrimonio e identidad y relación entre patrimonio y ciudadanía), he procedido, con la ayuda de los diagramas de Euler – Venn, a relacionarlas entre sí. Primero de manera

individualizada o separada (los cuestionarios y los grupos focales) y luego también cruzando los datos de los dos niveles (todo referido a los dos ámbitos geográficos). Se trata de categorías que tienen un peso “absoluto” diferente (por ejemplo, las respuestas que se han definido “patrimoniales” en los cuestionarios de Cajamarca, han sido 48 contra las 2 denominadas “afectivo – emotivas”).

También la categoría central ha tenido que ser individualizada separadamente en los dos ambientes en los que se ha desarrollado el estudio, Treviso y Cajamarca. En el primer caso hemos verificado la presencia de dos *core category* (“didácticas” y “afectivo-emotivas”), mientras en el segundo caso solamente una (“didácticas”).

Se trata de categorías que aparecen en los tres ámbitos investigados, pero no se encuentran necesariamente entre las más seleccionadas (hay otras categorías que expresan conceptos numéricamente más apreciables como, por ejemplo, las históricas). Son las que han encontrado un reconocimiento “transversal”, que expresan lo que es el sentido, tal vez no mayoritario, pero más profundo de los sujetos investigados.

Los otros métodos normalmente requieren de una descripción de los fenómenos investigados, aquí, como venimos diciendo, se trata de una conceptualización, de una teorización a partir de los datos.

f) Construir una codificación a partir de los datos

Otro de los rasgos característicos de esta teoría es el fuerte apego de la conceptualización en los datos empíricos. La intuición, que nace de la comparación constante y que lleva a la luz los procesos sociales y psicológicos de base, tiene siempre que estar “fundamentada” en los datos.

Es por esta razón que se han examinado minuciosamente los datos que se han recogido a través de los cuestionarios, y los que emergen de las transcripciones de los focus group, comparándolos entre sí.

g) Producción de memo y de diagramas

Se trata de dos instrumentos (los memos y los diagramas) que caracterizan la TF y que sirven de apoyo para la construcción de la teoría. Los primeros (memos) no tendrán sitio en la redacción final de la tesis, ya que allí se apuntan todos los pensamientos, las intuiciones, las hipótesis que se cruzan en el camino del investigador y que sirven para que la teoría empiece a tomar forma... Los

segundos (diagramas), contrariamente a los ‘memos’ suelen aparecer en el escrito final y sirven para resumir gráficamente las relaciones que se dan entre las diferentes categorías.

En el presente estudio los ‘memos’ han sido utilizados en todas las fases de realización del proyecto y a ellos he vuelto cada vez que tenía que profundizar un aspecto o volver a los datos, a los que están directamente relacionados.

Los diagramas han sido elaborados justamente a partir de los datos y de los ‘memos’ que me han hecho ver cómo podían ser relacionadas las diferentes categorías en el esquema que se iba montando, mientras se iba esclareciendo el panorama de la investigación.

3.4. Instrumentos de investigación

En este apartado voy a presentar los instrumentos de investigación que he utilizado en este trabajo para obtener información y los describiré, sin pretender ser exhaustivo, de forma teórica, ya que la descripción de su uso será tema de los siguientes capítulos.

Se trata de instrumentos cualitativos (grupos focales, diarios de campo, documentos oficiales) y cuantitativos (cuestionario). He decidido utilizar una metodología mixta a causa de los factores que voy a enumerar seguidamente. Como es sabido, hacer investigación significa, de una manera general, “utilizzare un metodo rigoroso per affrontare un problema in modo critico” (Gattico y Mantovani, 1998:2).

3.4.1. Aspectos a tener en cuenta para seleccionar una metodología investigativa

Cuando nos disponemos a empezar una investigación, entre otras cosas, tenemos que seleccionar el o los instrumentos que queremos utilizar para que podamos recopilar los datos necesarios para alcanzar nuestros objetivos. Para hacerlo, en el caso que nos concierne, he tenido en cuenta algunos aspectos:

- a) Los objetivos, nivel y método de investigación seleccionado.

Son esencialmente tres los objetivos principales del trabajo, dos más teóricos (“Actualizar el marco conceptual que vincula el patrimonio cultural con el desarrollo de la competencia social y ciudadana” e “Indagar y analizar las representaciones sociales que los niños y niñas italianos y

peruanos tienen del patrimonio cultural”) y uno más práctico (“Avanzar algunas propuestas operativas para que el patrimonio cultural vaya asumiendo un papel más protagonista en el horizonte educativo en general o de manera más efectiva colocado en relación con la educación a la ciudadanía”).

Estos objetivos son compatibles con un nivel de investigación que ha sido considerado educativo e interpretativo. Como se acaba de ver, he utilizado la Teoría Fundamentada que me daba la posibilidad de alcanzar los objetivos “fundándome” en los datos recogidos sobre el campo.

- b) La pertinencia y practicidad de los instrumentos para obtener la información que se desea.

Para juntar los datos que necesitaba he pensado en una metodología mixta (con instrumentos cualitativos y cuantitativos) que podía ser adecuada y práctica a la hora de triangularlos. A través de esta última operación he alcanzado una buena fiabilidad en el momento de sacar las conclusiones tanto teóricas como operativas.

- c) El tipo de información que se desea recoger.

Como ya sabemos, había que investigar las representaciones sociales de las chicas y los chicos en Perú e Italia sobre patrimonio cultural y por eso necesitábamos obtener su visión lo más completa posible y completarla con observaciones y documentos originales. Con los instrumentos utilizados he conseguido una información exhaustiva en los tres ámbitos analizados (rol de la escuela, relación entre patrimonio e identidad y relación entre patrimonio y ciudadanía).

- d) Las personas (número y características) a las que está dirigida.

Los protagonistas de la investigación pertenecen a dos ámbitos geográficos. Son niños y niñas, en su mayoría preadolescentes (11/13 años), con presencia marginal de elementos de edades inferiores o superiores. Los dos instrumentos que han requerido una intervención directa (cuestionario y focus groups), han sido escogidos justamente por la edad temprana de los protagonistas y pensadas para chicas y chicos a los que todavía no se podía pedir una atención prolongada o una profundidad de análisis (por lo menos en la mayoría de los casos).

Además, he tenido en cuenta el hecho de Treviso, estábamos en presencia de alumnas y alumnos procedentes de 17 países diferentes (entre padres y madres, y los niños y niñas nacidos en Italia

eran 63 de 83) y, en Cajamarca nos enfrentábamos a una situación de dificultad frente a unos estímulos con los que no estaban muy familiarizados. Por estas razones necesitaba instrumentos ágiles que pudieran ofrecer la posibilidad de que otros (profesores con los que tenían los contactos), pudieran suministrar parte de los cuestionarios y tener la oportunidad de entrevistarse en grupitos con alumnos y alumnas.

e) El tiempo y recursos de que se dispone.

A estas dos variables, hay que añadir también el factor lejanía del campo de acción (en el caso de Perú especialmente importante) que ha influido en el suministro de los instrumentos y las posibilidades de volver a proponerlos en caso de que fuera necesario.

El tiempo y la lejanía, han jugado un papel importante en la investigación ya que no han permitido que, por ejemplo, se pudiera suministrar personalmente los cuestionarios, si no que han sido enviados a los profesores con los que se tenían los contactos en las dos realidades estudiadas.

3.4.2. Cuestionario

Al empezar la exposición sobre las herramientas que he utilizado en mi trabajo, quiero que reflexionemos sobre una frase de Marcel Proust que habla de la complejidad de un conocimiento basado en preguntas: “La verdad acerca de las intenciones de un hombre no se descubre si se la pides”. Esto no debe desanimar, debe hacer reflexionar sobre la dificultad de llegar a obtener datos auténticos y por eso la necesidad de cuidar, en la medida de lo posible, la presentación. “El objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas” (Casas Anguita et al., 2003).

A través de este método cuantitativo he intentado obtener un número consistente de referencias que me permitieran, por un lado, conocer más a fondo las poblaciones que se iban a investigar y por otro recoger los datos empíricos necesarios para luego profundizar en el análisis por medio de grupos focales, del trabajo de campo y de los documentos.

Cuando formulamos una pregunta damos inicio a un proceso cognitivo que lleva el entrevistado a (Bernardi, 2005:161):

- “prestare attenzione e capire la domanda;
- recuperare dalla memoria tutte le informazioni necessarie;
- abbozzare un’opinione;
- selezionare una risposta o articularla in forma libera”.

Esta relación no es completa ya que pueden desatarse otros procesos y puede desarrollarse en un orden diferente, pero nos habla de las dificultades que se encuentran o que se presentan al entrevistado. Por ejemplo:

- si la pregunta está mal formulada, no es clara, el proceso se perjudica desde su inicio;
- pedir recordar hechos demasiado alejados en el tiempo puede suponer un esfuerzo excesivo para el interpelado;
- pedir la opinión no siempre implica tener una respuesta desde la sinceridad, ya que a veces es preferible responder según lo que dice la inmensa mayoría, aunque no sea compartida;
- si proponemos una serie de respuestas estructuradas, pero no su opinión le ponemos en dificultad en esta última fase (Bernardi, 2005).

Para escribir el guión del cuestionario, me he guiado por los ámbitos que quería investigar (rol de la escuela, relación entre patrimonio e identidad y relación entre patrimonio y ciudadanía) y por los datos que tenía de la población objeto de la encuesta (nivel cultural, edad, características propias, como en el caso de los NNATs). No sería yo, él que pasara el cuestionario.

Se pueden utilizar varios paradigmas de preguntas según los diferentes matices en las que se quieran clasificar (el tipo de respuesta que se exige, el contenido, la función). En nuestro caso he pensado preguntas cerradas, abiertas y de elección múltiple que han sido repartidas en 4 apartados en los que he dividido el cuestionario.

El primer campo ha sido dedicado a los datos personales: he de señalar que después de una serie de preguntas iguales para los dos ámbitos geográficos, he intercambiado, para Cajamarca, la pregunta sobre la nacionalidad de los padres, con una pregunta filtro que intentaba saber si las niñas y niños trabajaban o no (dando por descontado que, a diferencia de Treviso, aquí no habría datos significativos en cuanto a la procedencia de los padres, todos cajamarquinos). En los otros campos he mantenido las mismas preguntas, cambiando solamente las referencias cuando era necesario contextualizarlas (Storia, Geografia, Cittadinanza e Costituzione – Personal Social,

Amministrazione Comunale – Municipalidad y, evidentemente, los museos y monumentos de las respectivas ciudades).

Al redactar las preguntas he intentado seguir las indicaciones que de varios autores (Sierra Bravo, 1994; Cea D’Ancona, 1998; Visauta, 1989, entre otros) para que el cuestionario fuese deontológicamente correcto.

Las preguntas deben ser claras, sencillas y personalizadas. Hay que evitar las palabras o las frases ambiguas ya que la población involucrada es muy joven y los niveles de comprensión son débiles, sobre todo en el caso de Cajamarca y a veces de los chicos y las chicas de Treviso recién llegados a Italia. Había que cuidar que el vocabulario y la forma en que se presentaban las cuestiones, fuera asequible a todos.

Era necesario evitar las palabras emocionalmente cargadas (en este cuestionario creo que no era fácil que aparecieran) y las preguntas que pusieran al encuestado a la defensiva. Preguntas “incómodas” sobre su situación familiar, trabajo de los padres, situación económica. En este segundo caso se ha tenido cuenta de los contextos, ya que, una pregunta como la que se ha hecho en Cajamarca sobre el trabajo de niños y niñas, tal vez la hubiera podido hacer en Treviso, por sensibilidad hacia el tema (en Cajamarca si un chico o una chica trabaja es algo normal y aceptado, en Treviso sería un escándalo y difícilmente el hecho de que algún menor lo haga – y no sería sorprendente descubrir que algunos trabajan – sería aceptado por la comunidad).

Otro aspecto a evitar en la formulación de las preguntas es pedir información de tiempos pasados y recurrir a la memoria de los encuestados, esto restaría fiabilidad a las respuestas.

Del mismo modo es necesario prever sólo una respuesta por cada pregunta, para no desubicar al que contesta y dificultar, más tarde, la labor de tabulación de los datos.

Las preguntas deben presentarse siguiendo un orden lógico y su número no ha de ser muy elevado.

Las primeras preguntas deberán ser sencillas y motivadoras (en nuestro caso, aparte de preguntas sobre los datos identificativos, he comenzado averiguando el grado de interés hacia las asignaturas que nos concernían y hacia los museos y monumentos de la ciudad que conocían). La parte central la ocupan las más importantes, y al finalizar se pone una pregunta fácil y que al mismo tiempo dé una sensación de que se cierra el recorrido. La pregunta final, sobre la función de los museos y monumentos, efectivamente ha tenido una casi unanimidad de respuestas tanto

entre los alumnos y alumnas de Treviso como entre los de Cajamarca. El número de preguntas, considerando la edad y el nivel educativo de los encuestados es de 27, si bien sólo 19 solicitaban una reflexión, más o menos profunda, para ser contestadas. Las restantes eran de datos, respuestas cerradas o de elección múltiple pero no requerían un mayor esfuerzo analítico.

En el caso de Treviso todos han sido pasados por los profesores de clase, mientras que, en Cajamarca, a parte del profesor de clase, he sido yo quien les he proporcionado a los chicos y chicas de los diferentes grupos MANTHOC que he encontrado durante mi estadía allí. A nivel general hay una ligera diferencia en cuanto al número de cuestionarios, considerado que por Treviso tenemos 83 y por Cajamarca 65.

3.4.3. Los Grupos Focales (Focus Groups)

Los grupos focales (Focus Groups) o grupos de discusión, como se suelen también definir en literatura especializada sobre todo hispánica, son “una forma de recolectar datos cualitativos, la cual, esencialmente, implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una(s) discusión(es) de grupo informal(es), ‘enfocada (s)’ hacia un tema o una serie de temas específicos” (Wilkinson, 2004:177 en Onwuegbuzie et al., 2011).

Las principales características de este método de recogida de datos son cuatro, según dicen sus acuñadores (Merton y Kendall, 1946:541):

- “Los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta” (Valles, 2009:20). En nuestro caso se trata de las visitas a museos y monumentos que han hecho con la escuela o con la familia. A partir de estas experiencias y de haber contestado al cuestionario he querido complementar la información recogida para profundizar el análisis con datos cualitativos fruto de los grupos focales;
- “Los investigadores han estudiado previamente dicha situación” (Valles, 2009:20). Podemos referirnos en este punto al trabajo hecho para encontrar la situación más adecuada a la investigación, tanto en Italia (se habían barajado también otras opciones o en la misma Península o con experiencias conocidas en Bélgica, donde resido) o en Perú (donde hay otras situaciones similares a las de Cajamarca, pero que no ofrecían la misma solidez a nivel de proyecto) y también al análisis de todo el material que se ha recogido a través de los cuestionarios pasados antes a los focus groups.

- “El guión de entrevista se ha elaborado a partir del análisis de contenido y las hipótesis derivadas” (Valles, 2009:20). Teniendo en cuenta la población con la que se ha trabajado, nuestro guión de entrevista debía ser muy ágil y servía para complementar las informaciones dadas por los cuestionarios. Las preguntas han sido seis, divididas en los tres ámbitos principales de la investigación (rol de la escuela, relación entre patrimonio e identidad, relación entre patrimonio y ciudadanía). He limitado las preguntas también para limitar el tiempo de cada grupo focal en un espacio en el que la atención de los chicos y chicas podía ser máxima.
- “La entrevista se centra en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación” (Valles, 2009:20). Justamente por eso las preguntas se ajustaban a los puntos de vista personales de entrevistados y entrevistadas, para detectar sus sensaciones y ponerlos en situación para que desvelasen cuál era su pensamiento más auténtico referido al tema de la indagación.

La principal ventaja de la investigación a través de los grupos focales es la de obtener una descripción global de los conocimientos, actitudes y comportamientos sociales de un colectivo social y la forma en la que cada individuo es influenciado por otro en una situación de grupo. En la presente investigación he logrado tener una visión de conjunto de lo que los participantes de las dos muestras pensaban sobre los temas que nos apremiaban. He podido constatar en más de un episodio que algunos niños o niñas estaban influenciados por los compañeros o las compañeras.

Los Focus Groups pueden ofrecer a la investigación social dos cosas: la posibilidad de entrevistar al mismo tiempo un grupo de personas que tienen, como ya nos decían Merton y Kendall (1946), una experiencia directa del objeto de la investigación y la oportunidad de favorecer la expresión de puntos de vista diferentes en un contexto formado por compañeros y compañeras con los que comparten un mismo ámbito y unos mismos estímulos.

Evidentemente, como en todos los instrumentos, aquí también podemos encontrar unas limitaciones. Si algunas pueden ser planificadas o reducidas gracias a la habilidad del moderador, otras son inevitables e imputables al método en cuanto tal.

No existe el mismo control sobre la validez y la confiabilidad de las conclusiones por parte del moderador, como sucede en otros instrumentos. Es el que tiene que suscitar un ambiente de

confianza hacia él y hacia los compañeros y compañeras para que las opiniones sean expresadas y debatidas libremente. Al mismo tiempo tiene que mantener la discusión dentro en los cauces de los que son los objetivos de los focus groups, sin que esta “se pierda” o que los participantes o tengan interés por lo que están haciendo.

Otros problemas surgen a nivel de planificación de los tiempos durante el desarrollo de la entrevista (no siempre se han respetado los tiempos y el equilibrio entre las seis preguntas propuestas a las niñas y niños de Cajamarca y Treviso) y a veces algunos o algunas de los entrevistados no se han sentido cómodos al responder, por la presencia de los demás y de sus posibles juicios, a pesar de que eran compañeros y compañeras de clase. Justamente, “non si può affermare con certezza che i partecipanti esprimano il loro definitivo punto di vista nel corso del focus group” (Bernardi, 2005:208). En algunos grupos el primero o la primera persona que comenzaba a hablar, veía como los demás repetían sus palabras en un evidente síntoma de vergüenza frente a la pregunta del entrevistador.

En realidad, en un grupo focal “están hablando en un contexto específico dentro de una cultura específica y por eso puede ser difícil para los investigadores identificar claramente cual es o no, el discurso individual y cual, el colectivo. Generalmente, las apreciaciones, opiniones y comportamientos sociales colectivos tienden a diferir de los individuales, es decir, surgen conflictos cuando se pretende identificar, diferenciar o especificar los puntos de vista individuales de los puntos de vista colectivos” (Ibañez, 2008).

En definitiva, uno de los fines de los Focus Groups es hacer emerger las diferentes orientaciones en relación al tema en cuestión y observar de qué manera las opiniones de cada uno están condicionadas y eventualmente modificadas por la interacción con los juicios de los demás.

3.4.4. La observación activa y el diario de campo

La observación activa y el diario de campo son dos herramientas fundamentales en la labor investigadora y que hay que considerarlas al mismo tiempo dada su relación estrecha y de interdependencia: no hay observación sin notas y no hay diario sin reconocimiento de campo. En este trabajo también han sido empleados como herramienta para permitir complementar los datos recogidos y dar un paso importante hacia una interpretación más fiable de los resultados obtenidos.

He utilizado estos principalmente en las dos visitas efectuadas en Treviso y Cajamarca, donde he podido participar en la vida de las escuelas y de las clases con las que tenía los contactos, y conocer y observar en general la vida de las dos comunidades de referencia. Sobre todo, en lo que concierne a la segunda ciudad, que todavía no conocía personalmente, han sido instrumentos indispensables para los fines de la investigación.

Seguidamente voy a especificar estos dos instrumentos para presentarlos en su singularidad e interdependencia a la vez.

En primer lugar, quisiera destacar que mis estancias en los dos casos (Italia y Perú), no han sido muy largas (tres días en Treviso y con una segunda visita de un día un año después y 10 días en Cajamarca). Al mismo tiempo he de evidenciar también que en el primer caso se trataba de mi ciudad natal y por lo tanto bastante conocida, como lo era la realidad de la escuela muestra. En el segundo caso se trataba de una “vuelta al pasado” ya que en Perú he vivido tres años en los que compartí un buen trecho del camino de los NNATs con sus aspiraciones y luchas.

3.4.4.a La observación activa

Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado". La observación activa es el proceso que permite al que investiga registrar las actividades de las personas objeto del estudio en su ámbito natural a través de la observación y participando en sus actividades.

He utilizado la observación y se sigue utilizando sobre todo en antropología y en los estudios etnográficos como método de recogida de datos. Los aspectos positivos y negativos de la utilización de este método para la recogida de datos, han sido caracterizados por de Munck y Sobo (1998). Para estos autores la observación activa permite:

- poder acceder a la “cultura entre bastidores”. El caso que nos concierne tanto durante la visita a Treviso como, en especial, a Cajamarca se han podido vivir de pleno las jornadas de los niños y niñas observados, llegando a conocer su mundo a través de los profesores, pero también, en la ciudad andina, de los grupos de NNATs y de sus colaboradores. La observación nos ha permitido describir en detalle “comportamientos, intenciones, situaciones y eventos que son comprendidos por los informantes”. Después de varias horas en contacto con las y los investigados en

situaciones formales como en la escuela o informales, como en las visitas a sitios monumentales o en los grupos como en el caso peruano, he podido apreciar diferentes matices de los investigados y de los múltiples escenarios en los que he estado.

- ver o participar en eventos no programados. He podido disfrutar de actividades “fuera de programa” en los dos ámbitos. En Treviso, asistido a varias clases con los profesores de las diferentes asignaturas, y he podido dar una clase en primera persona (sobre el funcionamiento de las Instituciones Europeas). Este hecho me ha permitido entrar en una relación más directa con los chicos y chicas y conocerlos en una situación normal, como es la de la clase. Al mismo tiempo ha sido un momento en el que ellos y ellas se han relacionado de manera diferente con el investigador y ha servido para que me “tomaran el pulso” y me conocieran un poco más. En Cajamarca ha sido una visita, no programada, a un grupo de chicos de una comunidad en las afueras de la capital regional. Viven cerca del sitio patrimonial de las Ventanillas de Otuzco y cuando no están en la escuela, hacen de guías turísticos y cantan, a los grupos de visitantes, las canciones típicas cajamarquinas. Una experiencia muy bella y humana de la que existe también una interesante documentación audiovisual. De Walt y De Walt (2002:8, en Kawulich, 2006:7) añaden que “mejora la calidad de la recolección e interpretación de datos, y facilita el desarrollo de nuevas preguntas o hipótesis de investigación”. En mi caso puedo decir que me ha servido para tener un mejor contacto con los participantes de la investigación y para conocer más a los grupos con lo que he trabajado y su entorno ofreciendo diferentes puntos de vista para la interpretación de los datos.

En cuanto a los aspectos negativos de Munck y Sobo (1998) hablan del hecho de que a veces el investigador puede no estar interesado en lo que ocurre más allá de un nivel superficial, o que sus informadores no son fieles en el relato de los hechos y a veces responden lo que el investigador espera que ellos respondan y no lo que efectivamente dirían. En mi caso, el aspecto que ha influenciado de manera más negativa ha sido el tiempo, que se ha revelado corto (hablo sobre todo de Cajamarca) y el hecho de que el campo de trabajo, de observación, estaba muy lejos de mi lugar de trabajo, si bien estas variables ya estaban contempladas desde el inicio de la investigación. Habría también otros aspectos problemáticos en la observación activa (la supuesta objetividad del observador, la tentación a la indulgencia con algunos aspectos y menos con otros, el respeto del observador hacia la cultura de los observados...) pero no es posible examinarlos

exhaustivamente ya que no son temas prioritarios.

3.4.4.b El diario de campo

Nos vamos a centrar ahora en el metodo que va asociado a la observación activa, es decir el diario de campo, como relato de todo lo observado utilizando los cinco sentidos.

El diario de campo es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados.

No hay una modalidad única para llevar un diario de campo, cada investigador tiene su propia metodología. Pueden incluirse ideas desarrolladas, frases aisladas, transcripciones, mapas y esquemas, por ejemplo. Lo importante es que vuelque en el diario lo que ve durante su proceso investigativo para después interpretarlo.

Los pasos que se establecen para su realización son:

- comenzar llevando a cabo una observación general;
- registrar todo lo que se vea en ese primer contacto (olores, sonidos, clima, acciones...);
- describir las sensaciones e impresiones que causan estos elementos.

Es importantísimo que se desarrolle el diario a través de una redacción clara y fiel a lo observado, cuidando el estilo personal, ya que es algo personal, que tiene que reflejar la personalidad del que lo escribe. Es una herramienta que presenta la realidad a través de los ojos del investigador y, por lo tanto, subjetiva en el momento de registrar los hechos, y cuando los interpreta.

Según García Jorba (2000), el diario de campo debería ser dividido en dos columnas. Así, el investigador anota en un lado las observaciones que realiza y, en el otro, sus impresiones o conclusiones. Los datos recopilados se trasladan, añadiendo reflexiones y percepciones, a las notas de campo que son escritas mientras se observa o inmediatamente después de la observación para no perder las sensaciones y la memoria de lo acontecido, ya que al anotarlas más tarde la memoria puede fallar. No siempre la situación permite tomar notas mientras se vive un acontecimiento.

Velasco y Díaz de Rada (1997) afirman que hay una diferencia entre el cuaderno de campo (las notas que se toman mientras se vive el suceso) y el diario de campo, siendo el primero un registro

de anotaciones inmediatas, o casi inmediatas, tomadas en el mismo lugar, y el segundo un registro sucesivo, sistemático y reflexivo sobre lo que se ha escrito en las notas. Siempre según los autores, es prácticamente imposible establecer las pautas de estos instrumentos ya que cada investigador utiliza el método que le resulta más beneficioso y cómodo, pero “en cierto modo el diario de campo es la trastienda-taller de la investigación” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 51). Como si el diario representase la descripción más íntima de la experiencia personal del trabajo de campo. Todo esto será luego analizado y revisado para llegar a unas conclusiones y unos resultados. El diario y las notas se configuran entonces como otra fuente de datos necesaria, porque además permiten aplicar el método de la triangulación como garantía de fiabilidad que es, finalmente, lo que se ha hecho en el presente trabajo.

Lo importante es que con el diario de campo el investigador registre lo que observa, lo que piensa y le preocupa, tanto en la vida personal como en la profesional. En fin, hay que registrar las reflexiones acerca de la propia experiencia como investigador en la vida cotidiana. Es importante mantener un conjunto de notas de campo donde registrar las observaciones, las representaciones y análisis de las experiencias vividas por los demás.

Mis notas de campo han sido tomadas sólo en mínima parte mientras participaba de la vida diaria de las dos poblaciones escolares que han participado en la investigación.

En el caso de Treviso, por ejemplo, he participado en dos visitas a monumentos y museos, dar una clase el tercer día y seguido el desarrollo de algunas lecciones de otros profesores. Durante las visitas ha sido muy difícil tomar notas, pero han sido grabados (en audio) muchos momentos de las salidas y tomar fotos del grupo en sus desplazamientos. Las notas las he podido tomar cuando he asistido a las clases de los otros profesores y en los dos casos luego han sistematizado y escrito el relato de lo acontecido, pudiendo también contar con un testimonio sonoro.

En el caso de Cajamarca he podido seguir más de cerca el desarrollo de las clases (sólo ha habido una salida con los alumnos y alumnas) y he podido tomar más tranquilamente las notas mientras observaban. También en este caso se tiene un considerable testimonio fotográfico y algunas grabaciones en audio y video que han sido muy útiles en la fase de redacción del diario de campo.

Concluyendo quisiera evidenciar como, en mis notas he intentado seguir las pautas que Schensul, Schensul y LeCompte (1999, en Kawulich, 2006) cuando indican que las buenas notas de campo tendrían que:

- usar citas exactas cuando sea posible;
- usar pseudónimos para proteger la confidencialidad;
- describir actividades en el orden en que ocurren;
- proporcionar descripciones sin deducir un significado, incluir información relevante de segundo plano para ubicar el evento;
- separar los propios pensamientos y suposiciones de lo que realmente se observa;
- registrar la fecha, hora, lugar y nombre del investigador en cada conjunto de notas.

Evidentemente no siempre ni en todas las situaciones se ha podido seguir estas indicaciones. Debemos también tener en cuenta, que el investigador es testigo subjetivo de lo ocurrido, que hay múltiples puntos de vista, que la “realidad” que yo he interpretado no es otra cosa que mi visión de lo acontecido y que otro tendrá una visión y una opinión diferente sobre lo que ha pasado.

3.4.5. Análisis del contenido de los documentos

Toda investigación hace referencia a documentos previos que conciernen el tema en el que se quiere profundizar. También se dan casos de trabajos de investigación fundados en documentos, a través de los cuales se llega al análisis de los datos y a la formulación de teorías. Otro instrumento para recoger algunos datos entre los que se necesitaban.

De igual manera se han analizado los documentos a los que he tenido acceso y que conciernen las dos instituciones educativas con ayuda de los cuales he desarrollado la labor investigadora.

Se ha tratado (ver apartados 4.1.4 y 4.2.5 por Treviso y Cajamarca respectivamente) de documentos de la visión institucional de la escuela, de la programación de los profesores implicados. Estos textos los he estudiado desde mi punto de vista investigador, es decir desde la educación patrimonial.

Hay que considerar también en este ámbito documental, todos los testimonios audio-visuales que se han realizado a lo largo de las visitas en los dos ámbitos geográficos y que han sido materiales preciosos que han facilitado la formación de un cuadro exhaustivo y lo más completo posible.

En los dos apartados antes mencionados he hecho el análisis de los contenidos explícitos (Van Der Maren, 1995), de lo que en los documentos en cuestión he encontrado relacionados con la

educación patrimonial y la educación a la ciudadanía. He buscado las palabras *patrimonio*, *educación al patrimonio* y *educación a la ciudadanía* en documentos del proyecto educativo de las dos escuelas (el *Plan de la Oferta Formativa* para Treviso y *La propuesta pedagógica desde los niños, las niñas y los adolescentes trabajadores* para Cajamarca) y luego en las respectivas programaciones de los profesores para las áreas interesadas (Storia, Geografía, Cittadinanza e Costituzione y Personal-Social). He intentado ver si para los dos proyectos educativos, la relación entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía, era evidente y era un eje importante del proceso de enseñanza – aprendizaje, “per a afavorir la construcció d’un pensament social crític que fomenti la formació de ciutadans i ciutadanes actius i implicats en la seva societat de manera responsable i reflexiva” (González Monfort, 2006:172).

PARTE II

TREVISO Y CAJAMARCA:

LA COMPARACIÓN DE DOS MUNDOS.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:

ANÁLISIS Y APROXIMACIONES

A UNA VISIÓN DE LAS NIÑAS Y NIÑOS

La segunda parte de la investigación, la parte central, consta de los capítulos 4, 5, 6 y 7. En ellos se explican los contextos y se presentan los datos del cuestionario, de los Focus Groups y del diario de campo. Finalmente se cotejan los datos de los ámbitos investigados en Treviso y Cajamarca.

Los cuatro capítulos están dedicados a:

1. Los contextos
2. Treviso: análisis de los datos
3. Cajamarca: análisis de los datos
4. Similitudes y diferencias entre los datos de Treviso y Cajamarca

CAPÍTULO 4

Los contextos

Este capítulo analiza los dos ambientes estudiados bajo diferentes aspectos como el geográfico y socio-económico, las características de los grupos analizados y los respectivos documentos, para finalizar con un examen de las semejanzas y diferencias entre ambos.

El capítulo está organizado en tres secciones:

1. Contexto Treviso
2. Contexto Cajamarca
3. Semejanzas y diferencias entre contextos

4.1. Contexto Treviso

En la primera parte del capítulo analizaré los diferentes aspectos que nos interesan del contexto italiano. Partiendo de su ubicación geográfica y de un análisis socio-económico explicaré brevemente la historia de la Scuola Media “Arturo Martini” y presentaré las principales características del grupo objeto de la investigación, para finalizar con un examen de los documentos pedagógicos-didácticos que se utilizan en esta realidad.

4.1.1. Contexto geográfico y socio-económico

La Scuola Media “*Arturo Martini*” está ubicada en un barrio de la inmediata periferia urbana al norte de la ciudad de Treviso (82.000 habitantes). Es una zona que comprende muchos espacios verdes y su territorio es delimitado por dos ríos.

La escuela aprovecha una zona del territorio comunal ocupada por tres barrios: *Santa Maria del Rovere*, *San Bartolomeo* y *San Pelagio*, de unos 20.000 habitantes.

Este barrio ha sufrido en los últimos 10-15 años un fuerte proceso migratorio. A la población autóctona, en progresivo proceso de envejecimiento y escaso recambio generacional, se han añadido muchos trabajadores extranjeros, que procedían en un principio del África mediterránea y subsahariana (Marruecos, Senegal...), luego de la península india (Sri Lanka, India o Bangladesh) y últimamente del este de Europa (Kosovo, Albania, Moldavia o Rumania).

En años recientes se ha ampliado el fenómeno de la reunificación de las familias, lo cual ha hecho que lleguen a la escuela muchos alumnos ya mayores y escolarizados, con nuevas problemáticas de inserción.

La población extranjera vive en edificios de edificación popular de los años '60 y '70 y trabaja principalmente en actividades de las pequeñas industrias artesanales que quedan en el territorio. Las mujeres son casi todas empleadas del hogar o trabajan en la asistencia domiciliar de ancianos.

La crisis económica de los últimos años ha golpeado duro a muchas familias italianas, pero sobre todo a las extranjeras. Muchos padres de alumnos de la escuela han perdido el trabajo y entonces recurren a la ayuda de familias de amigos o parientes (se juntan más familias en un departamento, por ejemplo) o deciden regresar a su país o emigrar hacia Alemania o Suiza.

Hay algunos indicadores extraoficiales que pueden darnos una idea de la crisis actual:

- alrededor de un 20% de las familias de los alumnos no han podido comprar sus libros (aunque sean usados) y el Ayuntamiento ha tenido que intervenir o bien la escuela se los ha pasado gratuitamente;
- la participación a la contribución voluntaria de 60 € para los proyectos de la escuela se ha reducido significativamente;
- muchos alumnos ya no comen en la escuela (supone comprar los vales para el comedor) y prefieren regresar a casa para luego volver a incorporarse a las actividades de la tarde.

Por lo que concierne a la participación de los padres en la vida escolar el dato es positivo. Para ellos la escuela representa todavía una referencia importante, incluso en situaciones problemáticas. Más para los italianos, menos para los extranjeros especialmente los africanos y los indios. Los que se adaptan mejor al modelo educativo italiano son, sin duda, los que llegan del este Europa.

Si nos fijamos en los alumnos y los confrontamos en su manera de vestir, en los objetos que llevan (móvil u otros accesorios) o por sus comportamientos (frecuencia en extraescolares, deportes, ...) es fácil darse cuenta como la escuela es un elemento de integración y socialización. Parece no haber distinción entre alumnos italianos y extranjeros. No son presentes episodios significativos de acoso o marginación.

Respecto a las familias, también podemos distinguir entre italianos y extranjeros: los primeros tienen casi todos una instrucción de grado secundario, en particular de los institutos técnicos y profesionales, pero hay también, en menor proporción, profesiones liberales, profesores, médicos, ...

Con los segundos el discurso es diferente: las mujeres, sobre todo las del Este, si bien desempeñan actividades consideradas “menores” (en muchos casos mal pagadas, evidentemente), tienen una preparación escolar y una cultura (no reconocidas en Italia) superior a las de sus esposos. Son ellas las que siguen los chicos y las chicas en los deberes, en muchos casos con notable competencia. Más atrasados los migrantes del Magreb y los africanos en general, con muchos casos de analfabetismo total, en particular entre las mujeres. La misma situación se repite en el caso de las personas procedentes de las comunidades cingalesa y bengalí.

Si bien la escuela no tenga todavía un archivo de datos (acaba de constituirse como “Istituto Comprensivo” y diversificar su público), podemos decir que hay una presencia de extranjeros de alrededor del 30-35%, que llega a ser superior en la etapa infantil y en la escuela primaria.

Estos dos primeros grados de la escuela, con niños pequeños, están más ligados al territorio, mientras que en la secundaria hay una “inmigración” hacia otras zonas colindantes con diferentes motivaciones (oferta formativa y organización del horario escolar, cercanía al lugar de trabajo de los padres o de los abuelos dispuestos a ir a buscar los chicos al terminar los cursos en la tarde, disponibilidad de medios de transporte públicos, ...). Los padres, además, tienen medios y disponibilidad para llevarlos a estas escuelas.

4.1.2. Historia de la Scuola Media “Arturo Martini” de Treviso

La escuela funciona ininterrumpidamente desde 1967 como “Scuola Media” es decir escuela secundaria de primer grado, el segundo nivel de la instrucción obligatoria en Italia.

Desde el año 2011-2012 ha sido reconocida como “Istituto Comprensivo n°1 Martini”, es decir que ahora hay una única dirección que abarca siete escuelas: dos escuelas infantiles, cuatro escuelas primarias y la “media” de un mismo territorio (barrio o vecindario).

El abanico de edades en la escuela “media” comprende normalmente desde los 10/11 hasta los 13/14 años.

4.1.3. Características del grupo analizado

La clase que se ha observado está compuesta por 14 alumnos y 10 alumnas (nacidos entre los años 1999 y 2000), dos de los cuales repiten curso. Entre ellos 10 vienen de otros países, especialmente del Este europeo. Hay un chico discapacitado que participa sólo en contadas ocasiones en las clases, pero está bien integrado.

Los bancos están dispuestos de forma clásica, en filas paralelas, frente a la mesa del profesor, y en las paredes están colgados algunos mapas geográficos y trabajos de los alumnos.

En su conjunto, el grupo se presenta integrado y adecuadamente socializado. Los dos nuevos también, después de un momento de dificultad inicial, se han integrado positivamente y se

relacionan bien con los compañeros. A los alumnos y las alumnas parece que les gusta la escuela y se relacionan entre ellos con cordialidad y respeto, aunque a veces hay actitudes y comportamientos no siempre adecuados al contexto escolar.

El alumnado de esta edad requiere de una especial atención debido a algunas actitudes poco amigables que practican entre ellos y, en particular, con el alumnado más frágil psicológicamente.

En la clase hay algunos alumnos y alumnas con una fuerte personalidad que ejercen de líderes entre sus compañeros. El dato bueno es que estas personalidades se equilibran bien y se compensan entre sí, sin competitividad y sin formas de exclusión o marginalización significativas. El problema más bien reside en que son liderazgos que no marcan una diferencia en positivo y no dinamizan a la clase.

4.1.4. Análisis de contenidos de los documentos

Los documentos a los que he podido acceder han sido por una parte los institucionales del centro educativo y por otra parte los del profesor de historia con el que he tenido la colaboración.

4.1.4.a Indicazioni Nazionali per il Curricolo

Por lo que concierne los primeros documentos se trata esencialmente de las “Indicazioni Nazionali per il Curricolo” (Anexos nº 2), que son directrices para todas las escuelas primarias italianas y a las que hay que hacer referencia cuando un Instituto redacta su P.O.F. (Piano dell’Offerta Formativa, Anexos nº 3) en él que se presenta la organización de las actividades didácticas, los recursos profesionales y materiales y los proyectos que se quieren desarrollar como Instituto Comprensivo.

Ese Plan responde a los objetivos generales de cada grado de escuela y de cada ámbito, de las Indicaciones Nacionales y al mismo tiempo tiene en cuenta la realidad en la que está insertada la escuela para responder a las necesidades de la comunidad que les confía sus niños y niñas.

En las Indicaciones reconocemos cuatro ámbitos en los cuales se pueden encontrar referencias a una educación al patrimonio, a veces relacionada con la educación a la ciudadanía: *Storia, Geografia, Musica, Arte e Immagine*. Por lo que concierne la educación a la ciudadanía (en Italia

“Cittadinanza e Costituzione), no hay una asignatura específica, sino que “Le competenze per l’esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell’ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire” (Indicazioni Nazionali, p. 33). En la realidad es principalmente en *Italiano* y *Storia* donde se trabajan los contenidos relacionados con este tema, a través de proyectos o tratando los diferentes sujetos propios de las materias.

Para destacar es como, en ese mismo documento, se haga derivar el sentido de la enseñanza de la historia, del extraordinario legado que en Italia viene del patrimonio y se evidencia la estrecha relación con la ciudadanía. Patrimonio que al mismo tiempo es “lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare” y que debemos tutelar por el mismo artículo 9 de la *Costituzione*. “Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni” (Indicazioni Nazionali, p. 51).

De la misma manera es relevante que se encuentre, hablando de *storia*, un párrafo con un título muy significativo: “L’educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva” (ibid., p. 53). Se habla claramente de cómo “l’educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva” (ibid, p. 53), a través del descubrimiento del valor de los bienes culturales y su relación con el pasado.

Los propósitos de la premisa desaparecen si consideramos a los objetivos de aprendizaje de historia que chicos y chicas tienen que haber conseguido al acabar escuela secundaria de primer nivel (13/14 años) que estamos analizando. Ya no se encuentra una referencia que ponga en relación patrimonio y ciudadanía, sino un genérico “Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi affrontati” (ibid., p. 55). No hay referencia a la ciudadanía.

Si analizamos *geografia*, vemos que se le reconoce un rol importante de enlace, porque nos permite relacionar temas variados: económicos, jurídicos, antropológicos, científicos, ambientales y, digo yo, patrimoniales y de ciudadanía activa. El documento especifica que los objetivos de esta materia como “La conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale ereditato dal passato, con i suoi segni leggibili sul territorio, si affianca allo studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali...” así que “Il punto di convergenza sfocia nell’educazione al territorio, intesa come esercizio della cittadinanza attiva...” (ibid., p 56).

Los objetivos que alumnas y alumnos tendrían que alcanzar al final de esta etapa de su escolarización sería “Conoscere temi e problemi di tutela del paesaggio come patrimonio naturale e culturale e progettare azioni di valorizzazione (ibid., p. 59). En este punto se ve la síntesis de lo que tendría que ser el encuentro de educación al patrimonio y educación a la ciudadanía. Se requiere a los estudiantes que lleguen a actuar a partir de problemáticas patrimoniales (*progettare azioni di valorizzazione*), es decir, que sean concretamente unos ciudadanos críticos y participativos a través del conocimiento de los temas y problemas del patrimonio natural y cultural.

Otra materia que, en sus múltiples funciones, puede ayudar a los estudiantes a conjugar de forma orgánica el conocimiento del patrimonio cultural con una educación a la ciudadanía, es la *música*.

En el documento ministerial que analizamos se le reconoce, entre otras, una dúplice función “identitaria e interculturale” y “critico-estetica”, que por una parte “fornisce gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose” (ibid. p. 66) y por otra “eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale”.

Estas dos funciones, junto con las otras mencionadas (“cognitivo-culturale”, “linguistico-comunicativa”, “emotivo-affettiva” y “relazionale”) hacen que la música desarrolle en los principales actores del proceso educativo un pensamiento flexible y creativo que les ayuda a “cogliere...significati, modi di vita e valori della comunità a cui fanno riferimento” (ibid. p. 71).

La música y su enseñanza aprovechan los espacios simbólicos y relacionales que se les abre en la escuela, para activar procesos de cooperación y socialización, de creatividad y participación. En las aulas, a través del “far música insieme” se puede desarrollar el sentido de pertenencia a una comunidad y de integración entre distintas culturas.

Esta expresión artística, que para todo hombre y mujer representa un patrimonio de emociones y sentimientos (todos tenemos músicas o melodías que nos despiertan emoción o que nos evocan algo), puede lograr, oportunamente educada y en conjunto con otras enseñanzas, forjar un ciudadano equilibrado y abierto a las diversidades.

Siguiendo con el análisis del documento “Indicazioni nazionali per il curricolo”, en el capítulo que nos habla de “*Arte e Immagine*”, encontramos que, entre las finalidades principales de esta enseñanza, hay la de adquirir una actitud de “consapevole attenzione verso il patrimonio artistico” (ibid. p. 73).

Atención al patrimonio artístico que tiene que ser consciente (“consapevole”) en el alumno, para lograr “educarlo a una cittadinanza attiva e responsabile”.

En este caso, como antes analizando el capítulo que habla de la historia, vemos como se ponen en relación la educación al patrimonio cultural y la educación a la ciudadanía. Se afirma una interdependencia entre estos dos ámbitos que no se puede dar por descontada, sino que será el resultado de un trabajo lento, difícil y constante y que presupondrá la integración de los núcleos fundamentales de la disciplina de “Arte e Immagine”: “sensoriale”, “linguistico-comunicativo”, “storico-culturale”, “espressivo/comunicativo”, “patrimoniale”.

Resulta esencial, en una visión de la escuela como comunidad que educa y no sólo instruye, y en la perspectiva de contribuir como profesores a forjar unos ciudadanos críticos, que los alumnos y las alumnas se familiaricen con las obras de arte presentes, ante todo, en su lugar de residencia.

No se quiere afirmar aquí que, si no se vive cerca de obras de arte o lugares bellos desde el punto de vista artístico, no se puede ser unos ciudadanos conscientes del rol protagonista en la sociedad. En una ciudad como Treviso y en general en Italia, el hecho de estar constantemente en contacto con monumentos y vestigios que “emanan historia” y belleza, puede y debe contribuir a indicar a alumnos y a docentes un camino que educa a la conservación del patrimonio artístico e histórico y por ello a unos valores de ciudadanía activa.

4.1.4.b Piano dell’Offerta Formativa (P. O. F.)

Examinando las asignaturas que están interesándonos (historia, geografía, arte, música y “*Cittadinanza e Costituzione*”) desde otro punto de vista y pasando a considerar el P.O.F. (Piano dell’Offerta Formativa, Anexos nº 3) que establece cada tres años el Collegio Docenti⁴, vemos que no hay proyectos que involucren el Instituto en su globalidad (jardín de infancia, primaria y secundaria de primer grado). Solo hay una participación en una red de historia que tiene como objetivos:

- *“i) favorire e elaborare strategie efficaci di insegnamento e apprendimento, migliorando l’offerta formativa;*
- *ii) diffondere la ricerca storico didattica e*

⁴ El “Collegio Docenti” es el conjunto de todos los profesores que están en servicio en las diferentes escuelas que conforman el “Istituto Comprensivo” – en nuestro caso el nº1 “Martini” de la ciudad de Treviso – y está presidido por el “Dirigente Scolastico”.

- *iii) ampliar la comunidad de profesionales que actúan según unas buenas prácticas metodológicas y de proyecto”.*

Existen propuestas concretas para la escuela secundaria, como el proyecto “*Treviso Artestoria*” que aspira “a continuar lo que se ha hecho el año pasado para que constituya un elemento que caracterice el centro educativo”. Seguidamente explicamos más en detalle de lo que se trata.

4.1.4.c Programación de clase

La programación de las actividades en las disciplinas de Italiano, Historia y Geografía (Anexos nº 4) y el proyecto “*Cittadini della Storia, Cittadini dell’Europa*” (Anexos nº 5) que se ha desarrollado durante el año 2012-2013 y que comprende también como parte integrante el proyecto “*Treviso Artestoria*” es un documento que redacta el profesor y que expone lo que será el proyecto concreto de la clase para el año académico.

Dejando de lado la situación inicial de la clase de la que se ha hablado en otra parte, vamos a presentar y considerar aquí la programación.

En la programación de las tres disciplinas que se concentran en la figura del profesor de *lettere* (Italiano – Storia – Geografía) apreciamos una muy puntual interdisciplinariedad no evidenciada y escasas referencias al aspecto patrimonial (a parte del proyecto específico “*Treviso Artestoria*” que es parte integrante de la programación anual).

En la programación de Italiano, por ejemplo, los *Núcleos Temáticos* exponen las diferentes competencias que los alumnos tendrían que alcanzar. En ellos no hay ninguna referencia al conocimiento del patrimonio cultural, ni siquiera cuando trata los “Tema a profundizar” en un período histórico (que va, en este segundo año de la Edad Media al ‘700) y que comporta el estudio del *Rinascimento*, la época más fecunda de la historia del arte europea e italiana en particular.

Sólo cuando se habla de “*Lingua nel tempo e nello spazio*” hay un posible enlace con la historia y la geografía. También lo hay cuando se tratan los diferentes autores. Uno se puede imaginar que se deben situar en su tiempo histórico, aunque no hay una referencia clara a una interdisciplinariedad de las tres materias.

En el caso de la **Historia** la situación se nos presenta levemente diferente en cuanto hay una clara referencia a unas competencias patrimoniales que alumnas y alumnos tienen que alcanzar (“*Conosce e apprezza aspetti del patrimonio culturale italiano e dell’umanità*”) y un objetivo de aprendizaje (“*Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi studiati*”) relacionado con el patrimonio.

Por otra parte, lo que no se entiende es como pueda faltar, en los “Nuclei Tematici” de Historia, una parte que encuadre el Renacimiento desde el imprescindible aspecto del patrimonio que nunca como en ese periodo ha visto un florecimiento de obras maestras inmortales.

En esta programación hay que destacar el proyecto anexo al programa corriente y que tiene el sugestivo título de “*Cittadini della Storia, Cittadini dell’Europa*” que “*...intende accompagnare gli alunni ad approfondire la loro identità di cittadini d’Europa e del Mondo attraverso la scoperta fatta insieme del territorio che condividono, dove si svolge la loro vicenda personale, familiare, sociale e dove si avviano a costruire il proprio futuro. Sperimentare insieme una metodologia di ricerca che integra il lavoro in classe con l’approccio diretto alle fonti, la loro lettura e rielaborazione per arrivare a “possedere” la conoscenza e a “restituirla” da protagonisti*”. (ver doc.: “*Cittadini della Storia, cittadini dell’Europa*”, en Anexos nº 5).

Es un plan que se desarrolla en cuatro etapas a lo largo de todo el año académico. La primera etapa es de presentación y motivación. En ella se realiza una actividad para descubrir la Treviso medieval con dos visitas realizadas a finales del mes de octubre.

Además, se realiza un estudio sistemático de la historia y de la geografía europea y un taller por las tardes, para voluntarios fuera del horario escolar, donde se profundiza el conocimiento del territorio a través de la consulta en la biblioteca de textos y mapas de la época y otra salida para visitar una villa del ‘700 en las afueras de Treviso.

Como última etapa, se reelabora todo el material recogido (fotos, documentos, grabaciones, apuntes, ...) para exponerlo a los compañeros y a los padres. Algunos de los alumnos de 2ª B hacen de “guías” a los más pequeños del primer año en una visita a la ciudad.

Un recorrido que ha hecho comprender a chicas y chicos de la clase como, a través del estudio y la conservación de los monumentos y los vestigios de su ciudad, puedan entender algunos hechos del pasado y verse en un rol más protagonista como ciudadanos de un mundo que cambia pero que necesita de raíces fuertes.

Finalmente, en la programación de **Geografía** los alumnos tendrían que llegar a desarrollar unas competencias que les permitiera identificar “*... nel paesaggio gli elementi fisici significativi e le emergenze*”

storico-artistiche da tutelare e valorizzare”, así como aprender a *“Riconoscere le relazioni tra ambiente ed elemento umano”* (ver doc.: “Progettazione Lettere”, Anexos n° 4).

En este caso es más complicado ver a través de qué medios alumnos y alumnas podrían alcanzar los objetivos propuestos, pero se ha podido constatar que hay un enlace con lo que se ha hecho en historia y se ven los elementos patrimoniales estudiados bajo el perfil geográfico.

Teniendo ahora esta visión de conjunto podemos esbozar el análisis de la presencia de una educación del patrimonio cultural y de su relación con la educación para la ciudadanía en los documentos que hemos detallado.

Según la óptica que consideramos, la de una interdependencia entre la educación al patrimonio y la educación a la ciudadanía, los documentos donde percibimos más claramente este enlace orgánico, son las “Indicazioni nazionali”, que en múltiples partes ponen de relieve este aspecto.

En el P.O.F. del Instituto “Martini” no se hace referencia al tema, que da solo unas amplias indicaciones sobre los objetivos generales y una declaración de intenciones que no profundiza en las diferentes disciplinas.

Cuando se entra en lo específico de la clase que hemos considerado más de cerca, vemos que hay una atención mayor a los aspectos del patrimonio cultural y a una educación a su conocimiento e importancia.

Podemos decir también que hay una cierta relación entre patrimonio y educación para la ciudadanía sobre todo en las intenciones del proyecto llevado a cabo en 2012-2013 y titulado justamente *“Cittadini della Storia, cittadini dell’Europa”* y en las programaciones de italiano-storia-geografía que se han analizado arriba.

Los dos elementos en cuestión no dejan de ser dos aspectos separados y no parece que se les considere como interaccionados uno al otro.

¿El hecho de ser “Cittadini della Storia” y “Cittadini dell’Europa” pasa también por la enseñanza del patrimonio cultural? ¿En qué medida la consciencia y la importancia que otorgamos al Patrimonio, nos hacen mejores ciudadanos?

Podemos pensar que el hecho de vivir “rodeados de historia” y de apreciar y valorar el Patrimonio, puede ser de ayuda en la difícil labor de devenir ciudadanos responsables, pero no aparece una conexión evidente entre estos términos en la programación de italiano-historia-geografía de la clase ni en el proyecto específico que acabamos de examinar.

El estudio del patrimonio y el de la historia encuentran una vinculación que se hace evidente enseguida (cosa que resulta menos obvia respecto a la geografía) y que puede ser fácilmente relacionada con la educación para la ciudadanía, pero de un posible y auspicioso enlace entre educación al patrimonio y educación a la ciudadanía democrática no hemos encontrado algún elemento que nos demuestre la toma de conciencia de su recíproca y fundamental conexión.

No hemos encontrado ningún elemento que nos demuestre la toma de conciencia de una recíproca y fundamental conexión entre educación al patrimonio y educación a la ciudadanía democrática.

Siendo esta una investigación cualitativa, sus objetivos y sus resultados pueden ser válidos sólo a partir de la realidad que hemos en considerado y no se pueden generalizar. Sin embargo, no creo estar muy lejos de la realidad afirmando que la situación que hemos esbozado se puede encontrar también en otros ámbitos no solamente locales o italianos.

4.2. Contexto Cajamarca

En esta segunda parte del capítulo consideraré el contexto peruano en sus peculiaridades, a partir de la ubicación geográfica y los aspectos socio-económicos, para seguir con la historia de la joven Institución Educativa “Jesús Trabajador”. Seguidamente trataré de un aspecto que caracteriza fuertemente esta realidad, es decir el hecho que los niños y las niñas trabajen, para finalizar con una presentación del grupo analizado y un estudio de los documentos pedagógico-didácticos en uso.

4.2.1. Contexto geográfico y socio-económico

La Institución Educativa “Jesús Trabajador” se encuentra ubicada en la zona este urbano marginal de la ciudad de Cajamarca (230.000 habitantes, en el norte andino de Perú) en el barrio de Mollepampa Alta. Es una zona de expansión urbana sin planificación y ordenamiento territorial, cuyo suelo es arcilloso, con calles en parte asfaltadas y todavía desprovista de todas las infraestructuras necesarias (falta el teléfono, por ejemplo). Tiene un clima templado.

Mollepampa Alta cuenta con una población de 10.000 habitantes, la gran mayoría inmigrantes de zona rural. En esta zona se encuentran instituciones públicas y privadas como la Posta médica, la Clínica, La Oficina de Reclutamiento Militar, el templo del Espíritu Santo, una Institución

Educativa Parroquial, la ONG “*Mi Canto*” y un Centro Policial. También cuenta con dos Instituciones Educativas de EBR (Educación Básica Regular) del III ciclo, una particular, con tres PRONOEI (PROgrama NO Escolarizado de Educación Inicial)⁵ y una Institución Educativa Inicial particular. La población está organizada en “vasos de leche”⁶ y comedores populares⁷.

Es una zona agrícola (muy desarrollada la cría de animales menores y para la producción lechera), comercial, artesanal. Hay mucha desigualdad social, pobreza, las familias viven en condiciones de hacinamiento.

Los asentamientos comerciales son escasos excepto los bares y las pobres tiendas que se encuentran abiertas en los bajos de las casas que dan a la calle principal.

A este propósito, cabe subrayar que la ciudad de Cajamarca, toda la región y el mismo país están desarrollando una mejora económico-social, si bien subsiste todavía un cierto desnivel entre una mayoría muy pobre y una minoría rica.

Es muy controvertida, en este sentido, la cuestión de la explotación minera, que por un lado incentiva una mejora substancial del nivel de vida de la población, por otro, entraña unos riesgos ambientales y de disgregación del tejido urbano.

⁵ Los inicios de PRONEI radican en un esfuerzo para ofrecer una alternativa de atención a niños y niñas que no tienen acceso a una educación formal, reconociendo la importancia del rol educador que tiene la comunidad de las zonas rurales y urbanos-marginales. En 1965 en la ciudad de Puno, se gestó el primer programa, en una acción de promoción social por 21 jóvenes campesinos.

⁶ El Programa del Vaso de Leche es un programa social alimentario que implementa el estado a través de las municipalidades y que está dirigido a los grupos más vulnerables de la población. Su objetivo principal es mejorar la nutrición de los beneficiarios, ayudar a superar la inseguridad alimentaria en la que se encuentra. Se dirige a niños y niñas de 0 a 6 años, madres gestantes y lactantes hasta que el niño tenga un año. En algunos distritos también a los ancianos. En todo caso tienen que estar en situación de pobreza.

⁷ Los comedores populares han nacido en los años '60 y '70 para mejorar las condiciones de acceso a la alimentación de las personas de escasos recursos y poco a poco han ido asumiendo un rol destacado asumiendo un carácter comunitario, de organización social y desarrollo organizacional. El comedor comunal es, como organización popular femenina, una experiencia sin paralelo a nivel latinoamericano y probablemente mundial. Se trata de una forma elemental de organización colectiva, espacios donde no sólo se soluciona la supervivencia sino también una escuela donde muchas mujeres se han adiestrado en actividades de organización, práctica de democracia, en superar conflictos y en el trato con instituciones y funcionarios.

El nivel de educación de los padres de familia es muy escaso y en consecuencia también lo es el de niños y de niñas de la escuela, que en porcentajes muy bajos siguen con los estudios después de acabar la primaria.

4.2.2. Historia de la I.E. “Jesús Trabajador”

La primera escuela de MANTHOC (Movimiento de Adolescentes y Niños Hijos de Obreros Cristianos) se inicia en el año de 1986 en Ciudad de Dios de Lima.

Desde allí ha intentado responder a los NNATs (Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores) que han sido excluidos de la escuela pública debido principalmente a la incompatibilidad de las programaciones curriculares que no consideran sus necesidades, intereses y aspiraciones, ni tienen en cuenta sus aprendizajes y experiencias de socialización a través del trabajo cotidiano.

Esta experiencia, que inicia en el año 1995, se ha replicado en la ciudad de Cajamarca desde hace dieciocho años en la Institución Educativa “*Jesús Trabajador*”.

Al comienzo fueron ocho los niños, niñas y adolescentes trabajadores que asistieron a esta escuela ambulante que los atendió en sus propios lugares de trabajo. La experiencia no funcionó por no ser lugares adecuados para la realización del trabajo pedagógico.

Al asumir la dirección la profesora Flor Amorós Terrones, convoca a reunión a los padres de familia, quienes en conjunto deciden formalizar esta experiencia en escuela, con horarios de acuerdo con las necesidades de los NNATs, puesto que en esa época contaban con la casa adquirida para las actividades del movimiento, funcionando en el Jirón Silva Santisteban n° 936 desde marzo de 1998 hasta inicios del año 2000.

Posteriormente, con deseos de tener un ambiente con mejores condiciones para los NATs, se realiza un convenio con la Asociación “José Dammert Bellido” para que funcione en su local situado en el Jirón el Inca n° 186. En este espacio se trabajó durante dos años. Al concluir el convenio, nuevamente la escuela regresa al local del MANTHOC en el año 2002, y a partir de esa fecha asume la dirección el profesor Carlos Meléndez hasta el año 2005.

El MANTHOC logra que se haga efectivo el convenio con la Región de Educación (2005). En el año 2006 asume la dirección la profesora Lucila Cerna Sánchez y en su gestión se da mayor importancia a poner en práctica la Propuesta Pedagógica, la misma que ha dado muy buenos

frutos en los aprendizajes de los NNATs y sensibilizado a los colaboradores docentes que acompañan en esta experiencia.

Gracias al apoyo de amigos extranjeros, al apoyo de toda la comunidad educativa y a voluntarios extranjeros se ha logrado contar con un local propio con una infraestructura adecuada para realizar el proceso de enseñanza aprendizaje y ubicado en el barrio Mollepampa Alta, donde está funcionando desde el inicio del año escolar 2008. Gracias al apoyo de personas comprometidas con esta población, se han ido implementando los ambientes de comedor y cocina, auditorio, sala de juegos, biblioteca, dirección y salud.

Actualmente, brinda este servicio educativo a 120 niños, niñas y adolescentes trabajadores. Se realizan talleres de carpintería, biohuertas y crianza de animales menores. Por la gran demanda de niños en edad escolar y en situación de pobreza, en esta zona se desdoblaron el primer y segundo círculo en dos aulas cada uno. Después de dos años de gestiones con la municipalidad se logró la construcción de la plataforma deportiva-recreativa en la I.E. Con esta tarea finalmente se concluye toda la infraestructura del local institucional.

4.2.3. Niñas, Niños y trabajo

Este apartado se dedica a las relaciones niños-trabajo, un binomio que provoca sentimientos encontrados que no podemos dejar de tratar.

Existen puntos de vista muy diferentes. La problemática ha generado siempre contradicciones y roces entre los que consideran el trabajo de los niños como una lacra a erradicar y los que son posibilistas. En este apartado quisiera abordar brevemente la cuestión para intentar esbozar la visión que tienen las dos partes.

De un lado está, esencialmente, la posición de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), de los organismos más “oficiales” que se ocupan de la infancia, como la UNICEF, o de los que tienen como centro de atención el trabajo, como los sindicatos. Estas instituciones hablan de “trabajo de los niños” y ponen el acento en que el trabajo es cosa de adultos (después de los 15 o 16 años dependiendo de los países) y consideran que el lugar donde tienen que estar los niños es la escuela, sin mirar a las realidades locales. Los niños son obligados a trabajar y muchas veces explotados y forzados a labores de las “peores formas” (para utilizar una fórmula que incluye tragedias como la prostitución y los niños soldados).

Del otro lado tenemos a los que creen que el niño y la niña muchas veces escogen trabajar o son obligados a hacerlo por su situación social o familiar. Consideran que su aporte al entorno y a la sociedad es fundamental. Hablamos en primera instancia de los Movimientos de NNAT's (niñas, niños y adolescentes trabajadores), activos y organizados desde los años 70 antes en América del Sur y luego también en África y Asia, de las ONGs que trabajan muchas veces en proyectos sobre la niñez, de las redes asociativas o de los sindicatos locales. Todos estos hablan de “niños, niñas y adolescentes trabajadores”, es decir de sujetos sociales, actores y protagonistas de sus alternativas, que quieren incidir y ser considerados en su presente y no solamente por los hombres y las mujeres que serán mañana.

La diferencia sustancial entre estas dos maneras de entender el trabajo infantil, está en el hecho de que, por una parte, hay adultos que hablan sobre lo que son las necesidades de los niños y que “delimitan” los espacios que los menores pueden ocupar. Por otra parte, hay los mismos y las mismas protagonistas que intentan (sin duda con la ayuda de adultos comprometidos y acompañantes de su causa) hacerse escuchar y hacer valer sus opiniones con respecto a algo que les concierne en primera persona. Las niñas, los niños y los adolescentes organizados ambicionan que se les tomen en cuenta cuando se decide su destino, sobre todo cuando se trata de quienes participan de manera tan determinante a la economía familiar, como en el caso de los menores de los países en vía de desarrollo.

4.2.4. Características del grupo analizado

La escuela está compuesta por 5 clases divididas en 3 círculos: Básico (primer y segundo grado); Afianzamiento (tercer y cuarto grado); Profundización (quinto y sexto grado).

Son 5 aulas porque en el tercer círculo los dos ciclos tienen que quedarse en el mismo espacio por falta de locales.

Son justamente estos últimos 20 alumnos y 12 alumnas- que he podido seguir e investigar durante mi estancia en Cajamarca. La clase cuenta con 11 estudiantes de quinto grado (3 mujeres y 8 varones) y 21 de sexto (9 mujeres y 12 varones). La edad de los alumnos puede variar entre los 10 y los 17 años (varios han repetido años o han empezado tarde la escolarización). Hay un alumno con problemas comportamentales y de aprendizaje, que va un poco “a su aire”. Estratégicamente los profesores intentan que sean los compañeros los que le ayuden y le sigan en las tareas más

simples. También se apoyan en los voluntarios extranjeros que prestan su servicio en el centro escolar. El niño no participa regularmente en las lecciones, sino que entra y sale del aula cuando le da la gana.

Los útiles escolares son esenciales: mesas muy estrechas y bancos con algunas sillas para sentarse. Todo dispuesto en un aula que para 32 alumnas y alumnos es verdaderamente estrecha. El profesor tiene su pequeña cátedra en un rincón de la clase, donde se encuentra también una estantería con los pocos enseres a disposición.

Mirando en su conjunto al grupo, se nota que hay una buena socialización y no se aprecian diferencias entre los dos grados ni tampoco por las edades tan disimiles.

El grupo frecuenta con regularidad y ganas la escuela por la mañana, hasta las 12:30h, para después volver a casa y en muchos casos acercarse a su trabajo.

Algunos varones (más que mujeres), quieren liderar el grupo y dar un ejemplo positivo a los compañeros. Hay claramente dos alumnos a quienes los demás ven muchas veces como referencia.

A veces hay roces entre varones y mujeres, pero la cosa se resuelve en pocos minutos y en general la disciplina en la clase es buena.

El grupo presenta niveles de atención, autonomía y aprendizaje muy diferentes y no resulta fácil para el docente diferenciar las propuestas para que todas y todos puedan aprender según sus posibilidades.

4.2.5. Análisis de los contenidos de los documentos

En el caso de Cajamarca los documentos a los que he tenido acceso han sido: el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (en Anexos n° 6), los documentos institucionales del centro y los de programación del profesor titular de la clase o círculo, y el documento base, que especifica los ejes en que se fundamenta la acción educativa de las escuelas MANTHOC, la “Propuesta Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores”.

Este último documento indica las directrices para *“una nueva concepción educativa diseñada para niños, niñas y adolescentes trabajadores”* (“Propuesta Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores”, introducción, p. 13) y sobre todo quiere ser *“un testimonio de esa lucha cotidiana para*

que los niños, niñas y adolescentes trabajadores se desarrollen plenamente como individuos y miembros de la sociedad, cultiven la cultura de su pueblo y la de otros pueblos y contribuyan en la construcción de una sociedad plena de justicia y paz” (D. Quineche Meza, “Propuesta Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores”, prólogo, p. 12).

4.2.5.a El Diseño Curricular Nacional

La escuela “Jesús Trabajador” de Cajamarca es una escuela primaria de *Educación Básica Normal*⁸ que ha escogido el *Diseño Curricular Nacional* y lo ha adaptado a su *Proyecto Educativo Institucional*, según las *Orientaciones para la diversificación curricular* dictadas por el Ministerio de Educación peruano y la *Propuesta Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*.

He organizado así la contextualización de competencias, capacidades, contenidos e indicadores según las características propias de la realidad cajamarquina.

El documento ministerial, que hemos examinado en la parte concerniente a la escuela primaria, se abre con unos interesantes “Propósitos de la Educación Básica Regular al 2021, que traducen las intenciones pedagógicas del sistema educativo peruano, con el fin de responder a las demandas actuales que la sociedad plantea a la Educación Básica Regular y que todo estudiante debe lograr” (*Diseño curricular nacional de la Educación Básica Regular*, p. 22).

En los 11 puntos en que se desarrollan los “Propósitos” no existe señal del patrimonio, lo encontramos sólo leyendo el comentario en el punto 10 (Desarrollo de la creatividad, innovación, apreciación y expresión a través de las artes, las humanidades y las ciencias) donde se afirma muy genéricamente que la institución educativa tiene que promover un acercamiento del “estudiante al conocimiento y valoración del patrimonio cultural e intelectual de nuestro país y de la humanidad” (*ibid*, p. 31).

⁸El sistema educativo peruano está estructurado según tres modalidades: Educación Básica “Normal”, “Alternativa” y “Especial”. La primera es la más común y abarca la educación “inicial”, “primaria” y “secundaria”. La “Educación Básica Alternativa” se dirige a los alumnos (jóvenes, adolescentes, adultos que, con diferentes motivaciones, no han tenido acceso o han sido excluidos de la prima modalidad. Se organiza (en programas y no en años) de manera flexible, según las necesidades y los pedidos de los alumnos y pone su acento en la preparación al trabajo. Finalmente, la “Educación Básica Especial es propuesta para los alumnos que tengan necesidades educativas específicas (discapacitados o que presenten talentos particulares).

Más interesante, bajo el aspecto pedagógico y el diseño curricular, es el apartado que nos habla de los “Lineamientos para la diversificación curricular regional” (ibid. p. 48) donde podemos leer un decálogo que invita las Unidades de Gestión Educativa Local a que “elaboren las orientaciones curriculares más pertinentes para el trabajo técnico pedagógico de las instituciones educativas de sus jurisdicciones, con el fin de elaborar el programa curricular diversificado acorde con el contexto sociocultural, geográfico, económico - productivo y lingüístico de la región” (ibid.).

Como primer punto de este decálogo está la redacción de un diagnóstico integral que considere también el patrimonio cultural y el patrimonio natural y que permita finalmente “incorporar aquellas especificidades propias de la región” (ibid.). Un reconocimiento y una atención a la particularidad de Perú y sus múltiples facetas culturales.

Entrando en lo que a la escuela primaria se refiere, resulta interesante como el Área de Personal Social, comprenda los dos *Organizadores* que se denominan “Construcción de la identidad y de la convivencia democrática” y “Comprensión de la diversidad geográfica y de los procesos históricos”, que se imparten en cada grado y que, a su vez, comprenden tres apartados: capacidades, conocimientos y actitudes. En el organizador de “Comprensión de la diversidad geográfica y de los procesos históricos” están presentes cinco “conocimientos” que es necesario alcanzar en cada grado y uno de estos es precisamente “Patrimonio natural y social”. Sin contar que frecuentemente encontramos referencias al patrimonio también cuando se definen las capacidades y las actitudes por parte del Organizador que estamos considerando. En el Área de Arte también se hace referencia al patrimonio, pero solamente cuando se presentan las indicaciones para el quinto y sexto grado.

Lo que resulta interesante en este área es el hecho que el patrimonio se encuentra vinculado a dos otros conceptos, los de memoria (“...revitalizar y rescatar las manifestaciones artístico-culturales en la escuela asegura la continuidad del patrimonio y memoria de nuestros pueblos”, p. 258) y de identidad local, regional y nacional (“Investiga acerca de las manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio e identidad local, regional y nacional, a través de entrevistas y consultando con diferentes fuentes y recursos de Internet”, p. 271).

En el primer caso es un acercamiento de los dos elementos que podríamos definir “clásico”, siendo ampliamente reconocido como el patrimonio que haga memoria para los que lo heredan y que en él puedan encontrar informaciones precisas de un pasado que se hace presente (Pagès y Pons, 1986). En el segundo acercamiento patrimonio e identidad van juntos, pero sorprenden los

medios a utilizar para la investigación patrimonial. El hecho de que se privilegien unas no bien especificadas “fuentes” y los “recursos de Internet”, no dice mucho a favor de una didáctica patrimonial que arraigue su quehacer en la visita y estudio directo a los museos y monumentos locales.

4.2.5.b Propuesta Pedagógica desde los NNATs

Antes de entrar a comprobar la presencia de una atención al patrimonio en los documentos en los que se fundamenta la escuela “Jesús Trabajador” de Cajamarca, vamos a presentar en líneas generales la “Propuesta Pedagógica desde los NNATs” 2002).

En las tres tablas que mostramos a continuación se aprecia la concepción de la Estructura Curricular en las escuelas que utilizan el Programa Educativo del MANTHOC. En una prima tabla la organización curricular que está dividida en tres Niveles (Círculos) y a cada nivel le corresponden dos Ciclos.

Tabla 1

ORGANIZACIÓN CURRICULAR POR NIVELES					
BÁSICO		AFIANZAMIENTO		CONSOLIDACIÓN	
Primer Círculo		Segundo Círculo		Tercer Círculo	
1° Ciclo	2° Ciclo	3° Ciclo	4° Ciclo	5° Ciclo	6° Ciclo

Fuente: Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores (2002)

En la segunda y tercera (págg.115-116) se pueden apreciar las seis Componentes Curriculares que completan la estructura.

En la Tabla 2 vemos cómo la *Orientación Metodológica* propone “una metodología activa e investigadora, a fin de facilitar el aprendizaje adecuado de los NNATs” (Propuesta Pedagógica, p. 45). Por esto se distinguen cuatro “momentos metodológicos” que ayudarán a los colaboradores-

docentes a construir unas estrategias “capaces de lograr que los NNATs se interesen por aprender, tomando como base sus propias experiencias de vida” (ibid., p. 45).

Los *Ejes Curriculares*, otra particularidad de la “Propuesta”, son “aquellos aspectos de la realidad que posibilitan el proceso de transformación de los NNATs en sujetos sociales con protagonismo; ejes que dan direccionalidad al proceso educativo y conducen hacia el perfil deseado” (ibid. p 38).

Las *Áreas Curriculares* son concebidas como “experiencias socio-educativas, que habrán de guiar los planteamientos y análisis de las diversas formas de comprender, describir y explicar la realidad” (ibid. p. 39). Dentro de cada área son indicadas algunas Sub áreas que se repiten por cada Ciclo. Haciendo una comparación con las áreas indicadas en el Diseño Curricular Nacional, encontramos que existen diferencias sustanciales.

Una es que en la Propuesta MANTHOC hay dos áreas (“Trabajo y Producción” y “Participación y Ciudadanía”) que no están presentes en el Diseño Nacional (estas dos áreas se encuentran en la Educación Secundaria), la segunda que no se menciona en la Propuesta es la Educación Física.

Evidentemente las primeras dos áreas son aquellas que caracterizan el enfoque educativo del Movimiento y que lo diferencian de otros currículos más estandarizados, que no tendrían en cuenta las diferentes exigencias de los niños trabajadores.

La Educación del cuerpo no está tratada como área autónoma, sino que el cuidado de la forma del punto de vista físico es visto transversalmente en el documento, sobre todo en el Área de “Personal Social”, Sub Área del “Cuidado de la Salud Personal y Colectiva” y en el Área de “Ciencia y Ambiente”, en la Sub Área de “Cuerpo y Salud”. Se intenta dar una visión holística del cuidado del cuerpo, bajo sus múltiples aspectos: físico, médico, mental, nutricional, higiénico.

En la Tabla 3 los *Objetivos Curriculares* son los resultados del proceso educativo, los aprendizajes que quedan al final del recorrido escolar, las “Competencias”. A su vez las “Competencias” se desagregan en “Capacidades”, para llegar paso a paso al objetivo final.

Los *Contenidos Transversales* “son aquellos saberes que, por ser de gran importancia en la formación de los NNATs, están presentes en todos los Ciclos y trascienden así mismo la Áreas...” (Ibid., p. 40). Se pueden apreciar los temas que surgen del encuentro entre Áreas Curriculares y Contenidos Transversales. Son todas cuestiones reales y a las que se enfrentan cotidianamente los

NNATs y sus familias y “que responden a un problema o necesidad, ya sea individual o colectivo” (Ibid., p. 40).

Finalmente, desde la óptica MANTHOC, se asume la *Evaluación* “como un proceso permanente e integrado a la experiencia formativa y de enseñanza-aprendizaje de los NNATs” (ibid., p. 48) que se desarrolla según las tres formas de: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Tabla 2

COMPONENTES CURRICULARES							
1. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS							
1. Partir de la experiencia cotidiana de los niños	2. Círculo como espacio de concreción pedagógica	3. Taller Técnico-Productivo	4. Organización: grupos de reflexión y acción permanente				
2. EJES CURRICULARES							
a) Los procesos vividos en experiencia de trabajo de los NNATs	b) Los procesos de construcción de identidad personal, social y cultural de los NNATs	c) Los procesos de organización social propios de los NNATs		d) Los procesos de desarrollo y defensa de la dignidad personal y ciudadana de los NNATs			
3. ÁREAS CURRICULARES							
1. Trabajo y Producción	2. Ético Religiosa	3. Participación y Ciudadanía	4. Artístico Creativa	5. Personal Social	6. Lógico Matemática	7. Comunicación Integral	8. Ciencia y Ambiente

Fuente: Propuesta Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores

Tabla 3

4. OBJETIVOS CURRICULARES					
Competencias			Capacidades		
5. CONTENIDOS TRANSVERSALES POR ÁREA					
1. Cultura del Trabajo	2. Solidaridad	3. Medio Ambiente	4. Identidad Personal-Familiar de los NNATs	5. Organización Social y Cultural	6. Derecho y Responsabilidad Ciudadana
6. ORIENTACIONES GENERALES DE EVALUACIÓN					
Autoevaluación		Coevaluación		Heteroevaluación	
1. Ser parte permanente de la experiencia pedagógica; 2. Enfatizar los procesos de avance de cada niño, buscando el desarrollo de la autoestima, la confianza y la motivación positiva; 3. Abarcar todas las dimensiones de la vida del NNATs, con carácter integrado; 4. No sancionar el error sino aceptarlo como parte natural y fuente de aprendizaje; 5. Orientar a los NNATs para que participen activa y responsablemente en el aprendizaje.					

Fuente: Propuesta Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores

En la “Propuesta Pedagógica desde los NNATs” podemos encontrar la referencia al patrimonio cultural y, en particular, a la educación para su salvaguarda y conservación, en el Contenido Transversal *Cultura del Trabajo* y en dos de las Áreas: Personal Social y Artístico Creativo.

El primero de estos tres casos se propone analizar, entre otros, la “relación entre arte y trabajo” y “los monumentos arqueológicos, históricos y artísticos, como expresión de trabajo”, siendo contenidos fundamentales en la formación de los NNATs ya que “responden a un problema o necesidad, sea individual o colectivo” (Ibid., p. 40).

Resulta ser ésta una perspectiva totalmente nueva con respecto a la literatura pedagógico-didáctica contemporánea que casi nunca pone en evidencia la relación infancia-trabajo, a no ser para estigmatizarla.

En esta propuesta se busca profundizar en el análisis de los dos elementos explicitando conscientemente que arte y trabajo tienen muchos puntos en común incluso cuando hablamos de infancia.

Son muchos los niños, niñas y adolescentes que trabajan con el patrimonio cultural. Con esta propuesta se pretende superar el mero aspecto lúdico y turístico que normalmente conlleva esta

relación, para darle un fuerte valor antropológico y hasta económico, considerando que lo que aportan permite a sus familias, en muchos casos, sobrevivir.

En el Área “Personal Social” encontramos escasas referencias en los contenidos para el Cuarto Ciclo (“*La importancia de las fuentes orales, monumentales, audiovisuales y escritas...* p. 96) y en los Contenidos e Indicadores del Quinto Ciclo (“*Visita y reconoce el patrimonio histórico de su localidad y región*”, “*Asume la defensa del patrimonio histórico de su localidad y país*” p. 107).

Es importante destacar el hecho de que ambas referencias conciernen una Sub-Área de Personal Social denominada “Sentimiento de pertenencia”. Es decir que, según la visión NNATs, Patrimonio y Pertenencia están relacionados de forma muy estricta y el primer término es fundamental para que se instale en las niñas y los niños, (ciudadanos, no de un mañana que nunca llega, como a menudo oímos decir a los que les molesta el nuevo protagonismo de los NNAs - Niñas, Niños y Adolescentes -, sino de un presente por lo que piden ser escuchados) un sentimiento de identidad con su comunidad nacional más próxima.

Resulta menos fácil, sin duda, concretar estos principios en el quehacer cotidiano y en las necesidades de la vida. Muchas veces se hacen pasar estos temas a segundo término también en las programaciones de los profesores.

4.2.5.c Programación del I. E. “Jesús Trabajador” y de clase

Analizando la programación del Instituto (en Anexos nº 7) encontramos referencias al patrimonio cultural sólo en una de las Áreas Curriculares previstas (que son diferentes en algún caso de las Áreas concretadas por el Diseño Curricular Nacional), el Área *Artístico Creativo*.

Hasta el Tercer Círculo, en Quinto y Sexto Grado, no se alcanzan competencias “patrimoniales” a través de investigaciones “*acerca de las manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio e identidad local, entrevistando e interrogando personas sobre lo que significa para ellos, consultando libros, a través de internet y otros recursos*” (Proyecto Educativo Institucional “Jesús Trabajador”, p. 192)

Las potencialidades de algunos ámbitos locales, como Cajamarca, permiten fundamentar una auténtica educación del patrimonio cultural que sea la base de una educación para la ciudadanía democrática.

En 2013 los docentes han seleccionado, entre otros, un problema que ha sido priorizado y objeto de una particular atención: la *“débil identidad cultural y la conservación de su patrimonio”*.

Como consecuencia han pensado una Unidad de Aprendizaje (en Anexos n° 8) que tiene por título: *“Conociendo mi patrimonio cultural aprendo a conservarlo”*. Esta unidad normalmente hubiera tenido que desarrollarse durante el primer mes de escuela, marzo, pero aprovechando mi visita se ha postergado para el Tercer Círculo a abril.

En la programación específica del profesor, vemos como para el mes de abril ha dispuesto a una serie de actividades para *“fortalecer y generar en los estudiantes del tercer círculo cambios de actitudes para valorar todas aquellas entidades materiales e inmateriales significativas y testimoniales de nuestra cultura de Cajamarca como garantes de un importante valor patrimonial”* (Unidad de Aprendizaje n° 2 - Grados 5° y 6°, en Anexos n° 8), en línea con uno de los problemas priorizados de los que hemos hablado más arriba.

Como se puede apreciar en el documento, la unidad comprende varios objetivos, no todos relacionados con el tema de nuestra investigación. Centrémonos en las actividades que querían enfocar la problemática patrimonial y que han sido inscritas esencialmente en las Áreas de *Personal Social, Comunicación y Ciencias y Ambiente*.

Iniciamos con la valorización de su pasado y, en particular, de la ciudad de Cajamarca y divididos en grupos por medio de una dinámica participativa, se llega a hablar de los numerosos y diferentes lugares patrimoniales que se encuentran en el distrito. El profesor propone una discusión sobre la importancia de conocer la propia historia y de la conservación del patrimonio, y se asiste a la proyección de un documental que habla del patrimonio de Cajamarca.

Cada grupo escoge finalmente un sitio que le gustaría visitar y que tendrá que investigar más detenidamente con un trabajo que utilice diferentes fuentes.

Todos juntos deciden el sitio que se visitará y se organizan, con la ayuda del profesor, para ir a Cumbe Mayo (reenviamos a los párrafos 6.4.1. y 6.4.2., págg. 257-259, para el detalle de la visita que se ha realizado).

Después de la visita el trabajo sigue con otras actividades con el fin de fortalecer de un lado lo que se ha descubierto en la excursión, del otro la idea de la importancia de cuidar nuestros sitios patrimoniales.

En un segundo momento el profesor utiliza la visita a Cumbe Mayo para hacer una actividad de *Comunicación* sobre las leyendas que se cuentan acerca de estos lugares que han entrado en la mitología cajamarquina y otra actividad de *Ciencias y Ambiente*, hablando de la relación entre los bienes culturales y los desastres naturales. De cómo estos últimos puedan afectar a los sitios monumentales.

Al margen de cuanto expuesto se puede evidenciar como está también previsto utilizar los juegos tradicionales, que son siempre un patrimonio a conservar, para las actividades reservadas a la *Educación Física*.

Algunas observaciones al margen de cómo se ha desarrollado la Unidad Didáctica a la que, en parte, yo también he participado. A partir del análisis del documento de programación vemos que las diferentes actividades se han planeado con muchos detalles y que presentan una buena armonización entre ellas. Hay momentos de reflexión y otros más activos; momentos en los que es el profesor que lleva la clase y otros en los que son los alumnos que tienen que implicarse directamente. A destacar, la integración de las Áreas más tradicionales con las Áreas propias de la Propuesta MANTHOC y con los Talleres Productivos, que son otra peculiaridad de esta pedagogía que adapta su oferta a un público particular como son los NNATs.

Finalmente, por lo que concierne la educación patrimonial se puede afirmar que no tiene un primer plano en los diseños curriculares y las programaciones que hemos estado examinando. Sobre todo, no apreciamos una clara e intencional vinculación entre la educación al patrimonio y la educación a la ciudadanía. Esta segunda resulta ser uno de los aspectos en los que se hace más énfasis cuando miramos, en particular, a los documentos MANTHOC y de la escuela “Jesús Trabajador” (presente tanto como área que como Contenido Transversal), pero no se llega a tener la evidencia de que las dos educaciones son situadas en un plano de reciprocidad.

4.3. Semejanzas y diferencias entre contextos

Vamos a analizar en este apartado las semejanzas y las diferencias entre los contextos de Treviso y Cajamarca según los datos que hemos presentado en los dos puntos anteriores. Esencialmente comparamos las dos realidades en lo referente a las características generales de la ciudad, la escuela y los niños y niñas como población protagonista de esta investigación.

4.3.1. Las ciudades

Por lo que concierne a las dos ciudades, podemos ver como por ubicación geográfica, población, historia y costumbres, además del idioma, hay más diferencias que similitudes; cada una tiene unos perfiles que le son propios y que la caracterizan como tal.

Para empezar, la población, y la extensión del tejido urbano, son mucho mayores para la ciudad peruana, que presenta la planta típica de las ciudades coloniales españolas, con una Plaza de Armas y la Catedral, de ahí se despliegan las calles y los barrios. Treviso conserva un centro histórico medieval rodeado de murallas, donde están bien divididos el centro civil (*Piazza dei Signori* y el *Palazzo dei 300*) y centro religioso (*Piazza Duomo* con su iglesia episcopal, el *Duomo*).

Siguiendo con las características históricas, vemos que ambas tienen orígenes muy antiguos (pre-incaicas y pre-romanas), pero su desarrollo llega en épocas diferentes, produciéndose el apogeo de Treviso en los siglos XIII y XIV y Cajamarca después de la conquista española a partir del siglo XVI. Actualmente ambas tienen un rol preeminente en el desarrollo de su respectiva zona de ubicación, la región con el mismo nombre por Cajamarca, y el nordeste de Italia para Treviso.

La ubicación de los barrios presenta analogías en cuanto ambos quedan fuera del centro de la ciudad en la parte norte (Treviso) y en la parte sur (Cajamarca) respectivamente. En ambos casos son las escuelas de referencia del barrio, pero atraen también una población proveniente de otras partes de la ciudad. En el caso italiano, por razones prácticas (trabajo de los padres, presencia en zona de los abuelos), en el caso peruano niños y niñas de otros barrios escogen la escuela por el programa pedagógico adaptado a los NNATs que la caracteriza.

En las dos situaciones son barrios residenciales, pero difieren mucho por los servicios que pueden ofrecer, como por la calidad de los mismos, en primer lugar, la vivienda.

4.3.2. Las costumbres y tradiciones

Por lo que a las costumbres se refiere, podemos encontrar diferencias importantes entre las dos realidades. En la ciudad andina sobreviven toda una serie de usanzas de procedencia incaica y preincaica, a la que la gente está muy ligada. Persisten todavía una serie de ritos y pagos (a los *Apus*, los dioses que protegen las diferentes actividades de la vida cotidiana) que son herencias espirituales de la religiosidad popular. Esta religiosidad, desarrollada sobre todo en el campo, se

puede encontrar fácilmente también en la ciudad, siendo la población urbana en gran parte procedente del mundo rural.

Por otra parte, en Treviso también hay tradiciones que pasan de una generación a otra, y permanecen sobre todo en el ámbito familiar, con excepción de las usanzas ligadas a las labores del campo que, cada día con menor frecuencia, reúnen a la gente para celebrar las diferentes etapas de la vida agrícola.

4.3.3. La población

En relación con la población podemos decir que los cajamarquinos, descienden evidentemente de los Incas y antes de los quechuas, pero no podemos decir que hayan conservado sus rasgos, ni su idioma. Esto, tal vez, se debe a la conquista y la represión española, que fue más contundente y donde se dio la mezcla con los conquistadores, sobre todo en lo que respecta al idioma. Difícilmente por las calles se oye hablar quechua, a diferencia de otras ciudades andinas de Perú.

Treviso sí que ha conservado bastante su identidad en cuanto al dialecto *trevigiano*, hablado todavía por mucha parte de la población, como por las características físicas de la *gens itálica*.

Un posible elemento común puede ser el fenómeno de la inmigración, de la que se ha hablado antes con la llegada a la ciudad de gente del campo en Cajamarca y que puede ser también encontrado en Treviso, pero con la inmigración de otros países de Europa, sobre todo del Este; y del norte de África.

Se trata de fenómenos evidentemente distintos y que causan problemas de diferente calado, pero en ambos casos se trata de conjugar maneras de pensar heterogéneas, de comportamientos y de costumbres, que pueden conllevar dificultades de no fácil solución.

En ambos casos puede tratarse de un problema de identidad cultural que se manifiesta evidente.

En el caso peruano llegar del campo a la ciudad conlleva, en primer lugar, que va a faltar todo el entorno de la comunidad campesina, que es el eje portante de la vida en los Andes. Es a partir de la Comunidad que se organizan las diferentes actividades esenciales para el desarrollo de la misma: de las labores de la chacra y del pastoreo, a las faenas comunitarias, a la vida más propiamente familiar que no se limita al núcleo de los más próximos, sino que abarca una serie de relaciones bien estructuradas, que no se podrán dar en la ciudad. En la mayoría de los

desplazamientos de un ámbito rural a uno metropolitano en esta parte de los Andes no habrá un problema con el idioma (el quechua ya no se utiliza ni en el campo, ni en la ciudad). La pérdida de parte de la identidad campesina, ligada a sus tradiciones ancestrales, es un elemento a tener, sin duda, en cuenta.

Muchas veces son los varones los que se desplazan, por lo menos en un primer momento, para buscar un improbable trabajo y perseguir el sueño de una vida diferente. La disgregación de las familias es otro de los precios que se paga.

Este problema lo sufren muchas veces también los migrantes que se acercan a Italia en búsqueda de un mañana mejor. En este caso, en no pocas ocasiones es la mujer la que se desplaza y se adelanta a la familia, ya que es más fácil para ella encontrar trabajo (como hemos visto las ayudas domésticas, sobre todo de mujeres del este europeo, son muy apreciadas). En muchos casos las personas que llegan a Europa e Italia, son personas que dejan una realidad de fuerte estructura comunitaria y familiar. En la nueva realidad van a tener que enfrentarse casi siempre solos a los problemas que se les presentarán. Al mismo tiempo el idioma se convierte, al contrario del caso peruano, un obstáculo a superar para quien llega del Este de Europa o de África. A esto hay que añadir la crisis que está golpeando nuestro continente y que es la causa de un fenómeno de contra inmigración que empieza a tener dimensiones importantes.

4.3.4. La economía

La economía de las dos ciudades es muy diferente. Cajamarca es hoy en día una de las ciudades más importantes del norte del país, y debe su desarrollo de los últimos años a la minería (sobre todo oro, siendo la mina más grande de América del Sur). Su riqueza se basa en la explotación del ganado vacuno y en la producción y elaboración de derivados de la leche, además de la agricultura.

Otra fuente de ingresos es justamente el turismo, ya que en la ciudad y sus alrededores se encuentran los vestigios del pasado incaico y colonial que son objetivo de visitas todo el año, tanto del extranjero como del propio país. Muy conocido es el Carnaval de la ciudad que reúne a miles de visitantes una semana cada año.

Treviso tiene una economía basada esencialmente en las pequeñas industrias, en muchos casos artesanales, sin olvidar que en sus alrededores hay marcas como Benetton o De Longhi (sólo por citar a las más famosas), el comercio y los servicios.

Punto en común con Cajamarca es, sin duda, el turismo, que en la ciudad ha tenido un progresivo desarrollo en los últimos tiempos. Peregrinaje relacionado con monumentos medievales que se reflejan en sus canales y con prestigiosas exposiciones de arte que desde algún tiempo se promueven.

Las diferencias se ven muy marcadas si confrontamos las ocupaciones de las familias y sus niveles de vida.

En Treviso podemos diferenciar entre las familias italianas y las familias procedentes del extranjero, mientras que las familias de la escuela de Cajamarca viven casi todas el día a día de trabajos precarios y pueden ofrecer escasas perspectivas de un futuro mejor a sus hijos.

4.3.5. Las escuelas y el alumnado

Comparando las dos escuelas, es evidente que aquí no encontraremos muchas similitudes, ya que se trata de dos maneras bastante diferentes de entender la pedagogía, además de la diferencia de soportes logísticos.

Empezando por estos últimos tenemos una diferencia evidente entre los edificios que albergan las dos escuelas, siendo la de Treviso bastante moderno y con muchas infraestructuras adecuadas a la edad y a las exigencias de los alumnos, mientras que al de Cajamarca, le faltan elementos básicos (aulas, útiles escolares, libros y materiales didácticos en general, ordenadores, conexión a internet...) y el mantenimiento de los locales es casi inexistente (baños que no funcionan adecuadamente, vidrios de las ventanas rotos, seguridad de los alumnos muy precaria...).

No podría ser de manera diferente, ya que las posibilidades (aunque tampoco la Scuola Media “Martini” es el no va más de las escuelas italianas) son muy distintas en los dos ámbitos y la escuela “Jesús Trabajador” se sustenta esencialmente de las ayudas que llegan de la cooperación internacional, aunque los profesores son pagados por el ministerio peruano.

La otra diferencia, que encontramos también en otras partes de este trabajo, es en lo que concierne a la pedagogía, es decir a la manera de relacionarse con los alumnos y de desarrollar el

programa de estudios. La escuela italiana proporciona unos cursos estándar, similares a los que se imparten en todas las otras escuelas del mismo nivel en la ciudad o en el territorio nacional, y la peruana fue pensada para NNATs y, por ende, volcada a una educación que se pone al servicio de un público que además de estudiar, trabaja.

Otra heterogeneidad que encontramos es en la población escolar.

En Cajamarca son todas niñas y niños que vienen de un medio pobre, en general del campo, con padres que viven de pequeños trabajos el comercio o en la chacra. El 84,6 % (55 de 65) de los entrevistados trabaja por las tardes o por las mañanas temprano cuando no van a la escuela. Todos son peruanos, como se decía antes, la única inmigración de la que se puede hablar es la del campo a la ciudad, pero siempre en el ámbito de la misma región.

En Treviso, ningún alumno trabaja y para todos, su única ocupación es el estudio. Las familias son de clase media, y los padres en la casi totalidad trabajan ambos (con la crisis actual no hay que excluir la eventualidad de que alguien haya perdido el trabajo) y, por lo menos los entrevistados, gozan de una situación económica incomparablemente mejor que las familias de sus compañeros peruanos.

Las edades de los chicos y chicas italianos son todas, o casi, las mismas, ya que pertenecen a la misma clase y sólo en raros casos han perdido un año y son mayores. Al contrario, los chicos y chicas estudiados en Cajamarca tienen edades diferentes, sea porque la clase encuestada está compuesta de dos cursos diferentes (quinto y sexto), sea por el alto porcentaje de repetidores que se encuentran en la misma clase, y finalmente por la heterogeneidad de la muestra, en la que son incluidos no solamente niños de la escuela “Jesús Trabajador”.

Quisiera concluir este análisis en paralelo con una anotación que va tal vez más allá de posibles semejanzas o diferencias y que habla de la edad de la infancia como algo similar en cualquier entorno, sea este privilegiado o menos.

En cualquier latitud a los niños, a las niñas les gusta hacer las mismas actividades y juegos, reaccionan de la misma manera frente a una emoción o gozan y lloran de manera semejante. Ciertamente hay maneras diferentes de vivir la infancia y las dos experiencias relatadas en la investigación lo atestiguan y nos hacen entender que ese concepto no debe necesariamente responder a unos cánones occidentales.

A veces oímos afirmar que los niños de Perú “ya son adultos” o se les ha “robado” la niñez porque tienen que trabajar. Los NNATs organizados en Perú, como en otras partes del mundo, son niños, niñas y adolescentes que en su casi totalidad han escogido trabajar porque la situación en la que viven les ha llevado a hacerlo, pero han asumido este hecho e intentan ser conscientes de lo que esto significa para ellos y para sus familias, a las que proporcionan ayuda, en muchos casos, indispensable.

4.3.6. La concepción del patrimonio y su enseñanza

Vamos a dedicar esta última parte del capítulo a una comparación entre las concepciones del patrimonio que se pueden interpretar de la lectura de los documentos y su enseñanza en los dos grupos analizados.

Se puede empezar por decir que las Constituciones de ambas respectivas Republicas consideran la importancia del patrimonio artístico y cultural en su articulado (el art. 9 en Italia y el art. 21 en el caso de Perú).

De la misma manera podemos evidenciar que no hay, en las “Indicazioni Nazionali per il Curricolo” o en el “Diseño curricular nacional”, un área que esté expresamente dedicada a la educación patrimonial o a la educación a la ciudadanía, sino que las dos resultan ser transversales. Es dentro de las asignaturas específicas que estas educaciones encuentran su espacio, justamente en relación con la historia, la geografía o el arte.

En el caso italiano hemos visto como, además de encontrar en las asignaturas de *storia, geografia, musica, arte e immagine* una constante referencia al patrimonio, éste ha sido puesto en relación con la educación a la ciudadanía: “l’educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva” (Indicazioni Nazionali, p. 53).

No podemos decir lo mismo concierne el caso de Perú, puesto que no se han encontrado constancia de esta relación; cuando se nombra el patrimonio es siempre para conocerlo, valorarlo y conservarlo. Lo que no deja de ser importante y casi obvio, pero no hay una clara referencia a una reciprocidad entre educación al patrimonio y educación a la ciudadanía.

Reciprocidad que no es fácil encontrar tampoco en los otros documentos analizados: de los planes o diseños institucionales de los Institutos, a las programaciones anuales de los profesores.

Si algo podemos señalar es el proyecto que, al margen de la programación de *Storia*, encontramos en la Scuola Secondaria di Primo Grado “Martini” de Treviso. Entre las finalidades del proyecto “Cittadini della storia, Cittadini dell’Europa” (ver en Anexos nº 5) hay el de “accompagnare gli alunni ad approfondire la loro identità di cittadini d’Europa e del Mondo attraverso la scoperta fatta insieme del territorio che condividono, dove si svolge la loro vicenda personale, familiare, sociale e dove si avviano a costruire il proprio futuro”. A través del descubrimiento del territorio local y de sus recursos patrimoniales se intenta acercar a los alumnos a una reflexión crítica acerca de su identidad y ciudadanía europea. Una iniciativa que se puede inscribir en la “pedagogia del progetto” de la que nos hablan Ávila y Mattozzi (2009).

Por lo que concierne las programaciones de los diferentes profesores, sea el de Treviso, que el de Cajamarca, encontramos una atención al patrimonio, a su descubrimiento y conservación, pero podríamos decir con Palacios y Estepa (2016:44) que “los responsables de formar a los ciudadanos del presente más inmediato y del futuro encuentran dificultades a la hora de trasladar estas ideas a su práctica”. Práctica que parece quedar confinada a las visitas a sitios patrimoniales. Es decir, solamente al aspecto “monumentalista” y/o “histórico”, sin llegar a evidenciar el hecho que patrimonio y ciudadanía son dos instrumentos educativos que se alimentan mutuamente.

Finalmente, centrándonos en la interpretación de los resultados desde el punto de vista de los niños, podemos considerar la respuesta a la última pregunta del cuestionario (“¿Para qué crees que sirvan los museos y los monumentos?”) como un indicio de las funciones que otorgan al patrimonio. En los dos casos, el de Cajamarca y el de Treviso, encontramos prácticamente los mismos resultados. Las respuestas son de carácter histórico, didáctico o turístico (más del doble en Cajamarca que en Treviso). Solamente tres alumnos de Cajamarca nos dan respuestas que hemos clasificado como identitarias y que pueden tener en sí una referencia a la ciudadanía (“Eso es algo que nos representa como ciudadanía”). Resultaría un poco forzoso interpretar estas respuestas identitarias, o también las “didácticas”, como indicio de que hay una conciencia de que una educación al patrimonio nos puede llevar a una educación a la ciudadanía. Pero el hecho de que haya sido la pregunta más contestada (y sobre todo en el caso de Treviso con respuestas para nada banales), nos hace pensar en un interés por el tema por parte de los encuestados. Una base desde la que poder partir, un terreno fértil donde poder sembrar la semilla de una ciudadanía crítica.

CAPÍTULO 5

Treviso: análisis de los datos

Los datos recogidos en esta investigación se obtuvieron con un cuestionario, unos focus groups y la observación directa. En este capítulo, que es el más largo de este trabajo, junto con el capítulo 6, voy a detallar los resultados de los diferentes instrumentos utilizados.

Empezaremos con el cuestionario, para seguir con los focus groups y finalmente se verán las indicaciones nacionales del currículo, los documentos de programación del profesor titular y de la escuela Media que tratan de sus objetivos y de las finalidades.

Se han definido cinco secciones:

1. Análisis de los datos de Treviso
2. ¿Qué sabe el alumnado sobre el patrimonio y cómo lo relacionan con la escuela, la identidad y la ciudadanía?
3. ¿Qué dicen los y las alumnas?
4. ¿Qué observé?
5. Consideraciones finales: triangulación de los datos

5.1. Análisis datos de Treviso

Como hemos afirmado en el primer capítulo he escogido Treviso porque esta es mi ciudad natal. La conozco bien y he podido disfrutar de los contactos necesarios para el trabajo de investigación que quería llevar a cabo. Después de haber analizado varias posibilidades, me he decidido por la Scuola Media “Arturo Martini” donde trabaja un amigo profesor de letras, historia y geografía. Sabía que podía contar con su ayuda, la ayuda de otros profesores y el apoyo de la dirección.

A lo largo del año la clase ha estudiado, entre otras cosas, la Edad Media y siendo Treviso una ciudad medieval, el profesor ha encontrado fácilmente unos itinerarios que permitieran *“approfondire la loro identità di cittadini d’Europa e del Mondo attraverso la scoperta fatta insieme del territorio che condividono, dove si svolge la loro vicenda personale, familiare, sociale e dove si avviano a costruire il proprio futuro”* (Progetto classe 2ª B, *Cittadini della storia, cittadini dell’Europa*, A.S. 2012/2013, en Anexos, nº 5).

Los contactos telefónicos y los intercambios de correos electrónicos se han desarrollado a lo largo de un semestre y a finales del mes de octubre 2012 he acordado efectuar la visita a la escuela y en particular a la clase que nos ha servido de estudio y con que hemos visitados a los monumentos en la ciudad. Además, he realizado las entrevistas a alumnas y alumnos.

Previamente, los profesores habían pasado el cuestionario a 83 alumnas y alumnos de la escuela de las clases “Seconda Media” (11/12 años). Hemos elegido, entre todas las clases del 2º año, la clase 2ª B porque su programación podía ser adaptada mejor a las exigencias de la investigación.

Como hemos indicado más arriba, las entrevistas han sido efectuadas a 20 alumnos y alumnas de la clase 2ª B (2 chicos y 1 una chica no estuvieron presentes el día en que se tenían que grabar las entrevistas).

En las salidas programadas para visitas a los museos y monumentos de la ciudad y en momentos pasados con alumnos y alumnas en la clase, hemos podido observar las modalidades de interacción entre ellos y el profesor. La finalidad era obtener información sobre la cultura de ese grupo y, en concreto, pretendía descubrir las pautas de conducta y comportamiento (formas de relación e interacción, actividades, formas de organización, etc.).

5.2. ¿Qué sabe el alumnado sobre el patrimonio y cómo lo relaciona con la escuela, la identidad y la ciudadanía?

En el caso de Treviso pasamos el cuestionario (ver al final del capítulo y en Anexos nº 9) en cuatro clases de segundo grado, a un total de 83 alumnas y alumnos y todas y todos contestaron de forma adecuada. Hay que destacar que ha habido una casi perfecta igualdad entre el número de chicos (42) y el de chicas (41).

Los cuestionarios han sido contestados de forma individual, en cada clase, bajo la supervisión de los profesores a los que se les había entregado una hoja de explicación y guía sobre la forma en la que se debían suministrar. Yo no los pasé y esto me ha impedido explicar de manera exhaustiva el fin de los mismos. Este hecho posiblemente haya podido influir en la comprensión de las preguntas y de las respuestas. Al mismo tiempo, no siendo anónimos puede que alguien se haya sentido condicionado en sus respuestas, si bien las preguntas no implicasen un juicio sobre el profesor, su trabajo o la escuela. De todas maneras, no he tenido noticias de problemas por parte de las alumnas y de los alumnos en su realización.

Vamos seguidamente a analizar los datos que han emergido de las respuestas de chicas y chicos, subdivididos en cuatro partes:

- datos identificativos;
- el papel de la escuela;
- relación entre Patrimonio e Identidad;
- relación entre Patrimonio y Ciudadanía.

Tabla 4 Resumen de las categorías de las respuestas según los ámbitos y total de las respuestas por cada categoría

		ÁMBITOS							Total respuestas según categorías	
CATEGORÍAS	RESPUESTAS	ROL de la ESCUELA		P. e IDENTIDAD			P. y CIUDADANÍA			
		7+	7-	12	13	14	15	16		17
1	Históricas			11	28	28	23	18	41	149
2	Autorreferenciales	17	3	12	14					46
3	Afectivo-Emotivas			10	14		12	5		41
4	Didácticas	9	21						27	57
5	Fetichista-Excep.			28	24			5		57
6	Estéticas			14	29					43
7	Identitarias				14	2				16
8	Patrimoniales						32	32		64
9	Finalistas	4								4
10	Valorativas	27								27
11	Didascálicas					27				27
12	Turísticas								6	6
	Total respuestas por ámbitos	57	24	75	123	57	67	60	74	537
		81		255			201			537
		15%		47,5%			37,5%			100%

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 4 he resumido todos los datos relativos a las respuestas del cuestionario, según las diferentes categorías establecidas. Los datos personales y parte de los datos relativos al rol de la escuela, son resumidos en otras tablas que encontraremos en los Anexos (nº 10). Aquí se ha evidenciado el total de las respuestas, por cada pregunta y su división entre los ámbitos.

Las categorías se han ido afinando y emergiendo a lo largo de la investigación, a través de la comparación constante de las respuestas al cuestionario, los focus groups y las observaciones. En los Anexos (nº 11a) se encuentran las definiciones de cada categoría y la explicación del por qué se han denominado de esta manera.

ROL DE LA ESCUELA

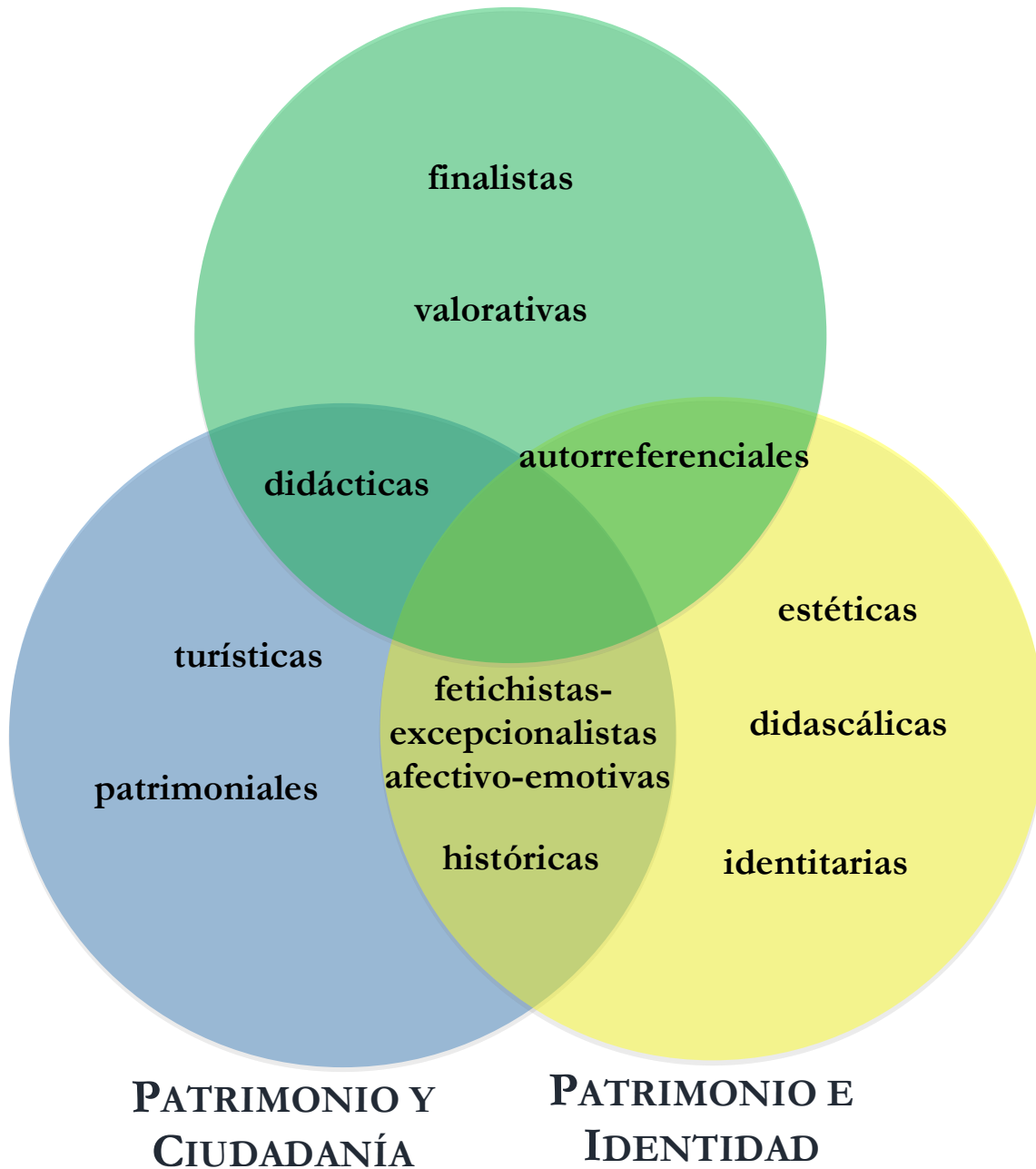


Diagrama 1 – Treviso - Cuestionario: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

Como se podrá ver entre los tres ámbitos, el de *patrimonio e identidad* ha tenido el mayor número de respuestas, mientras que *patrimonio y ciudadanía* ha implicado un mayor número de categorías.

Veremos, en el transcurso del análisis hecho a continuación, que las respuestas se han distribuido entre las categorías y cuanto y de qué manera inciden en la visión que los chicos tienen del patrimonio.

En esta investigación se ha querido analizar si los tres ámbitos estudiados tienen una relación que se puede definir orgánica, es decir si están naturalmente conectados entre sí. La escuela juega un papel fundamental, a veces único, en la educación al patrimonio, la ciudadanía y en la formación de la identidad de cada alumno. Para ver cómo estaban relacionados estos conceptos, cómo interactuaban, hemos escogido formular las preguntas como cuestionario y entrevista.

Desde allí y según emergían las categorías en los tres ámbitos, percibí la necesidad de representar gráficamente las relaciones que se iban delineando, de manera que se pudieran distinguir.

He pensado en el diagrama de Euler-Venn, donde se pueden apreciar las diferentes categorías distribuidas en los tres círculos que simbolizan los ámbitos analizados. Los subconjuntos que se van creando si ponemos en correlación las categorías así representadas, nos hacen ver como estos tres ámbitos se relacionan entre sí según distintas modalidades.

He repetido el mismo esquema con los datos de Treviso (cuestionario y focus groups), y con los de Cajamarca y he utilizado el diagrama para interrelacionar los resultados de los dos ámbitos geográficos estudiados.

Remitimos a los pertinentes párrafos y diagramas para una interpretación y reflexión de los resultados.

5.2.1. Datos identificativos

Tabla 5 División por edad y género

edades	11	12	13	14	total	%
varones	3	34	4	1	42	50,6
mujeres	4	32	3	2	41	49,4
Total	7	66	7	3	83	100,0
%	8,4	79,6	8,4	3,6		100,0

Fuente: elaboración propia

El primer dato a analizar (los nombres han sido utilizados únicamente para facilitar el trabajo de vaciado de los datos y nunca han aparecido, ni van a aparecer en la investigación) es la edad de los encuestados (Tabla 5).

La mayoría absoluta de ellos (66 o sea el 79,6%) tienen 12 años (aquí también como en el número total de la muestra y en los otros rangos de edad, hay un sustancial equilibrio entre mujeres y varones), seguidos de los que tienen 11 y 13 que son 7 (8,4%) en ambas y finalmente 3 (3,6%) que tienen 14. Estos últimos son dos chicas y un chico extracomunitarios recién llegados a Italia y que evidentemente han perdido un año o más en su recorrido escolar. A destacar también que, posiblemente, entre los de 13 años haya alguno que está repitiendo curso (la edad “normal” para este curso son los 12 años en la escuela media italiana) ya que estos 4 varones y 3 mujeres son todos extranjeros. Solo uno de ellos ha nacido en Treviso, pero de padres no nacidos en Italia.

Por lo que concierne a los años de asistencia a la escuela (Tabla 6) vemos como la mayoría (90,4%) ha estudiado regularmente (tanto desde el jardín de infancia, 3-6 años – los que dicen tener 10 años de estudios – o desde la escuela primaria – los que afirman tener una asistencia de 7 años). Este 90,4% corresponde a los que tienen la edad que corresponde (11 - 12 años) al curso de estudios, y son principalmente los nacidos en Treviso. Hay tres que afirman haber cursado 11 años, posiblemente hayan contado los años de “nido”, (guardería de 0 – 3 años). Hay unos cuantos de 8/9 años de asistencia (16, el 19,3%) que también pueden ser considerados como “regulares”. Finalmente, los que no parecen haber cursado regularmente los estudios hasta ahora son los 5 que afirman haber tenido una asistencia que bascula entre 3 y 6 años.

Tabla 6 Años de asistencia escolar

n° años	3	4	5	6	7	8	9	10	11
n° alumnas y alumnos	1	1	1	1	32	6	10	28	3
%	1,2	1,2	1,2	1,2	38,6	7,2	12,0	33,8	3,6

Fuente: elaboración propia

Referente a los años de asistencia a esta escuela (Tabla 7) hay 5 alumnos (1 chica y 4 chicos) que dicen que es su primer año en ella (los 5 son nacidos fuera de Italia o sus padres son extranjeros)

y 2 explican que es su tercer año (siempre extracomunitarios y posiblemente han repetido un año ya que los dos tienen 13).

Los otros 76 (91,5%) afirman que es su segundo año, cosa normal, ya que en Italia la escuela *primaria* consta de 5 años, la escuela *media* es de 3 años y la *superior* de 5. Los alumnos están justamente en su segundo año de *media*. Este detalle sólo nos dice que la casi totalidad ha empezado el año anterior a asistir a la escuela y ha sido considerado apto para la clase sucesiva. Estos datos nos informan también de que hay un grupo de alumnos y alumnas (la mayoría) que siguen el *iter* normal de la “scuola media”, de primero a tercero y las clases no experimentan muchos cambios en estos tres años.

Tabla 7 Años de asistencia a esta escuela

n° años	1	2	3
n° alumnas y alumnos	5	76	2
%	6,0	91,6	2,4

Fuente: elaboración propia

Si miramos el siguiente dato (“Dove sei nata/o?”, Tabla 8) vemos que una mayoría (75,9%, 63 de 83) ha nacido en Italia (de estos el 76,2% en Treviso y el restante 23,8% - 15 en total - en una ciudad que no es Treviso) y el 24,1% ha nacido fuera de Italia. 12 vienen de países del Este europeo (6 Kosovo, 3 Rumania, 1 Moldavia, 1 Croacia, y 1 Albania) y entre los restantes 8, 3 vienen de Bangladesh y uno de los siguientes países: Brasil, Costa de Marfil, Filipinas, Guinea, India. Como se puede ver la presencia de inmigrantes del Este europeo es muy importante. Esto se ha acrecentado sobre todo después de la “caída del Muro” y como consecuencia la facilidad de desplazarse de unos territorios relativamente cercanos a Italia. Hay que añadir la fuerte demanda de mano de obra “barata” (en particular obreros de la construcción para los varones y cuidadoras de ancianos para las mujeres) que se da en las regiones del Noreste italiano.

Tabla 8 Origen de las alumnas y alumnos

Italia	63	Otros países	20
Treviso	no Treviso	6 Kosovo, 3 Bangladesh, 3 Romania,	
48	15	1 Albania, Brasil, Costa de Marfil, Croacia, Filipinas, Guinea, India, Moldavia	

Fuente: elaboración propia

Si observamos los mismos datos, pero con relación a los padres (Tabla 9), vemos como presentan un mayor porcentaje de origen no italiano con respecto a los chicos y chicas. Entre estas parejas encontramos 7 el 8,4%, mixtas, italo-extranjeras. En dos cuestionarios no hay respuesta en este apartado.

Tabla 9 Origen de los padres

Dove è nata tua mamma?		Dove è nato tuo papà?	
Italia	Otros países	Italia	Otros países
52	29	55	26
	7 Kosovo, 4 Albania, 3 Bangladesh y Romania, Croacia, Argelia, Brasil, Filipinas, Francia, Guinea, Moldavia, Nigeria, Serbia, Suiza, Venezuela		7 Kosovo, 4 Albania, 3 Bangladesh y Romania, Argelia, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Croacia, Filipinas, Guinea, Moldavia, Nigeria, Suiza
2	no contestan	2	no contestan

Fuente: elaboración propia

De la primera lectura de los cuestionarios salta a la vista que, en casi todas las realidades urbanas de Europa, se da una fuerte presencia de inmigrantes que, en nuestro caso, representa 1/4 de la población escolar y que llega a 1/3 si consideramos a los padres. Posiblemente esta “revolución” que sufre la escuela italiana y, en general, la europea, exija una reflexión en profundidad de la forma de enseñar y de ver la realidad. Nos enfrentamos a un desafío muy importante, sobre todo

en un país como Italia para nada acostumbrado a gestionar la acogida de culturas y mentalidades diferentes (religiones, costumbres, hábitos alimentares, sensibilidades...).

En este sentido una educación a la ciudadanía (hoy más que nunca indispensable), que se alimenta de una educación al patrimonio cultural, puede ser una herramienta fundamental en un currículo escolar que quiera verdaderamente tener en cuenta las diferentes “almas” de las que se compone la población de nuestras aulas.

5.2.2. El papel de la escuela

En este bloque de preguntas trataba de averiguar qué rol juega la escuela, en primer término, y los demás elementos educativos, sabiendo el conocimiento que alumnas y alumnos tienen del patrimonio cultural. El interés era también ver como estos últimos se enfrentan a la enseñanza de las problemáticas patrimoniales que imparten los profesores. Finalmente quería comprender de qué forma las Ciencias Sociales eran interesantes para chicos y chicas.

- a) “Ti piacciono la storia, la geografia e cittadinanza e costituzione?” (Pregunta n° 7) y “Perché?” (Pregunta n° 7 a)

Para empezar, quería conocer el interés d alumnos y alumnas por las asignaturas que más relacionadas están con el patrimonio cultural. Para ello hemos preguntado si la historia, la geografía y *cittadinanza e costituzione* eran materias que les gustaban o no y el porqué de su respuesta afirmativa o negativa (Tabla 10).

57 sobre 83 (69,8%) han dado una respuesta afirmativa. En tres casos las respuestas han sido inutilizables y los 23 restantes (27,8%) han contestado que “no”.

Las motivaciones son definidas, sobre todo las del “no”. En este caso, la casi totalidad son respuestas que he llamado “didácticas” (20 de 23, es decir un 86,9%). Son respuestas que se pueden reconducir a un juicio personal que los alumnos dan sobre la manera de presentar las asignaturas por parte de los profesores o sobre el esfuerzo que presupone aprenderlas. “*Mi annoiano*” (me aburren) es la respuesta que más se ha utilizado. Hay también unas cuantas respuestas que he definido “autorreferenciales” (3 de 23, un 13,1%) ya que expresan algo que el

alumno siente, la idea que se ha hecho de las materias, un juicio personal sobre la asignatura; aquí el alumno se expresa en primera persona (*Non mi piace imparare – No me gusta aprender*).

A los que “sí” les gusta han dado en buena parte unas respuestas “autorreferenciales” (*“Perché mi piace studiare il mondo che ci circonda”*, “*Mi aiutano a conoscere il mondo, la storia, la politica e/o i diritti e i paesaggi*”, 29,4%) o “didácticas” (*“Perché sono interessanti: la geografia ti fa scoprire nuovi paesi, la storia ti fa scoprire la storia del tuo paese e l'educazione civica è molto importante”*, “*Perché sono le materie che riguardano la vita di tutti i giorni e che arricchiscono la cultura*”, 15,5%), en total casi la mitad de las respuestas.

A destacar las respuestas que he definido “finalistas” (4 de 58 es decir el 6,9%), ya que tienen una visión del fin último de la asignatura y una visión de futuro sobre todo personal (*“So che seguendo queste materie, quando sarò grande avrò una buona cultura, che è importante visti i tempi che corrono”*) o “valorativas” (27 de 58, el 48,2%) en el sentido de expresar un juicio a veces ordinario, que pone de manifiesto la valoración positiva de la materia y demuestra un interés, aunque genérico, por la misma (*“Perché è interessante e di solito ti diverti e impari molto”*). Estas últimas son las respuestas que más encajan con los conceptos que las asignaturas quieren desarrollar, pero no aseguran que los que las han escrito son los que obtienen resultados mejores.

Tabla 10 Motivación del agrado o desagrado de la asignatura de “storia, geografia, cittadinanza e costituzione”

	“autorreferenciales”	“didácticas”	“finalistas”	“valorativas”	tot
respuestas +	17	9	4	27	57
%	29,4	15,5	6,9	48,2	100%
	”autorreferenciales”	“didácticas”			
respuestas –	3	20			23
%	13,1	86,9			100%

Fuente: elaboración propia

Analizando las respuestas en su conjunto (Tabla 10) vemos que los que dan una respuesta bastante genérica (*“È interessante”, “Mi interessa”*, 27 respuestas de 57) son una mayoría relativa. Si

consideramos algunas excepciones en esta categoría (“*E’ interessante conoscere cosa è successo nel passato, è bello conoscere il mondo*”) y analizamos las respuestas “autorreferenciales” y “didácticas”, nos damos cuenta que una parte de las alumnas y de los alumnos a los que gustan las materias objeto de nuestro análisis, dan respuestas nada estereotipadas que denotan una reflexión anterior (ej: “*Mi piace sapere e orientarmi nel mondo*” o “*Perché sono le materie che riguardano la vita di tutti i giorni e che arricchiscono la cultura*”).

Las respuestas negativas, dan un juicio sobre la manera de presentarlas por parte del profesor. Que las juzguen aburridas no puede ser imputado a la disciplina en sí misma (no podemos hablar con chicos de 12 años de historia o geografía en abstracto) sino a como les son explicadas y que metodología utilizamos para que los alumnos se interesen por ellas. En este apartado podemos subrayar que el papel del profesor es, una vez más, fundamental y seguramente, si pudiéramos analizar los datos clase por clase, veríamos cómo hay diferencias sustanciales según quien es el docente. Finalmente, sólo una respuesta “sí”, no ha sido completada con la explicación del “Perché?”.

- b)** “Che musei o monumenti della tua città conosci?” (Pregunta n° 8) y “Come li hai conosciuti?” (Pregunta n° 8 a)

La pregunta siguiente pretendía identificar el conocimiento que tienen del patrimonio local (Tabla 11). En el cuestionario no puse dos monumentos que hubieran podido ser mencionados: *le Mura* y *Ponte Dante*. Lugares que en las entrevistas los chicos han puesto justamente en evidencia cuando se debían definir los símbolos de la ciudad. En repetidas ocasiones se han nombrado *Le Mura* que rodean la ciudad medieval.

De antemano quiero subrayar como, en una ciudad no muy grande como Treviso, es un poco difícil que alguien no haya visto monumentos como la plaza principal (*Piazza dei Signori*) o el *Palazzo dei 300* que queda en la misma plaza. Es verdad que se está hablando de chicas y chicos de 11/12 años que no tienen todavía una autonomía marcada, pero creo que en algunos casos simplemente no saben el nombre del monumento o del museo, pero habrán pasado por allí miles de veces. Además, no hay que olvidar que aproximadamente en el 30% de los casos, son chicas y chicos de núcleos familiares no italianos que todavía no están bien asentados en la ciudad. Otro aspecto a considerar es que algunos viven fuera de Treviso y es menos fácil que se desplacen al centro, donde están la mayoría de los museos y monumentos mencionados.

Hay un alto porcentaje de encuestados que dice conocer los principales monumentos. Ningún monumento queda sin ser señalado y no hay un monumento o museo que sea conocido por todos.

Tabla 11 Grado de conocimiento de los museos y monumentos de la ciudad

Piazza dei Signori	80	Chiesa di S. Nicolò	49	Ca' dei Carraresi	26
Duomo	78	Museo di Sta Caterina	48	Museo Etnografico	23
Loggia dei Cavalieri	68	Chiesa Sta Maria Maggiore	42	P.za del Monte di Pietà	22
Palazzo dei 300	60	Museo Scarpa	36	Palazzo Giacomelli	13
Chiesa S. Francesco	59	Palazzo Scotti	32	Ca' Spineda	4
Monumento Caduti	51	Chiesa di S. Leonardo	30	M. Bailo-Ca' da Noal	3

Fuente: elaboración propia

Para complementar esta pregunta había que contestar “cómo” habían conocido los monumentos (Tabla 12) y aquí vemos que la casi totalidad de chicos y chicas ha visitado los museos o los monumentos con la familia, luego la escuela y los amigos. Esta respuesta nos dará la idea de cómo los encuestados han conocido el patrimonio cultural.

El hecho de que no todos reconocen haber visitado algo con la escuela, tal vez es engañoso porque normalmente cada año las clases salen a visitar, una o más veces, algún museo o monumento de la ciudad (en la escuela primaria sucede también). Me parece algo imposible que 26 alumnos no hayan visitado nada con la escuela. O no lo recuerdan, no fue significativo para ellos, o simplemente hace poco que están en Treviso y no han tenido tiempo de visitarlo.

Sólo 9 alumnos dicen haberlos conocidos por internet y 7 en la televisión y esto evidentemente por ser monumentos y museos locales, que son fácilmente visitables. Si miramos los datos de los otros monumentos vemos como el conocimiento vía internet y televisión aumenta de manera significativa.

La pregunta podría dar lugar a interpretaciones equivocadas en cuanto, por ejemplo, en la escuela o en familia se podrían haber conocido los monumentos a través de libros, internet o televisión y no sólo visitándolos directamente.

Hay miles de maneras diferentes de conocer y el hecho de que enseguida contesten “cómo” (a través de quién, mejor dicho) los han conocido, no nos da tal vez una idea clara de qué implica “conocer” para ellos en este caso específico.

En este contexto hay que señalar el rol marginal de los otros agentes de formación como pueden ser los grupos parroquiales, los scouts u otros grupos. Evidentemente una educación al patrimonio cultural pasa raramente, o no pasa, por estos medios.

Tabla 12 Modalidades de conocimiento de los museos y monumentos de la ciudad

familia	72	86,7 %	internet	9	10,8 %
scuola	57	68,7 %	libri	8	9,6 %
amici	31	37,3 %	televisione	7	8,4 %
scout, parrocchia...	14	16,9 %			

Fuente: elaboración propia

c) “Quali hai visitato con la scuola?” (Pregunta nº 9)

Con esta pregunta queríamos conocer qué museos y monumentos habían visitado con la escuela (Tabla 13) para identificar su papel como institución que fomenta el estudio del patrimonio cultural. Hay un 23% de respuestas (19 de 83) que contestan que no han visto ningún monumento o museo con la escuela. Son muchos y aquí pueden jugar diferentes factores en la explicación de esta respuesta.

En primer lugar, el olvido, luego el considerar que su atención se centra en las visitas hechas a lo largo de este año o en el anterior (el primero de la Scuola Media, una nueva escuela con respecto a la primaria). Normalmente, en la *Elementare* también los maestros y maestras suelen llevar a las

clases a visitar las obras más emblemáticas de la ciudad. Finalmente puede ser que sean niños y niñas recién llegados/as del extranjero y que no hayan tenido esta posibilidad.

En este apartado que trata de los 10 lugares mencionados en las respuestas (como se ve en la Tabla 13), 3 son museos (Museo Scarpa, Museo Santa Caterina, Museo Etnologico) y 7 monumentos (Piazza dei Signori, Loggia dei Cavalieri, Palazzo dei 300, Piazza del Monte di Pietà, Duomo, Chiesa di San Francesco y Chiesa di San Nicolò). Evidentemente los profesores tienen objetivos diferentes de los de las familias o amigos en cuanto a visitas culturales y la elección en estos casos se debe al programa del profesor y a la oferta de la ciudad.

Lo que resulta un poco raro es el bajo número de chicos y chicas que declaran haber visitado algunos monumentos o museos, con la escuela. La cosa es extraña porque si han ido de visita, ha sido con toda la clase y no pueden ser sólo 7 u 8. Puede ser también que se hayan confundido y no los hayan visitado. O puede ser que los hayan visitado cuando cursaban la escuela primaria y si provienen de escuelas diferentes es posible que sólo una parte haya visto ciertos museos o monumentos.

Tabla 13 Museos y monumentos conocidos con la escuela

Museo Scarpa	27	Piazza del Monte di Pietà	13
Piazza dei Signori	26	Duomo	12
Loggia dei Cavalieri	25	Chiesa di S. Francesco	9
Palazzo dei 300	18	Chiesa di S. Nicolò	8
Museo di Sta Caterina	17	Museo Etnologico	6

Fuente: elaboración propia

- d)** “Che altri musei e monumento d’Italia e del mondo, conosci?” (Pregunta n°10) y “Come li hai conosciuti?” (Pregunta n° 10 a)

Muchísimos son los museos y monumentos que las chicas y los chicos conocen y que enumeran para contestar a la pregunta 10 que servía para comprender cuál era el conocimiento que tienen

del Patrimonio a nivel más global. El más conocido es el *Colosseo de Roma*, seguido por la *Tour Eiffel de Paris* y a distancia el *Big Ben en Londres* y la *Torre di Pisa*. Como se puede ver se trata de monumentos (no museos) europeos. Entre los primeros 10 están la *Estatua de la Libertad* y las *Pirámides* de Egipto que no son del ámbito europeo. Como museos se aprecian, muy rezagados en esta clasificación, el *British Museum* de Londres, el *Louvre* de Paris y el *Museo Guggenheim* de Venecia. Sigue el listado de unos 70 lugares diferentes, incluso extra europeos.

La clasificación no aporta grandes sorpresas (Tabla 14). Tal vez podíamos haber pensado que Venecia y sus monumentos podían haber tenido un reconocimiento mayor, pero es verdad que los primeros gozan de una fascinación especial, engrandecida por el bombardeo mediático que despiertan. La primacía que los encuestados han otorgado a los monumentos con relación a los museos, creo que es un dato físico en cuanto en términos absolutos hay muchos más monumentos que museos y que los primeros son más identificables y tienen una visibilidad, mediática, particular, además se pueden tomar más fácilmente como símbolos de una ciudad o de un país.

De los que responden (75 de 83 el 90,3%) casi nadie se limita a poner uno o dos nombres, contestan con nombres de más sitios patrimoniales conocidos. Finalmente hay 8 que dicen que no conocen ningún monumento o museo o no contestan.

Tabla 14 Museos y monumentos conocidos ubicados fuera de Treviso

1	Colosseo	40	6	British Museum – Statua della Libertà	8
2	Tour Eiffel	37	7	Arena di Verona – Duomo di Milano	7
3	Big Ben	31	8	Venezia	6
4	Torre di Pisa	29	9	Piramidi - Louvre – Guggheheim Venezia	5
5	Piazza S. Marco	16		siguen cerca de 70 nombres de otros museos o monumentos	

Fuente: elaboración propia

Como sucede con la pregunta 8, la 10 se complementa con la pregunta 10a que nos dice con qué medios acceden al conocimiento de los elementos patrimoniales (Tabla 15).

Como podíamos esperar la familia se encuentra, esta vez también, en primer lugar de la lista (en 59 casos), pero no la siguen la escuela y los amigos, como sucedía en la pregunta que consideraba los monumentos y museos de la ciudad, sino la televisión (30) e internet (18). La escuela (17) y los amigos (16) están ligeramente más atrás y últimos aparecen los libros (10), que son mencionados, mientras que los otros agentes formativos no inciden en el momento de poner en conocimiento el patrimonio cultural en los jóvenes (en este caso ninguno los ha citado).

Hay que reconocer el poder de la televisión y de internet como medios para el conocimiento del patrimonio. Ambos logran superar a escuela y a los amigos a pesar de que los chicos y las chicas son todavía muy jóvenes y tal vez no todos tienen acceso.

En el caso de la escuela puede ser que sea la escogida por algunos porque han ido con la clase a ver un monumento o un museo (en este caso lo más probable es que hayan ido a Venecia o al museo Guggenheim de la misma ciudad), pero puede ser también que entiendan que su descubrimiento ha sido a través de la presentación de algún profesor.

Tabla 15 Modalidades de conocimiento de otros museos y monumentos del mundo

1	famiglia	59	71,1 %	5	amici	16	19,2 %
2	televisione	30	36,1 %	6	libri	10	12,4 %
3	internet	18	21,7 %	7	gruppo scout, parrocchia, ...	0	
4	scuola	17	20,5 %				

Fuente: elaboración propia

- e) “Normalmente, quando visiti con la scuola un museo o un monumento, cosa fai prima, durante e dopo la visita?” (Pregunta n° 11 a – b – c)

La cuestión ha sido dividida en tres partes para identificar las metodologías que la escuela utiliza para favorecer el análisis y la valoración del patrimonio cultural.

En cuanto a lo que concierne la pregunta 11a, ésta ha tenido unas respuestas bastante heterogéneas (Tabla 16), si bien una mayoría relativa (30/83, el 36,1%) evidencia una preparación genérica, normalmente colectiva y guiada por el profesor: “*Le proff. ci spiegano la gita*”, “*Parliamo del museo*”, “*Prepariamo l’itinerario*”.

Un segundo grupo (11/83, el 13,2%) hace una preparación sobre todo “logística” y se preocupa de las cosas prácticas que necesita para su salida: “*Mi preparo uno zaino con il cibo e con un quaderno per prendere appunti, a volte anche la telecamera*”, “*Penso a quello che mi serve per la gita*”, “*Mi eccito per la gita e mi agito (molto spesso mi dimentico alcune cose) e ci spiegano cosa si farà*”.

Hay luego un grupo (23/83, el 27,7%), el de los más sensibilizados, que estudia sobre la temática de la excursión: “*Mi preparo sulle cose che andremo a vedere*”, “*Anticipo e mi informo sulla storia del monumento o museo*”.

Finalmente hay otro grupo de 13 chicas y chicos (el 15,6%) cuyas respuestas no permiten comprender lo que efectivamente han hecho para preparar la visita. A veces dicen simplemente que no han hecho nada. También hay 5 (el 6,0%) que no han contestado y uno que expresa su disconformidad (“*Mi lamento*” – “*Me quejo*”).

Tabla 16 Preparación para una visita al museo o monumento

1	Preparación logística personal	11	13,2 %
2	Preparación personal sobre el tema	23	27,7 %
3	Preparación colectiva sobre el tema	30	36,1 %
4	Preparación genérica	13	15,6 %
5	Expresa disconformidad	1	1,2 %
6	No contestan	5	6,0 %

Fuente: elaboración propia

Viendo estos datos en su conjunto me parece que podemos afirmar que el 63,8% (53 de 83) de los alumnos y alumnas dicen que hacen algo para prepararse cuando han de ir de visita con la clase a un monumento o museo. Pero si vamos a analizar los datos con más detalle, nos damos cuenta de que los que se preparan en clase no expresan una idea clara de lo que comporta esta preparación. La excepción son los que se preparan solos la salida que, como hemos visto, son 27,7%. El resto hablan un poco genéricamente de “*scopo*”, “*itinerario*” y “*programma*”. Tal vez porque la pregunta no deja mucho margen de precisión o porque efectivamente lo que se hace antes de ir de excursión no es vivido como relacionado con la visita o con el seguimiento de la visita misma. La reflexión más importante tal vez deriva del hecho de que hay 30 chicos que no consideren importante esta preparación, dando por descontado que algo deben haber hecho ya que estaban en las mismas clases.

Creo que estos datos nos llevan a la conclusión que el alumnado no acaba de comprender que es necesario preparar las actividades que se desarrollarán en la visita. No hay una ritualidad estructurada que se repita en el tiempo, sino que se puede plantear de manera diferente la preparación de la salida. Esta sensación es aún más evidente si se piensa en el hecho de que las respuestas vienen de cuatro clases y cuatro profesores diferentes.

La pregunta 11b debía entender qué hacen las alumnas y los alumnos durante las visitas a monumentos o museos (Tabla 17).

De las respuestas se pueden formar esencialmente dos grupos. Hay dos respuestas que expresan disconformidad con lo que se está haciendo (*“mi annoio”* y *“chiacchiero”*), pero no son significativas en este contexto, como no lo son los tres que no contestan.

En los dos grupos bien definidos hay una parte que escucha y observa asumiendo una actitud pasiva y los que son activos y se implican en las actividades propuestas.

Los primeros son una mayoría (51 de 83, el 61,5%). Escuchan y observan lo que explica el guía (sea el profesor o el guía del museo), pero parecen no interactuar: *“sto attento”*, *“guardo le cose che ci sono”*, *“sto zitta e ascolto”*. Por otra parte, hay unos 27 (el 32,5%) que, además de escuchar y observar, toman apuntes, hacen fotos, preguntan y se interesan por la visita, es decir participan de manera activa. Finalmente, 3 no contestan (3,6%).

Tabla 17 Actitud durante una visita al museo o monumento

1	Actitud activa	27	32,5 %
2	Actitud pasiva	51	61,5 %
3	Expesa disconformidad	2	2,4 %
4	No contestan	3	3,6 %

Fuente: elaboración propia

Lo que sorprende en estas respuestas no es tanto las diferentes actitudes de los alumnos y alumnas, cosa que se podía prever fácilmente, cuanto el hecho de que han coincidido (nadie lo ha mencionado) en falta de un guión a seguir, pueden “hacer lo que quieren” mientras visitan el lugar.

Seguramente les ha sido recomendado no charlar, estar atentos, portarse bien, pero parece que no se les ha dado ninguna hoja con ejercicios de observación para rellenar mientras visitan o para que, lo que ven y se observan quede impreso y pueda verdaderamente servirles.

Finalmente, con la pregunta 11c se intentaba saber lo que las alumnas y alumnos hacen después de la visita a un monumento o a un museo (Tabla 18).

5 estudiantes no contestan a esta pregunta y 4 respuestas no se han podido considerar porque no son conforme a lo requerido. Además, hay 6 chicas o chicos que expresan su estado de ánimo, en este caso de satisfacción: *“Sono felice per aver visto quello che ho visto, ma sono triste che sia finito”*, *“Sono contento”*. Este 7,2% de los encuestados se declara satisfecho de lo que ha vivido en la visita y aunque no sea esto lo que se quería como respuesta, podemos sin duda registrarla como positiva.

Las restantes respuestas se pueden dividir en dos grandes grupos: los que afirman hacer una tarea asignada por el profesor: *“facciamo una relazione”*, *“discutiamo su quello che abbiamo visto”*, *“si fa una verifica”*. Es decir, hacer redacción (*tema, relazione*) o simplemente comentar la visita. Y los que afirman repasar y elaborar autónomamente lo que ha visto, sea poniendo orden a sus apuntes (*“Studio gli appunti”*), bien mirando las fotos hechas y hablando con los amigos o en familia (*“Racconto ai miei genitori cosa abbiamo fatto”*), hasta escribir *“al computer tutte le informazioni e faccio un libretto ricordo”*.

Tabla 18 Actividades después de una visita al museo o monumento

1	Actividad diseñada	44	53,0 %
2	Actividad autónoma	24	28,9 %
3	Expresa satisfacción	6	7,3 %
4	No contestan	5	6,0 %
5	Respuesta no conforme	4	4,8 %

Fuente: elaboración propia

Según el primer grupo, es el profesor el que decide la tarea y los alumnos y alumnas siguen sus indicaciones. Son 44 respuestas sobre 83 encuestados (el 53,0%). En el segundo son los alumnos los que proponen (con mayor o menor énfasis) la elaboración del material después de la visita. Se trata de 24 respuestas (el 28,9%).

Aquí, como en las dos preguntas precedentes, lo que salta a la vista es la falta de uniformidad en las respuestas. Tanto en el sentido que no hay una acción común después de la visita, como en el ámbito de las dos actividades principales que dicen hacer.

En los dos casos se trata posiblemente de la inexistencia de una metodología común entre el profesorado sobre el quehacer después de la visita. Esto podría deberse a la lectura diferente de la realidad dada por las chicas y los chicos, en la que algunos privilegien el aspecto personal y entonces “ven” lo que ellos hacen y los otros priman el aspecto “colectivo” y evidencian lo que se hace en clase con los demás compañeros.

Analizando el conjunto de estas últimas tres preguntas que vemos un cuadro de lo que hacen los alumnos antes, durante y después de una visita a un lugar monumental o a un museo, podemos ver en seguida como no parece haber una uniformidad ni entre las diferentes clases, ni entre los chicos y chicas de la misma clase. Las percepciones son muy distintas, lo que pone de manifiesto una falta de sistema, de una metodología que sea conocida por los alumnos, de una manera experimentada de aproximarse al patrimonio cultural. Parece que no hay, a pesar de que las visitas a lugares patrimoniales son programadas con regularidad a lo largo de los años de escolaridad, una metodología común y sistemática para preparar y desarrollar dichas visitas.

Las respuestas muy heterogéneas de los encuestados y la falta de referencia a algo estructurado, sugieren que estamos en presencia de un acercamiento al descubrimiento y conocimiento del patrimonio cultural que es tratado como una clase “magistral”, donde el profesor explica y los alumnos toman apuntes, preguntan y sacan fotos, pero no actúan en primera persona para apropiarse de los contenidos que el museo o el monumento puede darles.

Durante la visita no se utiliza (los datos de las observaciones personales al acompañar la clase en dos excursiones lo confirmarán), una metodología participativa para el “encuentro” con las obras. El profesor guía las alumnas y alumnos y explica y hace observar sin interactuar con ellos, con excepción de algunas preguntas que se pueden intercambiar esporádicamente.

5.2.3. Relación entre Patrimonio e Identidad

El patrimonio cultural de cada nación y de cada ciudad es el germen de nuestra identidad y la marca que nos diferencia y nos acerca a los otros. Estar en contacto con nuestro patrimonio nos ayuda a adquirir una conciencia cada vez más incisiva acerca de nuestros orígenes y nos lleva a

entender la riqueza de otros pueblos y culturas, así como los intercambios y los puntos de encuentro.

a) “Di tutti i musei e i monumenti che hai visitato o che conosci, quale ti è piaciuto di più?”

(Pregunta n° 12) y “Perché?” (Pregunta n° 12 a)

La tercera parte del cuestionario, pretendía indagar la relación entre Patrimonio e Identidad. Comienza con unos interrogantes cuya finalidad es conocer el nombre del museo o monumento que les gusta más y el porqué de esta elección.

En las respuestas no hay una preferencia marcada por un lugar en particular (Tabla 19), es por una serie de monumentos que son señalados por alumnos y alumnas. Se puede apreciar una clara preferencia por los lugares italianos y entre los extranjeros solamente han escogido la *Tour Eiffel* y el *British Museum*.

Si bien es verdad que el primer museo en esta lista es un museo extranjero, encontramos también dos museos de la ciudad con 4 y 3 preferencias. Mirando todas las respuestas, notamos que finalmente 28 de 83 (el 33,7%) afirma que prefieren un museo. De cada tres chicas y chicos a uno le gusta un museo y 22 de 28 escogen un museo italiano.

La relación de lugares elegidos ha sido la siguiente: 7 han preferido el *Colosseo*, seguido por la *Tour Eiffel* y el *British Museum*. Entre los monumentos o museos italianos, a parte del *Colosseo*, están la *Torre di Pisa* y el *Museo degli Uffizi* en Firenze. Los otros monumentos en las primeras posiciones son de la zona de Treviso o de la región del Veneto (*Arena de Verona* y *Venezia*).

Tabla 19 Preferencia de los museos y monumentos conocidos

Colosseo	7
Tour Eiffel, British Museum	5
Torre di Pisa, Museo Sta Caterina TV, P.zza S. Marco, Loggia dei Cavalieri TV	4
Duomo TV, Museo Scarpa TV	3
Palazzo dei 300 TV, Arena Verona, Venezia, Museo Uffizi Firenze	2
* 1 contesta "tutti i musei"; * 4 no contestan; * 4 contestan "nessuno" * siguen 20 museos/monumentos escogidos por un/a chico/a	

Fuente: elaboración propia

Por lo que concierne a los motivos (Tabla 20) he encontrado 5 categorías distintas en las respuestas de alumnas y alumnos (sin contar la categoría de los 8 que no han contestado).

Una primera categoría la he definido como “afectiva-emotiva” y concierne las respuestas que llevan a recuerdos, momentos o personas particulares con las que han visitado el monumento o visitado el museo (normalmente familiares, amigos...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de ver o visitar el monumento: “*Mi ricordo i bei momento passati con la mia famiglia*”, “*Perché mi sono divertita con i miei amici*”, “*Mi ha colpito molto*”. En total han sido 10, es decir el 12,0%.

Con un porcentaje ligeramente mayor, el 13,3%, es decir 11 motivos encontramos la categoría que he definido como “histórica” ya que en sus respuestas los chicos y las chicas hacen referencia al pasado, a la antigüedad (“*c'erano i gladiatori che combattevano*”) o se establece algún tipo de relación con la historia (“*ci sono molte cose storiche*”). Respuestas que se pueden considerar en línea con el hecho de que a todas estas personas les gusta la historia (pregunta 7).

Las respuestas “autorreferenciales” expresan algo que el alumno siente y las ideas que se ha hecho del monumento o del museo, un juicio personal sobre lo que ha visto. En sus respuestas el alumno o la alumna se expresa casi siempre en primera persona. Entonces expresa interés (“*È stato quello che mi ha interessato di più*”) o el impacto que la visita del monumento ha tenido sobre él o ella (“*Perché avevo sempre visto questo edificio in TV e mai dal vivo*”) o su juicio personal (“*Mi è piaciuto*

molto”). Los que dan esta respuesta son el 14,5% es decir 12 alumnos y alumnas, cosa que representa un porcentaje similar a las dos categorías precedentes y a la que viene a continuación.

Hablo de la categoría que he denominado “estética” porque presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza del monumento o del museo, a su valor en cuanto obra de arte. Estamos hablando siempre de juicios muy elementales (“*Perché è bello*”, “*Perché è un’opera d’arte*”) que los chicos dan, probablemente frente al impacto que les provoca el monumento o el museo la primera vez que lo ven (“*È bella non solo esteticamente*”). Son 14 los que he colocado en esta categoría, es decir el 16,8% de los encuestados.

Hay que anotar que sólo hay juicios de admiración de los sitios enumerados y que en general todos los que han contestado (es decir el 90,3% de los encuestados) expresan una opinión sumamente positiva de lo que han visto, de manera que esta categoría y la última que voy a analizar se parecen mucho y se puede decir que el límite entre las dos es muy sutil y a veces imperceptible.

La quinta categoría la he llamado “fetichista-excepcionalista” porque nos habla de los museos o de los monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud, aspecto exterior...). Es la más numerosa y por esto la más representativa de las respuestas (28 es decir un 33,8%). La razón de esta primacía puede que resida en la facilidad que tienen los jóvenes por entusiasmarse y en ver las cosas con una “sana” magnificencia.

Nos encontramos con monumentos que “*appena sono entrato l’atmosfera è cambiata, c’era silenzio e anche un’aria che ti mozzava il fiato*” o que “*era veramente molto grande e di notte era come una stella nel buio*” o con museos que simplemente son “*pieno di quadri*” y “*pieno di cose interessanti*”. Son expresiones que manifiestan sorpresa y admiración que casi llegan a la fantasía (“*perché c’è un prato enorme e al centro c’è la Torre che sembra cadere da un momento all’altro*” hablando evidentemente de la Torre más famosa de Italia, la de Pisa o “*abbiamo attraversato il lago di sale, c’era la musica del "Titanic" e le pareti brillavano quando la luce le sfiorava*” o hablando de las minas de sal de Salisburgo). Estas expresiones reflejan la edad de alumnos y alumnas que se dejan fácilmente llevar por la imaginación frente a “milagros” de la arquitectura u obras maestras de la pintura y del arte en general.

Tabla 20 Motivaciones del agrado a los monumentos y museos conocidos

	“afect- emot”	“fetich- excepc”	“histórica”	“estética”	“autorrefer”	No contes.
Respuestas	10	28	11	14	12	6
%	12,0	33,8	13,3	16,8	14,5	9,6

Fuente: elaboración propia

Una primera observación viendo las respuestas es que al escoger cuál les ha gustado más, los museos se toman su “revancha” y logran obtener un resultado importante (1 de cada 3 chicos y chicas escoge un museo).

La segunda nos hace reflexionar el hecho de que no hay juicios que se repitan al ser copiados. Es decir que, aunque con repeticiones inevitables y con sencillez propia de la edad, cada alumno y alumna parece haber pensado su respuesta sin mirar demasiado lo que había escrito el vecino o la vecina de pupitre. Seguidamente podemos decir también que hay un cierto “equilibrio” entre los lugares locales, de Treviso o del Veneto en general, y los más famosos y de renombre mundial. Hay que aclarar que además de un genérico “museo de New York”, no hay lugares fuera de Europa. Si observamos con mayor detalle descubrimos que casi el 35,0% de las respuestas han señalado un lugar de Treviso o de su región (Veneto), lo que me lleva a pensar que puede existir una correlación positiva, que verificaremos en las siguientes respuestas, entre el patrimonio local y alumnos y alumnas que han contestado al cuestionario.

- b) “Immagina che i musei e i monumenti che hai visitato siano in pericolo e possano scomparire. Dì quali sono i due che salveresti” (Pregunta nº 13 a) y “Perché?” (Pregunta 13 b)

La siguiente pregunta ha sido dividida en dos partes para dar la posibilidad de escoger los dos monumentos o museos que querrían salvar en el caso de que pudieran desaparecer por una razón cualquiera. La he propuesto para ver si había alguna diferencia entre el sitio que les gusta más y el sitio al que tienen más cariño o piensan que es el más importante. De esta manera conoceré también el valor que otorgan al patrimonio cultural cuando lo vinculamos a sus intereses personales (Tabla 21).

En primer lugar, cabe subrayar un incremento significativo de las respuestas no pertinentes y de las respuestas dejadas sin contestar y que ambas han dado un resultado similar. Si para la primera hay 20 respuestas inutilizables, para la segunda llegamos a 23. Casi una mitad que escoge el monumento, pero no nos dicen el por qué no quieren que desaparezca y la otra mitad no contesta directamente.

Tal vez porque había dos posibilidades de respuesta, estas han sido más variadas que en la pregunta 12, con una más significativa presencia de monumentos y museos de otros países que no son Italia. Al mismo tiempo la presencia de lugares monumentales locales, a pesar de ser significativamente representados, “se pierden” entre los más de 50 nombrados.

El *Colosseo* resulta ser nuevamente el monumento más votado, seguido por la *Tour Eiffel*, pero en tercer lugar encontramos un museo de Treviso (*Museo Scarpa*) y enseguida la *Torre de Pisa*, el *Duomo de Treviso* y el *British Museum*. Hay que destacar que aparece entre los más citados un monumento extra europeo como la *Estatua de la Libertad* que, junto con las *Pirámides de Egipto*, son los únicos representantes de la parte del mundo que no es Europa. Puede notarse la “aparición” de nuevos monumentos o museos que no habían sido nombrados anteriormente, como es el caso del *Balcone di Romeo e Giulietta* (Verona), *el Monumento ai Caduti* (Treviso) o la *Sagrada Familia* (Barcelona).

Tabla 21 Museos y monumentos que salvarían de una posible desaparición

1	Colosseo	19
2	Tour Eiffel	11
3	Museo Scarpa TV	9
4	Torre di Pisa, Duomo TV, Big Ben	8
5	British Museum	5
6	Statua della Libertà, Museo Louvre, Piazza dei Signori TV, Museo Sta Caterina TV	4
7	Arena di Verona, Piramidi, Duomo di Milano, Palazzo dei 300 TV, Piazza San Marco	3
8	Balcone di Giulietta e Romeo Verona, Monumento ai Caduti y Loggia dei Cavalieri TV	2

Fuente: elaboración propia

El dato que aquí interesa comentar es el de los motivos para elegir el primer monumento o museo (Tabla 22 - Respuesta R1), que se distinguen de las encontradas para el segundo (Tabla 22 - Respuesta R2). En particular se puede ver como las motivaciones más genéricas (“*è pieno di particolari?*”, “*raccoglie delle specie di animali imbalsamati?*”) aumentan considerablemente en la segunda respuesta, posiblemente por haber contestado de manera más precisa en la primera.

Nos concentramos ahora en las respuestas que he definido como “afectivas-emocionales” en cuanto concierne a recuerdos, momentos o personas particulares con las que los encuestados han visto el monumento o visitado el museo (normalmente familiares, amigos...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de ver o visitar el sitio. Son 14 (el 8,5% calculado sobre el total de las dos respuestas) divididas en la primera (9) y la segunda (5) opción. Encontramos expresiones como: “*perché è il posto dove le persone iniziano ad amarsi...dove tutto può accadere*” o “*perché è la prima che ho visto e ci sono affezionata*”. Son expresiones que dejan entrever una implicación emotiva a veces fuerte que evidentemente aumenta con la “preocupación” por un monumento al que queremos y que puede desaparecer.

Otra categoría que ya hemos encontrado y que se utiliza también en esta pregunta es la de “fetichista-excepcionalista”, cuando las chicas y los chicos describen los lugares con palabras que denotan admiración incondicionada. Así encontramos expresiones como “*ha un valore inestimabile*” o “*è gigantesca*”. Estadísticamente no es muy significativa - las dos respuestas juntas llegan al 14,4% (24 de 166) - pero nos hace ver que una parte de los alumnos y de las alumnas perciben los monumentos como algo espectacular, que es supuestamente uno de los fines por los cuales han sido construidos.

Tienen un espacio bastante importante las respuestas con motivaciones “históricas” (28 de 166, un 16,8%). Es así que frases como “*è pieno di resti storici?*”, “*mi sembra giusto far vedere quelle meraviglie anche alle generazioni future?*”, “*ha più di 2000 anni e sembra impossibile?*”, creo que pueden expresar muy bien el sentimiento de historicidad.

Las respuestas que he definido como “estéticas” (17,4%, 29 de 166) tienen como su característica principal de ser extremadamente simples y escuetas: “*è bellissimo*”, “*è più bella delle altre*”. Finalmente presentan el mismo número de opiniones en las dos alternativas y no nos aportan contenidos significativos para nuestra investigación.

Para la categoría “autorreferenciales” puede valer el mismo discurso que para las respuestas “estéticas”. Además, en este caso, el porcentaje es todavía menos importante, es la mitad (8,5%

con 14 casos de 166). Nos encontramos con frases telegráficas como: *“mi piace”, “è il mio preferito”, “è interessante”* que no nos ayudan mucho a profundizar en la búsqueda de una relación entre Patrimonio e Identidad.

Finalmente encontramos unas respuestas que, creemos pueden expresar el sentimiento del alumno hacia el monumento o el museo que siente como parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (italiano o local) y que vamos a definir como “identitarias” (14 sobre 166, es decir un 8,5%). En algunos casos se puede referir también a ejemplos no italianos (*“Tour Eiffel, perché è il simbolo della Francia e non può essere perso”*).

Tabla 22 Motivaciones del por qué salvarían un monumento o un museo

	Afectiva -emotiva	Fetichist. excepcio.	Histórica	Estética	Autorref.	Identit.	No pert. No resp.
R1	9	12	13	15	8	6	20
R2	5	12	15	14	6	8	23
%	8,5	14,4	16,8	17,4	8,5	8,5	25,9

Fuente: elaboración propia

Son estos, evidentemente, los casos que más nos acercan a lo buscado, aunque no inciden de manera importante y en línea con otras categorías, son muy significativos porque nos dicen que de algún modo hay alumnos que sienten esta relación entre los vestigios de un pasado, a veces no muy lejano, y la población que se reúne alrededor de una ciudad (*“Perché rappresentano Treviso, la mia città”*) o de una nación (*“Perchè rappresenta l'Italia”*).

Posiblemente la razón de la escasa vinculación entre Patrimonio e Identidad está en porque, en la escuela, en la familia o en los libros de texto, no se da este vínculo. Tal vez sería interesante considerar una identidad nacional que no se alimente de conflictos y sentimientos de superioridad, sino de atención a la unicidad de cada pueblo y de cada país. Una toma de conciencia que por su singularidad pasa también a través del patrimonio cultural heredado y que conservan, sea material o inmaterial, humano o natural. Consciente o inconscientemente la identidad de una nación pasa por estos dos tipos de herencia e incentivándolos se logrará que

faciliten la construcción de un futuro en el que sea siempre más fuerte el sentido de una ciudadanía crítica y democrática.

- c) “Immagina che venga un/a tuo/a amico/a dall'estero. Scegli un museo o un monumento che gli/le faresti visitare”. (Pregunta n° 14) y “Che cosa gli/le spiegheresti?” (Pregunta n° 14 a)

Las preguntas servirían para profundizar en la búsqueda de museos o monumentos por los que alumnos y alumnas podrían tener sentimientos de pertenencia e identificación y determinar luego las posibles relaciones entre los intereses personales, su identidad y la identidad de la comunidad.

Aquí es interesante ver como los principales monumentos escogidos (Tabla 23) están en la misma Treviso, menos el del primer lugar que siempre es el Colosseo. Evidentemente éste representa, para alumnos y alumnas el símbolo de Italia y se identifican mucho con su pasado glorioso de juegos y gladiadores (como curiosidad, 14 de los 17 que han seleccionado son varones). Tal vez el hecho que se hayan preferido monumentos locales es porque si alguien viene a verte, difícilmente te desplazas, le haces ver lo que tienes más cerca. Por esto sorprende que solo 2 nombren la Plaza San Marco o la misma Basílica (o Venecia como ciudad que podemos considerar un museo al aire libre, un monumento que tienen muy cerca y que normalmente tendrían que conocer personalmente. En verdad sorprende también, en las otras respuestas, que Venecia no sea tomada más en considerada.

Tabla 23 Museo o monumento que visitarían con un amigo

1	Colosseo	17
2	Duomo TV	9
3	Museo Scarpa y Santa Caterina TV	5
4	Palazzo dei 300 TV	4
5	P.zza dei Signori y Loggia dei Cavalieri TV	3
6	Torre di Pisa, Duomo Milano, P.zza S. Marco, M. Etnografico, M. Egizio TO	2

Fuente: elaboración propia

Las respuestas que nos explican el “por qué” de cada elección las he dividido esencialmente en tres categorías, dos mayoritarias y otra minoritaria. (Tabla 24).

La categoría que ha tenido más respuestas ha sido la que se relaciona de alguna manera con la historia y que hace referencia al pasado, a la antigüedad. En este caso una tercera parte de los encuestados (28 de 83 el 33,7%) da una respuesta que hace pensar en el interés por lo que ha ocurrido a nuestros antepasados (“*Gli spiegherei che nell'antichità era una specie di stadio dove il pubblico poteva vedere lotte tra gladiatori e vari altri spettacoli*”) y su manera de vivir y relacionarse (“*La storia e il periodo storico e l'uso che ne facevano*”).

Seguidamente tenemos 27 respuestas (el 32,5%) que he clasificado como “didascálicas”, ya que describen el elemento patrimonial con palabras que resaltan sus aspectos más evidentes sin profundizar en su conocimiento, intentando “enseñar” algo o suscitar la admiración en el interlocutor.

Son respuestas genéricas (“*è un monumento molto importante*”, “*è particolare*”) o que dan descripciones de eventos puntuales ocurridos en la antigüedad y por los cuales ese sitio es conocido (“*è stata ricoperta dalla lava durante l'eruzione del Vesuvio*”).

Queda una categoría, con sólo dos respuestas (2,5%) que he llamado “identitaria” porque ha definido en la primera respuesta cual sería el símbolo de la ciudad (“*È il simbolo di Treviso*”) y en la otra por utilizar la cultura como medio para hablar del patrimonio cultural de su ciudad (“*Gli spiegherei la cultura del posto*”).

Tal vez sea muy poca cosa para definir una categoría por sí misma, pero me parecía importante poner en evidencia estas dos respuestas que individualizan, más claramente que las demás, una relación entre Patrimonio Cultural e Identidad.

Finalmente tenemos una categoría muy numerosa que está formada por las 11 no contestadas (4 de estas indican el monumento, pero no por qué) y en 15 es imposible entender la razón por la cual han escogido el monumento (que comporta un 31,3%). Es la pregunta en la que ha habido más respuestas no utilizables y esto puede estar relacionado con el hecho de que se necesitaba detenerse un poco más en pensar en una argumentación que fuera legítima o por la dificultad que han tenido los alumnos y alumnas en “imaginarse” una situación que posiblemente no sería muy común en su cotidianidad.

Tabla 24 Características de la posible explicación del museo o del monumento

Explicación	"didascálica"	"histórica"	"identitaria"	no contestan no pertinentes
	27	28	2	26
%	32,5%	33,7%	2,5%	31,3%

Fuente: elaboración propia

Analizando de forma global las respuestas a estas dos preguntas se puede ver como la relación entre Patrimonio e Identidad puede no ser muy evidente en la explicación del “por qué” han escogido ese monumento y no otro (sólo hay dos respuestas clasificadas como “identitarias”).

Si nos concentramos en la primera pregunta (la 14), la de los monumentos elegidos, notamos enseguida que hay sólo una referencia a un lugar no italiano (París) y de las 75 respuestas válidas, 40 (el 53,3%) se refieren a elementos patrimoniales de Treviso o de la región. Las dos cosas se podían fácilmente prever considerando la pregunta (si alguien viene a verte, le enseñas algo que tienes cerca), pero también porque tenemos siempre que tener en cuenta el alto porcentaje de alumnos y alumnas provenientes del extranjero que, posiblemente, conozcan poco Italia en general y tengan a Treviso como primera opción.

Hay que subrayar como en las tres preguntas de este apartado (Patrimonio Cultural e Identidad) los museos y monumentos preferidos por la mayoría de los encuestados han sido italianos y en muchos casos locales. Al ser chicos de 12 años pueden no haber viajado mucho, y de aquí la preferencia por los sitios locales. De todas maneras, pienso que hay que, antes que nada, tener conciencia de la especificidad de nuestros sitios patrimoniales y apreciarlos. Así podemos valorar también la diversidad de otras culturas, de otros patrimonios, materiales e inmateriales, con los que muy a menudo entramos en contacto.

5.2.4. Relación entre Patrimonio y Ciudadanía

Este último bloque tenía como objetivo analizar la relación que se puede instaurar entre Patrimonio Cultural y Ciudadanía a través de tres preguntas que intentaban averiguar cómo chicas y chicos se consideran ciudadanos, frente a algunas problemáticas patrimoniales.

- a) “Immagina che l’Amministrazione Comunale voglia costruire un edificio dove adesso c’è un museo o un monumento. Saresti d’accordo?” (Pregunta n° 15) y “Perché?” (Pregunta n° 15 a)

La primera de estas dos preguntas intentaba conocer el valor que le otorgan chicos y chicas al patrimonio cultural. La respuesta me parecía obvia, pero finalmente no ha sido exactamente así (Tabla 25). Sin los 5 que no contestan, 8 sobre 83 (el 9,6%) dicen que “sí”, que estarían de acuerdo que se construyera un edificio donde ahora surge un museo o un monumento.

Unos dan respuestas muy provocadoras: “*I musei mi fanno schifo*”, “*La città è piena di monumenti*”, “*Voglio a Treviso qualcosa di moderno*”; otros son más diplomáticos: “*Non sono decisioni che spettano a me*” y hay los que argumentan con equilibrio: “*Dipende da che edificio*” o transformándolo en algo positivo: “*Bisogna rinnovarsi*”.

Tabla 25 Acuerdo o desacuerdo con la construcción de un edificio en lugar de un museo o un monumento

Respuestas	SÌ	NO	No contestan
Total respuestas	8	70	5
%	9,6	84,4	6,0

Fuente: elaboración propia

Hay una respuesta que me ha llamado la atención (“Dipende da che monumento”) porque la podemos considerar desde dos puntos de vista: en un caso quien así contesta ha dicho que estaba de acuerdo con la construcción de un nuevo edificio, en el otro no decide ni “sí”, ni “no”. En el primer caso la respuesta parece querer decir: “Está bien, construimos un edificio, pero depende de qué edificio, no cualquier cosa”. En el otro caso en verdad no sabemos, pero podríamos entender “Depende de qué museo o qué monumento va a desaparecer”.

Además, pienso que lo interesante en estas respuestas es el hecho de que museo o monumento se asocien muchas veces a “viejo”, antiguo, superado (hay, sobre un total de 78 respuestas válidas, 14, el 17,9 %, que hacen referencia a “vecchio”, “antico”, “passato”, “tempo fa”) y no es fácil que alumnos y alumnas los vean como una cosa actual o no perciben el arte y la arquitectura

modernas como “monumento”. Es significativa en este sentido la respuesta que nos dice que *“La città è piena di monumenti, voglio a Treviso qualcosa di moderno”*, ya que destaca la antítesis de las dos palabras “monumenti” y “moderno”. De dos una: o es un monumento, o es moderno.

Analizando las respuestas al “¿por qué?” entre los que contestaron “no” (70 de 83, el 84,4%, Tabla 26), he destacado tres categorías: históricas, patrimoniales y afectivo-emotivas, que voy a detallar (sólo 3 no responden al por qué no tienen que construir un edificio en el sitio de un museo o monumento).

Las respuestas “históricas”, como hemos visto anteriormente, agrupan a las que hacen referencia al pasado, a lo antiguo. En este caso diría que se nota, en las formulaciones de alumnas y alumnos, una cierta “inquietud” hacia el futuro (*“È sprecare conoscenza e rovinare la voglia di sapere cosa c'era in passato, alle persone future”, “Impedirebbe di imparare la storia”*.)

También hay quienes hablan de un monumento o de un museo como un “espacio cultural”, hay quien afirma que *“un museo è cultura”* o que si se demolieran *“Toglierebbero della cultura alla civiltà”*.

En general se puede afirmar que estamos frente a respuestas (23 de 83, el 27,7%) nada banales y que demuestran una cierta reflexión antes de ser escritas (*“Perché un monumento o un museo è come un pezzo dell'umanità, è un pezzo della nostra storia. E' come buttare tutte le fotografie di quando eravamo piccoli”*).

Las respuestas “patrimoniales” son más de un tercio del total (31 sobre 83, el 37,3%). Valoran positivamente el patrimonio, ya que *“Un monumento è importante perché bisogna tramandare questi luoghi importanti alle generazioni future”* (en este caso también aparece la noción de futuro). Nos dan la percepción de que a chicas y chicos les importa de verdad “su” patrimonio y que están dispuestos a defenderlo.

Debo subrayar también que aparece la noción de “turismo”, con referencias directas (*“Rovinare un museo anche un, po' "vecchiotto" non è giusto anche perché attirano l'attenzione dei turisti ogni anno”*), o con alusiones dirigidas a las posibles visitas de las que pueden ser objeto (*“Perché sono cose belle da visitare”, “Voglio che rimanga che tutti lo possano guardare”*). La misma idea que, como vimos, aparece mucho más desarrollada en las respuestas de las chicas y los chicos de Cajamarca.

Finalmente tenemos las respuestas que he clasificado como “afectivas-emotivas”, es decir las que conducen a recuerdos, momentos o personas que han compartido visitando los lugares (normalmente familiares o amigos) o las que expresan un sentimiento vivido al pensar en el lugar monumental.

Los museos o monumentos devienen un lugar especial (“È un luogo speciale per me”) o que significa mucho para alguien (“Perché potrebbe esserci gente che ci tiene tanto a quel posto e con tutto lo spazio che c'è non mi sembra giusto che rovinino il sogno di una persona”, “Tengo - me importa - a quel monumento”).

Las reacciones de tipo emotivo han sido más bien relacionadas a la oportunidad de deshacerse de un museo o un monumento (“Non sarebbe giusto”, “Non è corretto”), con una frase que me ha parecido muy significativa (“I musei sono posti dove le curiosità vengono a galla e non mi sembra giusto” Los museos son lugares donde las curiosidades salen a flote...).

Podría parecer la publicidad de algún museo, por lo acertado que es, el mensaje que podemos leer en estas palabras, que reflejan lo que de verdad un museo puede llegar a ser en el apogeo de su misión: un lugar donde el estímulo que provocan las obras y la manera en la que son expuestas y presentadas, hace que nos alimentemos de la belleza y que recibamos el impulso para conocer más.

Tabla 26 Motivaciones para mantener un museo o monumento en lugar de un nuevo edificio (Respuestas negativas)

	"histórica"	"patrimonial"	"afectiva-emotiva"	No contesta No utilizable
Respuestas	23	32	12	8
%	27,7	38,5	14,4	9,8

Fuente: elaboración propia

Finalmente, nadie ha opinado que un edificio nuevo, moderno, puede ser visto como una obra de arte, como un monumento.

- b) “Immagina che un gruppo di archeologi scopra resti del passato della tua città. Che cosa credi che dovrebbe fare l'Amministrazione Comunale?” (Pregunta n° 16) y “Perché?” (Pregunta n° 16 a)

Con estas preguntas se pretende conocer las relaciones que alumnas y alumnos establecen entre pasado, presente y futuro (Tabla 27).

Parece que tienen claro lo que habría que hacer si se descubrieran unos restos del pasado, ya que solamente han contemplado dos posibilidades (sin contar los 14 que no han contestado y las 6 respuestas no utilizables, es decir el 16,8% y el 7,2% respectivamente): exponerlos o estudiarlos (o ambas cosas en algunos casos).

Una amplia mayoría (52, el 62,76%) son de la opinión que habría que guardarlos en un museo o en una exposición (*“Portarla in un museo, ma prima far scoprire agli studiosi cos'è e di che anno è e se è preziosa”*), incluso algunos han propuesto hacer un museo en el mismo lugar donde se han hallado los restos (*“che le facciano diventare un monumento”*).

En 11 casos (el 13,3%) sugieren estudiarlos (*“Prenderli e studiarli”*) y seguir investigando para ver si se encuentran otros restos (*“Dovrebbe chiudere la zona e continuare le ricerche nel tentativo di scoprire di più”*).

Estas respuestas nos dicen, que alumnos y alumnas tienen clara la importancia de mantener vivo un pasado que nos pertenece y que forma parte de nuestra historia tanto colectiva como personal.

Tabla 27 Opinión sobre cómo utilizar unos hallazgos del pasado

	Conservarlos en museos o exposiciones	Estudiarlos	No contestan	No utilizables
Respuestas	52	11	14	6
%	62,7	13,3	16,8	7,2

Fuente: elaboración propia

Pasando al “por qué” vemos (Tabla 28) que chicos y chicas “se relajan” un poco y contestan de forma muy expeditiva, sin muchas ganas (18/83 no contestan, el 21,6%, y 5, el 6,1%, lo hacen de manera no adecuada).

La mayor parte de las respuestas pueden ser clasificadas como “patrimoniales” (32 de 83, el 38,5%): *“Perché è molto importante cercare di salvaguardare il patrimonio territoriale”*, *“è meglio che stiano in*

un museo”. Indican que para los encuestados es importante la conservación de los restos hallados y la posibilidad de que la gente pueda disfrutar de ellos (*“così tutti possono vederli”*).

Al mismo tiempo las respuestas entran en la categoría de “históricas” y que llegan a ser un 21,6% del total (18 de 83), nos dicen que no son un número insignificante los que ven el patrimonio cultural como *“testimonianze storiche”* que *“devono essere conservati in un luogo sicuro dove tutti possano ammirarli”*.

Tabla 28 Motivación de la opinión sobre cómo utilizar unos hallazgos del pasado

	"patrimonial"	"feticistas-excepcionalistas"	"histórica"	"afectivo-emotivas"	No contesta	No utilizables
	32	5	18	5	18	5
%	38,5	6,1	21,6	6,1	21,6	6,1

Fuente: elaboración propia

Estas dos categorías alcanzan casi el 60% y este dato nos permite afirmar que hay una mayoría de chicas y chicos que reconocen la importancia de conservar y conocer los vestigios del pasado en un lugar adecuado como es un museo. En este sentido se diría que, como ciudadanos, sienten el deber de proteger algo valioso como son los restos que nos hablan del pasado de la ciudad.

Menos evidente es la relación que puede haber entre el pasado (representado por los hallazgos) y el presente o el futuro. Hay quien dice que *“é importante conoscere il passato”*, pero no hay referencia a un vínculo con estas dos últimas categorías.

En definitiva, se puede decir que no existe todavía lo que se puede llamar conciencia de la importancia de cuidar el Patrimonio para “leer” el presente y preparar nuestro futuro; se percibe una preocupación por estos temas a nivel más epidérmico y personal que clara y conscientemente compartido.

Las otras dos categorías, la “fetichista-excepcionalista” y la “afectiva-emotiva”, no son numéricamente importantes ya que hay sólo 5 referencias a cada una de ellas y se puede decir que fortalecen las ideas antes expuestas en cuanto subrayan la importancia de los hallazgos (*“Perché è*

importante avere nuove scoperte”) y de como es necesario que se protejan (*“Perché non mi sembra giusto che se la tengano o la lascino là nel posto”*).

c) “A cosa credi che servano i musei e i monumenti?” (Pregunta n° 17)

Esta última pregunta, que quería identificar las funciones que los alumnos encuestados otorgan al patrimonio cultural, ha tenido unas respuestas muy escuetas, pero que denotan una forma de pensar, en muchos casos, nada superficial (Tabla 29).

7 no han contestado y 2 dan una respuesta no apropiada (*“Ad annoiare la gente!!! E a far spendere soldi per niente”*), me parece que las motivaciones que aportan son el espejo de un sentimiento de interés y empatía hacia los museos, los monumentos y el patrimonio cultural en general.

He establecido dos categorías que aparecen claramente, aunque con diferentes matices, una “histórica” y otra “didáctica”. Está presente también una tercera, minoritaria, pero que hay que señalar, la “turística”.

La primera, escogida por la mitad de alumnas y alumnos (41 de 83, el 49,3%), proporciona un motivo que se relaciona con la historia, con el pasado y con el paso del tiempo en general.

Salta a la vista, repasando las diferentes opiniones expresadas, que son muy variadas y nada banales a pesar de su simplicidad. Unos pocos nos dicen que los museos y monumentos sirven *“a conoscere il passato”*, o *“a far vedere alla gente cose antiche”*, hay varios que hacen referencia a *“capire”*, *“ricordare”*, *“raccontare”* para atestiguar de dónde venimos y cómo hemos evolucionado desde la antigüedad (*“A far scoprire alla gente com'era il mondo anni e anni fa e a rendersi conto come si è evoluta da allora”*).

Una expresión que he encontrado muy acertada la que define de los museos y los monumentos, como “puertas” hacia el pasado, que nos permiten ver cómo se vivía en esos tiempos (*“Servono ad "aprire" una porta nel passato e di immaginare come erano fatti a quel tempo”*). Imagen muy bella que presupone, como las demás, una mirada “hacia atrás”.

La única referencia al futuro la encontramos en la respuesta de alguien sobre la utilidad de los museos y monumentos *“Per generazioni future, per farsi una cultura”*.

En las opiniones de los chicos vemos que falta la alusión a un mañana al que proyectan las enseñanzas que nos han transmitido nuestros antepasados y que están conservadas en nuestros museos y monumentos.

Seguidamente tenemos un 32,6% de los encuestados (27 de 85) que piensan que la función de los museos y los monumentos es más educativo-didáctica y cultural en cuanto sirven *“Per far osservare alla gente dei resti o dei dipinti o delle statue per poter aumentare la conoscenza di queste persone”*, o *“Perché le persone possano conoscere/imparare in modo alternativo perciò divertente”* y también *“Per arricchire la cultura, esporre reperti e farli conoscere”*.

La tercera categoría que he clasificado hace referencia al turismo (*“Per i turisti e per quelli che vivono in Italia”*), (*“A far vedere alla gente le bellezze di quella città”*) y si bien es una parte minoritaria (el 7,2%) son representativos de una idea, tal vez no compartida por los jóvenes de la ciudad de Treviso, de que este aspecto es importante para el desarrollo de la misma ciudad (*“Servono per attirare la gente”*).

Tabla 29 Motivaciones acerca de la utilidad de los museos y los monumentos

	"didácticas"	"históricas"	"turísticas"	No cont.	No pertin.
Respuestas	27	41	6	7	2
%	32,6	49,3	7,2	8,5	2,4

Fuente: elaboración propia

Finalmente podemos afirmar que las respuestas a esa pregunta apuntan a unas funciones más pedagógico-didácticas (sobre todo la de los museos), que estéticas (especialmente los monumentos) y ambos pueden ser, si los miramos intencionadamente de esa forma, “una puerta” que nos abre horizontes difícilmente imaginables de otra manera y que también nos hace *“conoscere la storia in modo diverso e non studiare sempre sui libri”*.

5.2.5 Consideraciones finales

Al mirar el conjunto de los resultados del cuestionario, vemos como las respuestas nos ofrecen varias posibilidades de lectura en las cuatro partes que comparten la encuesta.

Volviendo al Diagrama 1 (pág. 132) podemos constatar que no hay ninguna categoría que se encuentre en el “corazón” de nuestro esquema. Podríamos decir, con la Teoría Fundamentada, que no hay *core category* (Glaser, Strauss, 1967). Este concepto principal nos ayuda a organizar nuestra investigación “può essere individuato induttivamente, procedendo nel lavoro di gerarchizzazione delle categorie emerse dai dati” (Tarozi, 2008:100).

Mirando la Tabla 29 notamos que las respuestas históricas son las que sobresalen con relación a otras, signo evidente de una relación mutua en la que la historia queda indisolublemente ligada a la identidad y al patrimonio (reciprocidad que se hace evidente observando también el Diagrama 1). Individuamos en esta categoría, cuyas respuestas están equamente distribuidas entre los dos ámbitos de patrimonio e identidad y patrimonio y ciudadanía, la categoría principal entre los primeros datos analizados.

El hecho de que sean las respuestas “patrimoniales” las que quedan en segundo lugar y las “didácticas” y “fetichistas-excepcionalistas” en el tercero, nos llevan a pensar en un interés muy significativo de los y las alumnas por los sitios que van conociendo sobretodo con la escuela y sus familias. Igualmente se puede subrayar la importancia de la transmisión (a través de una óptica “didáctica” de los aberes que pueden surgir de los “testigos del pasado”. Al mismo tiempo creo que se pueden acercar a estas dos series de respuestas, las “fetichistas-excepcionalistas” y las “estéticas” que son propias de la edad en la que todo es todavía grande, mágico y bello.

Hay dos categorías similares, que encontramos en ámbitos distintos (una estudiando el rol de la escuela y otra profundizando la relación entre patrimonio e identidad), evidenciando sus diferencias: las “didácticas” y las “didascálicas”. Las primeras, pertenecen al ámbito escolar y definen para qué sirven los museos y los monumentos. Las segundas son utilizadas para la descripción de los sitios patrimoniales en ámbito identitario. Si las respuestas didácticas nos indicaban, como acabamos de evidenciar, un afán educativo, las respuestas “didascálicas” son índice de una cierta superficialidad, en cuanto buscan describir un monumento o un museo con palabras que no aportan nada nuevo a nuestro conocimiento sobre el elemento patrimonial.

Avanzando en nuestro análisis registramos un porcentaje muy bajo de otras dos categorías (“turísticas” e “identitarias”) que tienen una relación estrecha con el sujeto de la investigación. Las respuestas que he clasificado de esta manera, obtienen un perfil marginal.

Las últimas dos categorías, de respuestas “finalistas” y “valorativas”, están presentes solamente en el ámbito del rol de la escuela. Reflejan una supuesta preocupación por el futuro y un interés hacia la asignatura que resulta demasiado genérico para significar un compromiso por la temática patrimonial.

Finalmente, el cuestionario nos deja un cuadro en el que los tres ámbitos analizados interactúan entre sí, pero no expresan un valor compartido. Parece que el ámbito escolar quede un poco “descolgado” de los otros dos ámbitos que están bien relacionados, como se puede notar en las categorías que comparten. Tal vez espejo de esta situación son los datos de las preguntas 11a/b/c, que nos dejan la sensación de que todavía no está clara la importancia, en el medio escolar, de una utilización de la educación patrimonial como herramienta para que los chicos se familiaricen con la educación a la ciudadanía.

5.3. ¿Qué dicen los y las alumnas?

El segundo instrumento utilizado en la investigación ha sido los grupos focales a través de los cuales se propusieron a los entrevistados unas preguntas semi-estructuradas que han aportado nuevos datos a los obtenidos en los cuestionarios. Verbalizar, ha favorecido un nivel superior de investigación porque ha permitido un conocimiento más profundo del contexto en el que estaban insertadas las opiniones.

Las seis preguntas que he propuesto (las mismas que he pasado en Cajamarca) a los cinco grupos de Treviso han sido pensadas para integrar los datos obtenidos en los cuestionarios y son relativas a los tres ámbitos estudiados: rol de la escuela, relación entre patrimonio e identidad, relación entre patrimonio y ciudadanía. En cada uno de estos ámbitos se han individuado dos cuestiones (ver Tabla 30 más abajo con seis preguntas y en Anexos n° 12, para explicar las razones que han movido estas preguntas) que llevan a la luz elementos que no se habían podido investigar de otra manera y permitir también a los encuestados desenvolverse mejor hablando, expresándose de manera más auténtica y completa.

Los grupos están formados por cuatro personas, cuando ha sido posible dos mujeres y dos varones. Los focus groups se han formado en la biblioteca de la escuela, donde chicos y chicas iban por turnos, mientras el resto de la clase quedaba con el profesor titular. Comenzando con una breve explicación de lo que se les pedía y del porqué, y avisando alumnos y alumnas que se les iba a grabar y que, como en el caso de los cuestionarios, los datos recogidos iban a ser anónimos. La entrevista duró, para cada grupo, unos diez minutos y ha habido un promedio de 39 intervenciones, momentos en los cuales chicas y chicos han tomado la palabra y dado sus respuestas.

Las iniciales que caracterizan alumnos y alumnas son ficticias y no representan de ninguna manera los verdaderos nombres de los mismos.

Hemos pensado oponer dos niveles de análisis: uno según los 5 grupos focales en que se ha dividido la clase y otro que toma en consideración los diferentes campos de la investigación.

Tabla 30

PREGUNTAS PARA LOS FOCUS GROUPS	
1	<i>Ti piace andare in città con la classe per visitare i suoi monumenti o musei? Perché?</i>
2	<i>Vai più spesso con la scuola o con la tua famiglia (o altri) a visitare i musei e i monumenti di Treviso? Con chi ti piace andare? Perché?</i>
3	<i>Se tu dovessi scegliere un simbolo per rappresentare Treviso, che monumento/museo sceglieresti? Perché?</i>
4	<i>Se tu dovessi costruire un monumento/museo per la tua città, a che cosa penseresti, che cosa vorresti fosse rappresentato? Perché?</i>
5	<i>E' importante conoscere la storia della propria città e dei suoi monumenti? Perché?</i>
6	<i>Ti piace vivere in una città come Treviso, "piena" di storia o ti piacerebbe di più abitare in una città moderna, senza palazzi antichi o senza centro storico? Perché?</i>

Fuente: elaboración propia

5.3.1. Análisis de los Focus Groups

Ahora vamos a considerar detalladamente los diferentes grupos focales y deducir algunos aspectos más generales que se han evidenciado en los encuentros y escuchando las grabaciones. En el Diagrama 2 vemos como quedan las diferentes categorías según los tres ambitos analizados.

ROL DE LA ESCUELA

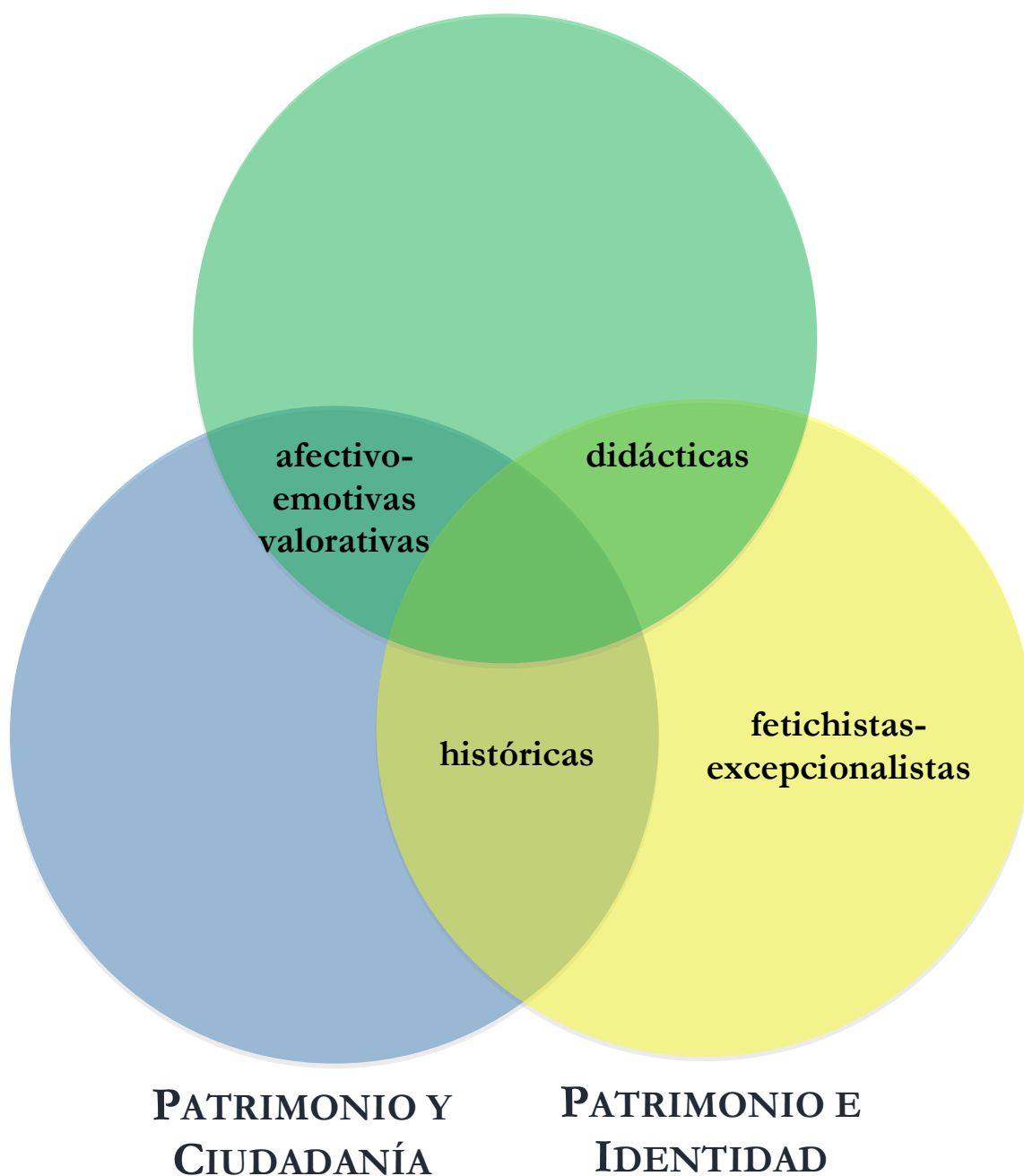


Diagrama 2 – Treviso - Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

a) Focus Group 1

Son cuatro los alumnos que forman este grupo, dos mujeres y dos varones. Parecen no tener problemas frente a la grabadora y contestan a las preguntas tranquilos, sobre todo A.B. que es el más extrovertido y que toma la palabra en 14 ocasiones. Notamos que casi siempre es el que lleva la iniciativa de responder cuando el entrevistador pregunta. El otro chico, D.E., es más reservado e interviene sólo 5 veces y siempre con frases muy escuetas. D.E. no responde a las preguntas 3 y 4, las que querían investigar la relación entre patrimonio e identidad. En las chicas podemos observar el mismo comportamiento: B.C. habla con más frecuencia (9 veces), mientras C.D. es la que se expresa menos (sólo en 4 ocasiones). En total tenemos 32 intervenciones en este grupo, algo por debajo del promedio.

En este grupo, cosa que no se ha constatado en los otros cuatro, una chica y un chico han hablado sólo 4 y 5 veces respectivamente, tomando la palabra siempre en un segundo momento respecto a los otros dos, que han monopolizado la sesión. Por lo que concierne al tiempo que han tenido la palabra hay una diferencia notable entre los dos sub-grupos: A.B. y B.C. que forman frases largas y detalladas, y C.D. y D.E. hablan con enunciados cortos, sin demorarse en explicaciones.

Es interesante ver que a veces emergen razones personales: *“A me piace di più andare con i miei genitori, dato che non vedo spesso il mio papà, ho più tempo per stare con lui”* (B.C.).

Las preguntas fueron claras puesto que no se detuvieron mucho en pensarlas y las respuestas fueron siempre pertinentes. Aquí cabe subrayar que a veces ha faltado la explicación del “¿por qué?” de una elección, como en el caso de la pregunta sobre el símbolo de la ciudad, que los entrevistados no justificaron.

Estudiando las respuestas por ámbitos, notamos que el campo que quería profundizar en el “rol de la escuela”, es donde se detienen con más detalle y justifican lo que afirman, sobre todo en la comparación entre escuela y familia: *“Sinceramente con la famiglia, però in un anno siamo andati anche parecchie volte con la scuola a vedere i musei”* (C.D.), *“Con la classe, perché ci divertiamo di più, scherziamo”* (D.E.). En este campo el rol de la escuela y de la familia se entremezclan en muchas ocasiones y se pone de manifiesto que es fundamental una relación que lleve a objetivos comúnmente acordados, de manera que cada uno juegue su papel autónomamente en el respeto a las prerrogativas del otro.

En las preguntas en las que se quería conocer la relación entre patrimonio y ciudadanía se han registrado respuestas elaboradas (“*Secondo me è meglio qui a Treviso...puoi vedere qualcosa di storia, ti giri e vedi qualcosa di storico.*”, B.C.), a pesar de que no todos han contestado a las dos preguntas. Las opiniones de alumnos y alumnas de este grupo están distribuidas entre motivaciones de orden más emotivo (“*Io avrei intenzione di passare tutta la mia vita qua*”, C.D.) y otras más histórico-patrimoniales (“*Però dovrei dire che – vivrei – a Milano, anche lei ha un po’ di storia*”, A.B.), sin que haya una evidente propensión por unas u otras.

Donde se han dado las respuestas menos completas y no todos han respondido, ha sido en las cuestiones inherentes a la relación entre patrimonio e identidad. En particular un alumno (D.E.), no ha sabido indicar un símbolo para Treviso (en este caso es un chico que ha llegado desde hace poco de Albania) y sólo dos han sabido indicar qué monumento o museo construirían para su ciudad. No se encuentran aquí razones para entender por qué han escogido esos monumentos o museos y podemos solamente hacer suposiciones según las cuales creo que todavía existe una identificación con su patrimonio cultural muy “epidérmica”, no elaborada o consciente.

b) Focus Group 2

En el segundo de los grupos, como sucede en el primero, tenemos a dos mujeres y dos varones (entre ellos una chica de nacionalidad kosovar) y aquí también hay uno que habla más que los otros, G.H, es uno de los que más ha intervenido (16 intervenciones). Tantas intervenciones han ido en detrimento de los que hablan menos. Justamente encontramos aquí la niña (H.I.) que menos veces ha tomado la palabra entre todos los participantes (4 veces, como habíamos visto también en el primer grupo con C.D.) Esta niña sólo contestó a tres de las seis preguntas. En momento dado G.H. se da cuenta de que H.I. no habla y lo expresa (“*G.H. non ha mai parlato?*”), pero evidentemente la chica no se encuentra cómoda expresando sus opiniones frente la grabadora y a un desconocido. El otro chico (F.G.) participa activamente a la discusión ya que interviene 12 veces y finalmente con 9 intervenciones encontramos a E.F.. Entre los cuatro participantes, aquí, como en el *focus group* precedente, vemos que es siempre la misma persona (G.H.) la que toma la palabra primero y los otros la siguen, sin estar necesariamente de acuerdo, pero es G.H. él que “rompe el hielo” para contestar a las preguntas.

Si observamos el tiempo utilizado por cada persona y la duración de las frases, nos damos cuenta que, como siempre, es el mismo el que se expresa de una manera más completa, mientras los

demás limitan las palabras al mínimo indispensable para contestar. La única vez que H.I. se lanza en una locución más compleja, es cuando dice que le gusta vivir en Treviso, pero “*più nel mio paese*” lo manifiesta con la voz casi rota por la emoción, que le sale del corazón.

Cuando examinamos las respuestas de los tres ámbitos, encontramos que este grupo prefiere ir con la escuela, y que la familia casi no se nombra “*Sì, con la scuola, almeno siamo in compagnia*” (F.G.). En este caso la compañía, de los compañeros o de los amigos (“*Io vado con gli amici del sabato*” G.H.), resulta más atractiva que la de los padres (“*...i genitori cominciano a dire “guarda questo, guarda quello, guarda quell’altro” e ci si rovina la gita*” G.H.), con los cuales se arriesgan a aburrirse.

En relación con el ámbito de patrimonio e identidad vemos que no saben explicar el porqué de sus elecciones sobre el símbolo de la ciudad y sobre el monumento o museo que construirían en Treviso. Hay quien piensa en un monumento a Garibaldi (F.G.) o en una estatua del patrono, pero la verdad es que no sabe bien la razón de su preferencia, pues, “*...abito a Fontane*” (G.H.) (localidad en las afuera de la ciudad). El hecho de que el alumno G.H. no sepa identificar un símbolo de Treviso (que es la ciudad donde posiblemente pasa la mayor parte de su tiempo) porque vive y pertenece a un pueblito que queda al lado de la ciudad, creo que nos tendría que hacer reflexionar acerca del concepto de identidad. Podemos considerar este episodio en sentido positivo, él se identifica con una comunidad, que por pequeña que sea conlleva unos valores que posiblemente el chico hace suyos. Sin embargo, ¿es posible este “encerrarse” en un microcosmo cuando la vida pide una abertura hacia un horizonte siempre más amplio?, ¿qué se puede hacer para que chicos y chicas no se queden “encerrados”, tanto física como mentalmente?

Finalmente, vemos que las respuestas que querían profundizar en las ideas de los alumnos y alumnas sobre la relación entre patrimonio y ciudadanía, ratifican la importancia del conocimiento de la historia de su ciudad (“*È bello sentire la storia di tanti anni fa*” F.G.) y de querer vivir en una ciudad llena de historia.

El dato que mayormente salta a la vista es que este grupo se ha perdido en opiniones “paralelas” al discurso que nos interesaba y finalmente las muchas interacciones habidas han ayudado poco para hacerse una idea clara de sus opiniones sobre los tres puntos que queríamos analizar. Seguramente podemos pensar que la razón está en el modo de actuar del entrevistador.

c) Focus Group 3

Los cuatro miembros del tercer grupo son dos mujeres y dos varones que parecen estar tranquilos y no tener problemas frente a la grabadora. Como en los dos casos precedentes, este grupo también tiene una líder, que resulta ser menos “dominadora” que los precedentes (12 intervenciones para N.O.) y finalmente vemos como en general los cuatro alcanzan un resultado (33 intervenciones totales) que les sitúa por debajo del promedio de los cinco grupos (39,6). Aquí encontramos un chico (M.N.) que no contesta a todas las preguntas (sólo 5 intervenciones) y a una chica (L.M. con 7 intervenciones) que tampoco contesta porque no es de origen italiano. Finalmente hay un chico (I.L.) que toma la palabra en 9 ocasiones. Notamos como se repite la modalidad, es N.O. quien toma la iniciativa de contestar a las preguntas y los otros la siguen sin amoldarse a lo que acaba de decir, sino aportando sus propias opiniones.

Apreciamos que las alocuciones que utilizan no son, en general, muy largas, pero contestan adecuadamente a las cuestiones que les va presentando el entrevistador. En el caso de N.O. hay que destacar que sus enunciados están bien articulados y llenos de detalles y que son muchos más largos que los de los restantes entrevistados. Esta aclaración nos hace entender que la comprensión de las preguntas no ha sido un problema para el grupo.

Considerando las respuestas según los ámbitos y analizándolos con detalle, observamos que, cuando examinan el “rol de la escuela” todos coinciden en que les gusta ir con la clase a ver los museos y los monumentos: “*Con la classe è piú divertente*” (L.M). Mientras que N.O. precisa que “*A me piace di piú vedere i monumenti che visitare i musei*”. Además, parece ser que con las familias no van muy a menudo (“*Quasi mai con la famiglia*”, M.N.) excepto I.L. que dice “*tutti e due*” (escuela y familia) y que cuando era pequeño iba “*con la nonna*”. Es la única vez que sale el dato de los abuelos, que justamente podrían ser, y seguramente en muchos casos lo son, un *trait d'union* importante entre chicos, chicas y el patrimonio.

En el ámbito de la correlación entre patrimonio e identidad parece que los cuatro compartan la misma idea y la expresan sin dudar. Hay un sólo símbolo para Treviso: *el Palazzo dei 300*. Además de ser “*il piú antico*” (N.M.), y si hay alguna duda es suficiente pensar en el de que “*...anche su certe magliette di Treviso vedi l'immagine delle guglie*” (N.M.). Tal vez la pregunta 4 haya sido la más “difícil” para chicos y chicas, porque este grupo ha contestado de manera no muy convencida y sin tener claras las ideas (M.N. no ha contestado).

Terminando con la relación entre patrimonio y ciudadanía, nos encontramos con respuestas que nos hablan del futuro pensando en la importancia de conocer la historia de la ciudad (“...*cosí anche in futuro possiamo vedere le nostre origini?*”, N.M.). Me parece importante evidenciar este detalle ya que no creo que sea muy común, por lo menos en chicos y chicas de esta edad, relacionar futuro y pasado, sobre todo hablar del futuro en esos términos, pensando en la importancia de tener presentes sus orígenes cuando sean adultos.

Para terminar, examinamos la última pregunta en la que parece que están de acuerdo los cuatro. Sus respuestas han sido particularmente pertinentes. Les gustaría poder vivir en una ciudad que tenga las dos opciones que en realidad ya tienen (“*Noi che viviamo in periferia di Treviso – moderno, siamo a due passi dalla città*” – antiguo). Otra opinión a destacar y que nos lleva una vez más a una interesante visión de futuro, es la de L.M.: “*Adesso mi piacerebbe di più vivere in una città moderna, ma da grande in una antica con la storia*”.

Una cosa curiosa, que no ha salido en otros grupos es la queja, que ha sido expresada por los cuatro unánimemente, de cómo se desarrollan las excursiones (“*A me piace, solo che mezza classe non dovrebbe disturbare*”, I.H., “...*la maggior parte della classe che disturba*”, L.M.). Puntualmente llega la aclaración de N.O.: “*Su certi argomenti può essere anche il contrario. Non so a voi, ma magari a me ci sono argomenti che non mi interessano tantissimo*”. Es decir que si por un lado estigmatizan los comportamientos de los compañeros cuando van a visitar los monumentos o museos, por el otro podemos entender la distracción en cuanto no todas las cosas gustan a todos y en este caso se debe a la falta de interés.

d) Focus Group 4

Como en los otros focus groups, en este cuarto se han reunido dos chicas y dos chicos que desde el comienzo han manifestado una actitud bastante tímida frente a la grabadora o mejor dicho a la nueva situación de ser entrevistados, que posiblemente les haya creado incertidumbre y presión. Ha resultado ser el grupo que menos ha hablado (sólo 30 intervenciones), algunas de las cuales han consistido en repetir lo que acababa de decir el compañero o la compañera. El grupo se ha revelado de todas maneras equilibrado, ya que la diferencia, entre la alumna R.S. que ha opinado 5 veces y el alumno P.Q. y la alumna Q.R. que han hablado 9 (pico máximo del grupo) es muy reducida (4 puntos). Esta situación no se había dado en los otros grupos donde ha habido una

diferencia de hasta 12 puntos (focus group 2). Tenemos también al alumno O.P. que ha opinado 7 veces.

El tiempo de cada intervención es breve (en total no han llegado ni a 9 minutos, contra los 10 minutos aproximadamente utilizados en los demás grupos) y su dialéctica es muy pobre, conformándose con expresar enunciados esenciales, aunque no se puede decir que no contesten a las preguntas o que den signos de no haberlas entendido. Podemos destacar solamente Q.R. que en dos ocasiones expresa opiniones muy elaboradas y con conceptos que más adelante analizaremos.

En este grupo se repite la situación comentada en el grupo 1 donde los entrevistados y las entrevistadas no han llegado a exteriorizar en profundidad sus ideas, sobre todo acerca del “por qué” de sus opiniones.

Quisiera también evidenciar que en este grupo un chico y las dos chicas son de nacionalidad no italiana, en este caso son de países del este. Detalle a tener en cuenta, no tanto por un posible deficitario dominio del idioma cuanto por el hecho de que se pudieran sentir identificados débilmente con un patrimonio que podrían no reconocer como propio de su cultura de origen.

Pasando ahora al análisis, apreciamos que el rol de la escuela es fundamental para el descubrimiento y el conocimiento del patrimonio, en cuanto, según las respuestas, es prácticamente el único medio para una apropiación del mismo (R.S. nos dice ir a veces “*con gli scouts*”, única mención, junto con una alusión a los amigos en el grupo 2, de un agente externo a la escuela y a las familias en todas las entrevistas).

El ámbito que analiza la relación entre patrimonio e identidad resulta ser el más deficitario en las respuestas de alumnos y alumnas. Si en la primera pregunta apenas han podido nombrar (3 chicos de 4) un monumento que simboliza Treviso sin explicar el porqué, en la pregunta donde tenían que decir qué monumento o museo quisieran construir en la ciudad, solamente una ha contestado de forma aproximada: “*Una statua alta, non so che tipo di statua rappresenterebbe Treviso*” (Q.R.). No sé si se trata de una coincidencia o, como se decía algunas líneas más arriba, alumnos y alumnas se sienten menos identificados con los monumentos de Treviso por pertenecer a culturas diferentes, pero la diferencia con los otros grupos es notable.

Por otra parte, cuando llegamos a estudiar la correlación entre patrimonio y ciudadanía vemos como a todos les gusta sin duda vivir en Treviso y lo expresan claramente. Mientras en las otras respuestas siempre había alguien callado o que iba a veces “a remolque” de la opinión de algún

compañero o compañera, aquí parece que todos quieren afirmar sus ganas de vivir en su ciudad de residencia actual (“*Io non mi immagino come vivrei in un'altra città...*”, Q.R., “*Sono nato e vissuto a Treviso. Mi piace di più Treviso*”, R.S.). La particularidad de este focus group sobresale también en una afirmación que hace la alumna Q.R. cuando nos habla del hecho que, según ella, no es indispensable conocer la historia de tu ciudad. Conocer la historia “*É interessante...però alla fine non è che ci fai qualcosa*”, que suena un poco “con la historia no se come”, no sirve de mucho conocerla. Y el alumno P.Q. comenta enseguida “*Importante, ma non indispensabile*”.

Finalmente quisiera comentar una frase que, la alumna Q.R., pronuncia cuando se le pide si le gustaría más vivir en una ciudad antigua o en una moderna. “*Le città più moderne tendono a non conservare la loro storia*” dice Q.R., afirmando también que “*...Treviso è una città semplice, che mantiene la sua storia*”. La expresión podría ser interpretada como: modernizar no quiere decir tener que perder nuestras raíces, tenemos que conservar nuestra historia.

e) Focus Group 5

En este último *focus group* se han entrevistado a tres chicos y una chica que quedaban (en verdad los alumnos que componen la clase son 22 pero 2 no asistieron en los días en los que estuve presente en la escuela y no ha sido posible entrevistarlos). De estos 4 últimos entrevistados, tenemos dos chicos originarios de países del este europeo y dos de origen italiano.

Se trata del grupo más hablador, ha totalizado 62 interacciones y el dato interesante es que los cuatro participantes han ido turnándose al hablar por lo que ha sido sin duda el grupo más equilibrado (dos con 14 y dos con 17 intervenciones), y han dado la sensación de que se sentían muy a gusto mientras se les entrevistaba. En efecto, ha resultado un grupo alegre, vivaz e interactivo con muchos intercambios. Se puede decir que no ha habido nadie que haya interrumpido a los que hablaban, ni que haya hecho de líder tomando primero la palabra.

Por otra parte, los intercambios que han sido todos muy cortos, diálogos ajustados, que han ido al meollo de las preguntas y que han respondido a las cuestiones que se les iban haciendo. Está claro que eso también ha influido en el recuento de las intervenciones, que han sido muchas, pero no de peso. Varias veces los chicos y la chica respondían simplemente con una palabra, con una interlocución que servía para aseverar lo que acababa de decir el compañero o compañera.

Pasando al examen de las preguntas según los ámbitos, nos encontramos que, en este grupo,

como en la mayoría de los demás, la visita a los lugares patrimoniales es algo que se delega a la escuela, las familias aparecen poco entre las palabras de los chicos y (S.T. repite dos veces que él nunca va con sus padres). De esto se desprende que prefieren visitar los museos y los monumentos, con la escuela y con sus compañeros y compañeras, aunque no a todos les guste ir a conocerlos (“...nemmeno a me non è che mi piaccia tanto”, T.U., “poi non sono un gran appassionato di storia”, S.T.). De todas maneras, aquí encontramos la alocución más interesante de este grupo, cuando V.Z. nos dice que es lindo visitar los museos y monumentos ya que “...non c’è bisogno di stare tutti i giorni sui libri, anche per imparare le cose. È un altro modo di studiare”. Sin duda se trata de una afirmación muy acertada y que podría resumir el fin último de la educación patrimonial: llegar a “liberarnos” del yugo de los libros y encontrar en una relación con las fuentes primarias el auténtico sentido del enlace que debe haber entre pasado, presente y futuro.

5.3.2. Análisis según los ámbitos

En este apartado voy a analizar las respuestas de los alumnos y alumnas en los focus groups, según los tres ámbitos que he considerado en la investigación: el papel de la escuela, la relación entre patrimonio e identidad y la relación entre patrimonio y ciudadanía.

En este caso no se han podido esquematizar los datos y recogerlos en tablas, como para el cuestionario. Se ha tratado de interpretar de la manera más fidedigna las intenciones de los entrevistados para poder obtener las correspondientes categorías.

5.3.2.a El papel de la escuela

- a.1) “Ti piace andare in città con la classe per visitare i suoi monumenti o musei?”
“Perché?” (Pregunta n° 1)

La **pregunta n°1** quería comprobar si las visitas son vividas como algo obligatorio pero bonito, como una actividad más o una manera de pasárselo bien estando fuera de la clase. Ha sido la que más intervenciones ha tenido; chicos y chicas de los diferentes grupos han hablado 37 veces, una media de casi dos intervenciones por persona.

Las respuestas apuntan a un generalizado juicio positivo sobre las salidas con la escuela. Sobre todo, a los chicos les gusta salir con la clase y “pasárselo bien” con los demás. Es el estar juntos con los compañeros lo que hace que sea menos pesado ir a visitar un museo o un monumento.

Se ha concretado una categoría de respuestas que podemos definir como “**valorativas**” cuando encontramos los que subrayan lo interesante que es ir a ver el arte en la ciudad (“*A me piace tanto*” A.B., “*è interessante si sta in compagnia*” G.H.). Hay también quién valora en forma negativa y evidencia que hay, por parte de los alumnos, una actitud pasiva, en cuanto no tienen que hacer otra cosa que escuchar y tomar apuntes: “*Si va solo a vedere non si fa altro*” F.G.. La cosa no parece molestarles, más bien subrayan el rol del profesor que les ayuda a entender lo que están viendo (“*con la familia tutte queste cose non le avrei mai scoperte*” C.D.). Así mismo, hay también, en esta categoría, los que valoran negativamente ya que no les gusta ir a ver un museo o un monumento (“*Nemmeno a me non è che mi piaccia tanto*”, T.U.; “*non sono tanto appassionato*” S.T.), pero son una minoría y no parecen estar tan convencidos, porque finalmente lo que cuenta es que están fuera de la clase y con sus amigos.

Un aporte interesante y que se puede clasificar en una categoría que definiría “**didáctica**”, viene de alguien que afirma que “*Non c'è bisogno di stare tutti i giorni sui libri, anche per imparare le cose. E' un altro modo di studiare*” (V.Z.) y hay también quien nos dice que las visitas sirven “*per conoscere la storia*” (P.Q.).

- a.2) “Vai più spesso con la scuola o con la tua famiglia (o altri) a visitare i musei e i monumenti di Treviso?” “Con chi ti piace andare?” “Perché?” (Pregunta nº 2)

Con la **segunda pregunta** quería ver si existe en las familias de los entrevistados una cultura de patrimonio cultural o si el mensaje de una educación patrimonial pasa sólo a través de agentes educativos. Aquí encontramos 42 intervenciones de los participantes, un buen número si miramos al promedio que es de 39,8 por grupo (prácticamente un promedio de dos intervenciones por alumno).

Encontramos una ventaja sustancial, por lo que se refiere a las respuestas en favor de la escuela en la primera parte de la pregunta, en la que evidentemente reaparece la referencia al hecho que con los compañeros se pueden divertir más: “*sì con la scuola, almeno siamo in compagnia*” (F.G.), “*con la classe è più divertente*” (L.M.) y por eso hemos catalogado estas respuestas como “**valorativas**”. Cuando visitan en grupo pueden obviar el algo que no les interesa o que es aburrido, pero el hecho de estar con los amigos hace pasar a segundo plano que lo que estamos viendo no es de lo más atractivo.

Las respuestas de los que dicen que van con la familia, las he clasificado como **“afectivo-emotivas”** ya que, por esta razón, les gusta visitar los lugares monumentales: *“mi sento più vicino a loro”*, (A.B.), *“a me piace di più andare con i miei genitori”* (B.C.).

En este caso en más de una ocasión aparece la referencia a los papás que están poco presentes y que los chicos añoran (*“...dato che non vedo spesso il mio papà, ho più tempo di stare con lui”*, B.C.).

Hacen referencia al profesor que sabe explicar las cosas que se ven de manera exhaustiva, más que un padre o una madre que parecen no tener la misma preparación que el docente.

Algunos dicen que con la familia no han ido nunca o casi y un chico afirma que iba con la abuela cuando era pequeño.

Hay el caso de un alumno que dice que ha ido con los scouts.

5.3.2.b Relación entre Patrimonio e Identidad

- b.1) “Se tu dovessi scegliere un simbolo per rappresentare Treviso, che monumento/museo sceglieresti?” “Perché?” (Pregunta n° 3)

Con esta **tercera cuestión** se trataba de verificar si chicas y chicos se identifican con su ciudad a través de un símbolo. Si hay monumentos en Treviso que “transmiten” esta identificación. Son 41 las veces que alumnos y alumnas toman la palabra para dar su opinión.

No hay un símbolo que destaque claramente en este apartado. Sólo hablamos de monumentos, en cuanto a los museos no hay referencia, no son considerados como un posible distintivo de la ciudad.

Entre los seleccionados se puede evidenciar el *Palazzo dei 300* que es el monumento que tal vez estimule más la imaginación de los alumnos, en cuanto algunos recuerdan cómo fue parcialmente bombardeado durante la II Guerra Mundial y luego reconstruido. Con su presencia en el centro de la ciudad es el monumento más “evidente” y por eso emblemático de Treviso. A ese símbolo se le puede unir la *Piazza dei Signori* que es donde está situado el *Palazzo dei 300* y apreciamos como la mayor parte de los entrevistados piensa que el símbolo de la ciudad puede ser su “corazón”.

La elección ha sido dictada justamente por esta centralidad en la vida ciudadana, siendo también el conjunto de monumentos que más conocen (como se puede apreciar de las respuestas al

cuestionario, pregunta 8): “è il monumento più conosciuto, è il punto di ritrovo”. No hay que descartar el impacto que puede haber tenido el hecho que fuera bombardeado (se puede apreciar en un muro la brecha que se había abierto con el impacto de las bombas aliadas) y estas cosas a los chicos les chocan siempre.

Otro monumento que ha captado la atención de la clase ha sido “*le Mura*”, la muralla medieval que rodea y abraza la ciudad y que fue reconstruida por la República de Venecia en 1500 d.C.. Efectivamente podemos decir que es el monumento más grande, sobre todo por extensión (cerca de 3 km) y que en gran parte se puede disfrutar recorriéndolo a pie y que es uno de los lugares de encuentro por excelencia: “*sono tra le prime cose che hanno costruito a Treviso*” (B.C.).

Las respuestas que nos indican el “por qué” de esta elección las he dividido en dos categorías: una “**histórica**” en cuanto hacen referencia al pasado y otra “**fetichista-excepcionalista**” en razón de las palabras altisonantes y entusiastas que se han utilizado para describirlos.

Entre las respuestas del primer tipo encontramos B.C. que nombra *Le Mura* que servían “*per proteggere la città*”, el *Palazzo dei 300* “*ha più storia di tutti*” (N.O.) y la *Piazza dei Signori* “*parla della storia di Treviso*” (F.G.).

Para los mismos monumentos se pueden encontrar motivaciones del segundo tipo que he especificado (fetichista-excepcionalista), ya que “*c’è tutta la gente che la guarda così*” - *la Piazza dei Signori*, (T.U.) o “*le vedo spesso e sono stato anche a un concerto*” - *Le Mura* (P.Q.).

Hay tres otros monumentos que han sido citados, pero todos sólo una vez y finalmente, A.B. ha dicho el “*Leone di S. Marco*” que es un símbolo que notoriamente se asocia a la Republica Veneciana (estado al que pertenecía la misma Treviso).

- b.2) “Se tu dovessi costruire un monumento/museo per la tua città, a che cosa penseresti, che cosa vorresti fosse rappresentato?” “Perché?” (Pregunta nº 4)

La **pregunta nº 4** quería ver qué ideas tienen del papel que desempeña un monumento o un museo en la vida ciudadana para comprender con qué lugar de su ciudad se identifican y por qué. Esta ha sido la pregunta en la que ha habido tantas interacciones como en la pregunta 5, solamente 24, poco más que una por participante.

Las respuestas a esta pregunta han sido muy heterogéneas, no se parecen, todos han propuesto una cosa diferente. Las elecciones de los niños van del museo de escultura (la escuela donde

estamos está dedicada a un famoso escultor ciudadano) a un estadio de fútbol, de un monumento para los muertos del bombardeo durante la Segunda Guerra Mundial, a un museo de la música, o a un museo de la ciencia y de los animales.

Una idea original es la de hacer un museo donde se pueda ver toda la evolución de la ciudad desde sus orígenes hasta nuestros días.

Hay respuestas que son fundamentalmente “**didácticas**”, esencialmente cuando se refieren a los museos (“*Museo della musica, ...che spiegasse anche per i più giovani e non soltanto per i più anziani*”, N.O.) y otras que se pueden definir como “**históricas**” (“*Per vedere com'è stata Treviso tempo fa e com'è adesso, che cos'è cambiato*”, S.T.).

En la respuesta didáctica citada se puede leer una crítica, tal vez involuntaria, pero no por esto menos contundente, crítica al hecho de que muchas veces los museos y en general los monumentos no están muy al alcance de los menores. O por lo menos, si ofrecen actividades para los más pequeños, no son tan atractivas como les gustaría que fueran. Si bien es verdad que en Italia no está generalizada y no es de calidad la oferta para jóvenes en museos y monumentos, creo que esta crítica procede de la falta de una educación al patrimonio que permita a chicas y chicos poder disfrutar de manera adecuada de la variedad de posibilidades que la Península les brinda.

Hay ideas nada despreciables, como la de dar mayor visibilidad al *Teatro Comunale*, que ha sido (ahora un poco en segundo plano) un punto de referencia de la cultura, no solamente melómana, de la ciudad. No falta el que dice que ya hay demasiados monumentos, y que habría que desechar algunos (!) y poner algo moderno.

Lo que salta a la vista es el hecho que son más los que quisieran edificar museos que los que construirían monumentos, tal vez por su “utilidad”, o posiblemente porque son los que más visitan con las escuelas. Aquí podemos ver como se presenta otra vez la idea de que lo moderno no es monumento o historia, cosa que ya había subrayado comentando los cuestionarios. Los chicos tienen la percepción que el patrimonio cultural, el monumento, es algo que pertenece al pasado y que si son modernos “todavía” no son monumentos.

5.3.2.c Relación entre Patrimonio y Ciudadanía

- c.1) “E’ importante conoscere la storia della propria città e dei suoi monumenti?”
“Perché?” (Pregunta n° 5)

Con la **cuestión n° 5** he intentado ver cuál puede ser el grado de conciencia que tienen los y las estudiantes de la importancia de poseer una información histórica acerca de la ciudad en la que viven. Las respuestas e interacciones que se contabilizan en esta pregunta son escasas, llegando a poco más de una por participante (24 alocuciones en total). Alguno ha contestado más veces puede ser que son niños y niñas que no expresaron su idea acerca de la pregunta.

Casi todos coinciden en el hecho de que es importante conocer la historia de la ciudad donde viven o han nacido. Solo dos dicen que, que es importante pero no indispensable, ya que a fin de cuentas no sirve de mucho (“è interessante sapere della propria città, però alla fine non è che ci fai qualcosa”, Q.R.).

Creo que se pueden evidenciar esencialmente dos categorías de respuestas: las **“históricas”** (“è importante conoscere la storia perché son passati vari popoli, tipo Roma, Il Sacro Romano Impero”, I.L.; “ogni città ha una sua storia e si arricchisce la cultura”, L.M.) y las **“afectivo-emotivas”** (“per me è molto importante perché mi ricorda il luogo dove sono nato, il luogo dove ho svolto gran parte della mia vita”, A.B.; “passare le informazioni che so ai miei figli”, S.T.).

Hay también quien piensa que, conociendo la historia de la ciudad, podremos, en un futuro, “vedere le nostre origini”, (N.O.). Parece que la historia de la ciudad esté relacionada y tenga algo que ver con nuestra historia personal: mi ciudad es mi historia, yo conozco a la ciudad y ella “me conoce”.

Varias veces aparece la referencia a lo personal “il luogo dove ho svolto gran parte della mia vita”, pero también aquí podemos deducir un intento **“didáctico”** cuando se habla de: “passare le informazioni che so ai miei figli”, (S.T.); (A.B.); “ho raccontato la storia di Treviso ai miei genitori perché quando loro erano piccoli non gliela raccontavano la storia”, (G.H.). La historia de una persona está ligada, al ambiente donde ha vivido y vive (A.B.: “Io avrei intenzione di vivere tutta la mia vita qua...”). Probablemente el hecho de conocer la historia del lugar donde vives es también como conocer mejor tu historia, conocerte un poco mejor. Sobre todo, cuando nos integramos en un contexto y estamos a gusto, nos interesa conocer su pasado.

Me parece que puede ser indicativo el hecho de que sólo en un caso hemos encontrado una duda, parcial ya que decía que conocer la historia es interesante pero no indispensable, como hemos visto más arriba.

Otro aspecto a destacar y que es bastante importante, reside en el hecho que, 8 de 20 entrevistados no son de origen italiano y afirman que es importante conocer la historia de la ciudad, evidentemente de una ciudad que sienten como “suya”. Son chicos y chicas que en buena parte han nacido en Italia y, a pesar de no poderse llamar todavía italianos⁹, seguramente se sienten “trevigianos”!

La historia personal se entrelaza con la historia de la ciudad, se mezclan, forman una historia única y puede que te sientas entonces parte de algo más grande y universal, como en la frase que ya he citado y que hace referencia a que por Treviso “*son passati vari popoli, tipo Roma, il Sacro Romano Impero*”, (I.L.).

- c.2) “Ti piace vivere in una città come Treviso, “piena” di storia o ti piacerebbe di più abitare in una città moderna, senza palazzi antichi o senza centro storico?”
“Perché?” (Pregunta n° 6)

La última **pregunta**, la **n° 6**, quería comprobar si los alumnos “sentían” que es importante ser “herederos” de una historia de muchos siglos y si pensaban que era necesaria para complementar la anterior cuestión. En este caso los datos nos dicen que tenemos un número de respuestas que está un poco por debajo de la media, con 31 interacciones.

Hay una mayoría que piensa que es mejor vivir en una ciudad “con historia” como Treviso, porque te puede ofrecer dos opciones, la parte histórica y la parte moderna.

Para ellos hay motivaciones “**afectivo-emotivas**” (“*sono nata e vissuta a Treviso*”, R.S.) pero también “**históricas**” (“*Treviso è una città semplice che mantiene la sua storia*”, Q.R.; “*...a Treviso...ti giri e vedi qualcosa di storico*”, B.C.).

⁹ Para la ley italiana, actualmente, vale el “ius sanguinis” (derecho de sangre), que establece que sólo los nacidos de padre o madre italiana, puedan tener la ciudadanía italiana. Hay un fuerte debate, debido a la abertura de las fronteras y a las problemáticas ligadas a la inmigración, centrado en si hay que pasar al “ius solis”, (derecho de suelo), dando así la posibilidad a todos (y son muchísimos y sobre todo los hijos de los inmigrantes) de tener la ciudadanía italiana por el hecho de haber nacido en territorio italiano. En el caso específico de la población de Treviso que ha sido investigada, poco más del 10% (9 de 83 alumnos y alumnas) podrían ser ciudadanos italianos, por haber nacido en Italia si bien de padres extranjeros, pero no lo son.

Otros hablan de que es mejor vivir en ciudades modernas como New York, Copenhague o Milán, si bien evidencian los problemas de este tipo de ciudad, como el tráfico o la polución. También hay quien prefiere simplemente vivir en Barcelona, porque es más bonita, dando motivaciones que son más **“valorativas”** (*“Barcellona perché è bella e piena di arte”, S.P.; “Mi piace di più Treviso, perché è interessante” K.M.*). Para justificar su opción nos dicen que *“a me piace tanto viaggiare...in una città moderna c’è un aeroporto da dove parti in tanti posti”* (N.O.).

A destacar también lo que dice H.I., una chica a la que le gusta vivir en Treviso, pero lo que espera verdaderamente es volver a vivir a su país, que es Kosovo. Un ejemplo de cómo las raíces puedan ser algo muy fuerte y motivador.

5.3.3. Consideraciones finales

Las preguntas que he formulado a alumnos y alumnas de la escuela “Martini” de Treviso tenían como objetivo explorar con metodología cualitativa, sus representaciones de los tres ámbitos investigados.

Con los focus groups he encontrado una mayor dificultad para hacer aflorar las categorías que aparecían en las respuestas de los alumnos. La lengua hablada tiene más connotaciones que la escrita y a veces hay que interpretar lo que se dice para encontrar el sentido más auténtico (autenticidad de difícil certificación, ya que de todas maneras hablamos siempre de una interpretación por parte del investigador).

Contando con un número reducido de cuestiones a proponer a los entrevistados, se han obtenido una serie de categorías menos importantes en número, pero creo igualmente significativas.

En el Diagrama 2 (pág. 170), donde se han delimitado los ámbitos y distribuido las categorías que han aparecido de las entrevistas, nos encontramos con una situación de equilibrio, dos ámbitos han expresado tres categorías y el de patrimonio y ciudadanía ha expresado cuatro.

Notamos que hay concentración hacia el centro del Diagrama, con casi todas las categorías compartidas por lo menos por dos ámbitos. Hay la sola excepción de la categoría que nos habla de los sitios patrimoniales en términos altisonantes y extasiados, la categoría que he denominado fetichista-excepcionalista, relativa al ámbito de la relación entre patrimonio e identidad.

En la intersección entre el rol de la escuela y patrimonio y ciudadanía, encontramos tres categorías comunes que nos hacen reflexionar sobre la importancia de la instrucción en promover

el conocimiento de la historia de la ciudad, deseo que ha sido expresado por la mayoría de los entrevistados. Esta idea está corroborada por el hecho de que muchas de las respuestas en los dos ámbitos, han sido “didácticas”, a indican una voluntad de aprender (“*Un altro modo di studiare*” V.Z.) o de hablar a los demás de su ciudad (“*Gli spieghi com'è fatta. Com'è cambiata*” K.M.).

En el encuentro entre el ámbito de patrimonio e identidad con el ámbito de patrimonio y ciudadanía, vemos que sobresalen dos categorías: las categorías de las respuestas “didácticas”¹⁰ e “históricas”¹¹.

Podemos ver que de las respuestas de los chicos se desprende claramente la indicación de una identificación con los monumentos del pasado de la ciudad (se citan sólo los principales sitios históricos) y de la importancia de conocer su historia (“*è importante conoscere la storia perché son passati vari popoli, tipo Roma, Il Sacro Romano Impero*”, I.L.). Conocerla para poderla transmitir a otros (“*passare le informazioni che so ai miei figli?*”, S.T.).

En el hecho de que muchos no sepan decidirse si preferirían vivir en una ciudad moderna o en una con historia, nos dice algo sobre la identificación de los chicos con su entorno. Sienten el aliciente de la vida moderna (“*In una città moderna dove hai tutte le comodità e i negozi*” S.T.), pero también sienten fuerte su “pertenencia” a la ciudad (“*Io non mi immagino come vivrei in un'altra città*” C.G.).

Considerando la interrelación entre el rol de la escuela y el ámbito de patrimonio e identidad, vemos que aparentemente no hay una categoría común a las dos áreas si no contamos la categoría de las respuestas “didácticas”. Las respuestas “didácticas”, sobre todo en el ámbito del rol de la escuela, están presentes marginalmente y en el conjunto de los dos ámbitos las respuestas “afectivo-emotivas” son las que se distinguen.

De las declaraciones de chicas y chicos se desprende que no es simple para ellas y ellos llegar a identificarse con un museo o un monumento, el proceso de identificación es algo que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que puede sufrir cambios. Se podría decir que es algo que se desarrolla desde los primeros momentos de vida (y porque no, antes) y que va asumiendo connotaciones diferentes en el tiempo. Si has mudado de entorno, como es el caso de los que han migrado de su país natal a Italia. Una educación al patrimonio llevaría los alumnos y las alumnas

¹⁰ Presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.

¹¹ Hace referencia al pasado, a la antigüedad; se establece algún tipo de relación con la historia.

desde una visión “fetichista-excepcionalista”¹² (que puede caracterizar la relación patrimonio-identidad, como se desprende del Diagrama 2 de pág. 170, donde queda relegada a ese ámbito) a una “educativo-didáctica”, en relación con la escuela o con una “histórica” en una perspectiva de educación para la ciudadanía.

Quisiera subrayar el contraste que emerge de las respuestas a las dos cuestiones que quería estudiar la relación entre patrimonio e identidad (Preguntas 3 y 4). Cuando tienen que designar un símbolo que represente su ciudad, todos escogen un monumento del casco urbano medieval, cuando se trata de indicar un sito patrimonial que les gustaría construir, muchos eligen un museo (“*Museo delle Signorie*” T.S.; “*Museo della musica*” R.S.; “*Museo della scultura*” D.F.).

5.4. ¿Qué observé?

Teniendo en cuenta que he hablado ya en otra parte del contexto escolar y de la clase estudiada (4.1.3.), en este apartado quisiera centrarme en las variables que se han observado durante los tres días en que he participado a la vida de la escuela “Martini” y en particular de la clase 2ª B.

Se trata en este caso de una *observación participante*¹³ en cuanto me he integrado y he interactuado con el grupo estudiado, sin pertenecer al mismo, con el sólo fin de realizar la investigación, pero también sin que se alterase el normal desarrollo de las actividades de la clase (las salidas hubieran sido programadas de todas maneras).

La mía ha sido una observación descriptiva y las notas sobre lo que he visto y vivido con los alumnos, han sido tomadas en un segundo momento. Durante las visitas podía simplemente seguir lo que hacían y de vez en cuando grabar algunos momentos de las excursiones. Escuchar las grabaciones ha ayudado a recuperar las informaciones necesarias para escribir.

¹² Habla de los museos y monumentos describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud, aspecto exterior, belleza...).

¹³ Se llama así cuando el investigador asume el papel de observador participante, cuando participa en la vida cotidiana de la población durante un periodo de tiempo, observando lo que sucede y recogiendo los datos disponibles que aporten algo al sujeto de la investigación (Hammersley y Atkinson, 2007). Es la forma de observación en la que el investigador se coloca en un lugar aventajado para observar los fenómenos desde la óptica de los participantes. En el caso que nos atañe han pasado tres días en la escuela, con el grupo de Treviso y diez días en Cajamarca, participando de la vida de la escuela y del movimiento de NNATs.



La Piazza dei Signori



Porta San Tomaso

5.4.1. La visita a la escuela

La visita ha sido programada en tres días durante los cuales se ha cumplido con un programa cerrado coordinado con el profesor titular de clase:

- Recogida de los cuestionarios;
- Realización de las entrevistas a la clase según la modalidad de focus group (4 alumnas y alumnos por grupo);
- Participación en dos salidas a los monumentos y museos de la ciudad programadas por el profesor;
- Se observa la clase en sus dinámicas relacionales y de vida cotidiana;
- Se imparte una lección (a petición del profesor) sobre las Instituciones Comunitarias Europeas;
- Se intercambian opiniones sobre la clase con el titular.

La visita ha sido preparada a través de varios coloquios personales y de intercambio de correos electrónicos con el profesor, que han sido útiles para la puesta en situación del visitante, la negociación del rol del mismo, fijar el grado de implicación y participación y, finalmente, un cierto dominio y conocimiento de la situación de la clase.

El primero y el último día se han hecho las visitas programadas y las entrevistas. En el segundo día se ha planeado una lección sobre las Instituciones Europeas (considerado el hecho que él que escribe viene de Bruselas, y al profesor se le había ocurrido que se podía aprovechar mi presencia para introducir a los alumnos y alumnas a las dinámicas comunitarias).

5.4.2. Las salidas

La escuela está ubicada fuera del centro histórico, pero no lejos del centro de la ciudad donde se encuentran la mayoría de los sitios monumentales, por lo que el recorrido de las visitas se hace a pie. Otros dos profesores, además del titular de clase y el que escribe, participan de la excursión junto a 22 chicas y chicos.

Antes de la salida de la escuela el profesor da las últimas instrucciones al grupo recordando el objetivo de nuestra visita y recomendando un comportamiento adecuado, en particular durante los desplazamientos por las calles de la ciudad.

El recorrido se realiza sin mayor problema, con los alumnos que alegremente marchan con bastante orden hacia el centro. Llegados al interior de la muralla medieval que rodea el núcleo urbano el profesor se para y empieza la explicación de la ruta planificada. Es un itinerario que nos llevará a visitar un monumento y un museo de la Edad Media en Treviso. Los alumnos y las alumnas tienen un mapa del centro histórico, donde han coloreado previamente el trayecto que vamos a recorrer y siguen sobre él las explicaciones del profesor.

El monumento (iglesia de San Francesco) y el museo (de Santa Caterina) visitados resultan conocidos por una mínima parte de la clase, la mayoría los “descubre” con esta visita. Lo mismo ocurre con el templo de San Nicolò y su claustro que conserva frescos impresionantes. Esta visita se realiza el tercer día y tiene como objetivo estudiar el periodo de la Edad Media (siglos XII y XIII).

Durante las dos salidas hemos observado los siguientes aspectos del funcionamiento del grupo-clase: a) dinámicas alumno-alumno; b) dinámicas alumno-profesor; c) dinámicas alumno-monumento; d) estilo de visita marcado por el docente.

a) Dinámicas alumno-alumno

A lo largo de las dos mañanas se han observado las mismas actitudes de chicos y de chicas con respecto a los compañeros, bien durante los recorridos de la escuela al centro de la ciudad o volviendo del centro a la escuela, bien durante las visitas al museo y a los monumentos. Los alumnos y alumnas se desplazan en grupitos charlando animadamente y cuando se detienen para escuchar, forman un círculo alrededor del profesor. Unos escuchan, otros no paran de hablar o de estar distraídos, aprovechando muy poco lo que les ofrece el docente. Hay una mínima parte

que interviene y hace preguntas, interesándose por lo que se les explica. En general el comportamiento es correcto y no hay roces o problemas entre los compañeros o compañeras que parecen disfrutar de la situación de “libertad” que les proporciona una excursión a la ciudad. Se nota una mayor animosidad de los chicos con respecto a las chicas y es sobre todo a los primeros a los que el profesor tiene que llamar la atención numerosas veces.

b) Dinámicas alumno-profesor

En estas líneas describo la dinámica de las salidas por lo que concierne a la relación alumno-profesor. Unos juegan, hablan, se hacen los graciosos y el docente tiene que llamarles la atención, amenazarles y a veces castigarles. Pocas veces hay interacción, más bien una relación unívoca, donde el enseñante habla y explica, ilustra las cosas, señaladas características de los monumentos o de las obras expuestas y el alumno o la alumna observa, escucha y, en contadas ocasiones, toma apuntes o pregunta al docente sobre lo que están viendo. No está prevista una ficha de trabajo para los alumnos y lo único que se les pide a los chicos y a las chicas, es que presten atención a la explicación. Los datos que el educador les proporciona son ingentes, muy detallados y sin duda interesantes, pero imagino que resultan difíciles de retener para los alumnos en cuanto muy precisos y que no son fáciles de apuntar. El tono y los modales de ambas partes son siempre contenidos y el profesor logra mantener una cierta disciplina a lo largo de la mañana.

c) Dinámica alumno-monumento

En general el monumento no genera estupor o admiración, son cosas demasiado comunes o cercanas para que puedan tener un impacto sobre ellas y ellos. Es posible que hayan pasado miles de veces en frente al sitio sin entrar o siquiera saber lo que era.

Lo que se nota, además, es la poca conciencia de que “las piedras nos hablan”, de que cada monumento nos deja una información precisa sobre el pasado de la ciudad, de sus habitantes y de cómo vivían. Por otra parte, es también verdad que a menudo el docente establece enlaces con la historia de la ciudad o con la historia medieval que están estudiando, pero esta vinculación, entre las obras y el pasado histórico de la ciudad no parece tener un ascendente especial en buena parte de sus estudiantes.

En la poca familiaridad de los alumnos con monumentos y museos hay que buscar, posiblemente, la causa de esta escasa sensibilidad hacia la problemática patrimonial. Si es verdad que la familia y la escuela son el primer enlace con los lugares patrimoniales, está claro que falta una educación en este sentido, una más clara asunción del Patrimonio (con “P” mayúscula), como *trait d’union* esencial entre nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro.

d) Estilo de visita marcado por el profesor

No se puede dar indicaciones generalizadas de cómo actúan los profesores. Por lo que he expuesto hasta ahora, se puede apreciar que el estilo de la visita es esencialmente docente-céntrico: el docente acapara toda la atención y los alumnos y alumnas mantienen el rol de receptores pasivos.

La discontinua atención que estos últimos prestan a las palabras del docente, puede deberse a la falta de involucración en la gestión de la clase: para decirlo de manera sencilla, no saben qué hacer y por eso se distraen.

Las nociones que el docente expone son seguramente interesantes, pero no logran captar la curiosidad de todos, no todos aprenden con una clase magistral, hay los que necesitan “hacer” para conocer y aprender.

La visita resulta así un momento de recreo, una manera diferente de hacer escuela sin estar sentados en un banco, pero el resultado es casi el mismo en cuanto a percepción de lo que se enseña y de cómo se enseña.

Yo, por mi parte, he intentado mantener un perfil bajo, participando de manera discreta e indirecta en varias fases de las excursiones.

5.5. Consideraciones finales: triangulación de los datos

En este capítulo he recogido muchos datos con tres diferentes metodologías. Ahora voy a intentar elaborar algunas conclusiones que tengan en cuenta los resultados obtenidos con los cuestionarios, los focus groups y las observaciones sobre el campo.

Como primera apreciación creo que hay que subrayar la activa e indispensable participación de los profesores, alumnos y alumnas de la Scuola Media “A. Martini” de Treviso que han permitido la registración de los datos.

Por lo que concierne al rol de la escuela en la educación patrimonial vemos que es fundamental en cuanto resulta ser uno de los medios privilegiados para que los alumnos y alumnas lleguen a visitar y conocer el patrimonio (esencialmente el de su ciudad). Por otra parte, nos ofrece una imagen de la interacción pasiva cuando se trata de familiarizar los alumnos con dicho patrimonio. Es este el aspecto que he resaltado al analizar cómo se desarrolla una visita patrimonial con la clase, pero posiblemente es lo mismo (o en muchos casos aún peor) si hablamos de visitas con la familia, que resulta ser el primer contacto entre los niños, las niñas y las obras de arte o los museos. Justamente en una entrevista B. C. explicaba que cuando visitan con la clase “...*il prof ci spiega, è più preparato. Invece con la famiglia: “Guarda questo, è questa cosa...”, però non c’è la spiegazione*”. El profesor tiene un ascendente sobre alumnos y alumnas que le consideran una fuente preciosa para sus conocimientos.

Cabe destacar, además del rol de la escuela como institución educativa, la importancia capital del papel del docente porque facilita de manera concreta y efectiva la educación al patrimonio. A falta de una clara directiva sobre la imprescindible necesidad de educar al descubrimiento del inmenso legado que cada ciudad y pueblo italiano nos ofrece, será la sensibilidad personal de educador (en cualquier nivel de escolarización), lo que facilitará que el patrimonio contribuya a la construcción de una identidad y una ciudadanía que ya no pueden quedar restringidas a Italia, sino que tienen que abrirse a un horizonte europeo y universal.

La escuela es un agente imprescindible para que el patrimonio sea descubierto y valorado, pero la metodología que adopta y la óptica con la que actúa, no ayudan a que la educación patrimonial obtenga la justa consideración en el panorama escolar italiano (por lo menos en el de Treviso que aquí he analizado).

Viendo a la relación entre patrimonio e identidad que hay que destacar la presencia, entre los encuestados, de una cuarta parte de estudiantes (20 de 83, el 24%) que no han nacido en Italia (el porcentaje de los chicos y chicas de otras culturas distintas a la italiana aumenta si estudiamos el origen de los padres). Esto no ha impedido que, de los espacios patrimoniales conocidos, los que han suscitado mayor interés en el alumnado hayan sido principalmente los italianos. Si este dato lo consideramos junto con los que hemos registrado en las preguntas con las que pretendíamos

conocer el valor que le otorgan al patrimonio, vinculados a sus intereses personales (13/13a) y con las que se quería identificar las posibles relaciones entre los intereses personales, su identidad y la identidad de la comunidad (14/14a), vemos como el resultado es similar. Los monumentos y museos italianos ocupan un lugar preeminente en la consideración de las niñas y de los niños de la Scuola Media “Martini” de Treviso.

Los motivos que aportan por sus preferencias nos ofrecen la imagen de su joven edad en la que destaca un aspecto introspectivo y desencantado y vemos cuáles son, en conjunto, las razones “históricas” más representadas. Esto significa que, en el pasado, es donde podemos buscar nuestra identidad más auténtica. No es casualidad que el monumento más nombrado esa sido el *Colosseo*, casi a significar la centralidad de sus orígenes latinos y, más aún, mediterráneos.

Cuando pasamos a analizar el tercer campo de investigación, el de la relación entre patrimonio y ciudadanía, constatamos que casi 9 de 10 otorgan un valor positivo al patrimonio ya que no construirían un nuevo edificio nuevo sobre un museo o un monumento y que prefieren vivir en una ciudad con “pasado”, que “*mantiene la sua storia*” y no en una moderna. Valor positivo que ratifica el hecho de que todos los que contestan a la pregunta sobre qué hacer con unos hallazgos de restos del pasado, son partidarios de exponerlos o estudiarlos, es decir que no quieren perder lo que el pasado nos ha dejado. Cuando se trata de la historia de su ciudad, la casi totalidad reitera la importancia de conocerla y de transmitirla a las nuevas generaciones.

En definitiva, son estas motivaciones “históricas” y “didácticas”, las que identifican esencialmente las funciones de los museos y los monumentos según opinan los entrevistados, el punto de encuentro entre patrimonio y ciudadanía.

Sin una mirada atenta a nuestro pasado, que podemos “leer” estudiando los monumentos que nos rodean, nos resulta difícil conocer el presente y actuar para mejorarlo. Está claro que debería ser una mejora que nos llevara a ser mejor ciudadana o ciudadano. Una difícil tarea, que estaremos favoreciendo en primera persona a través de la “didáctica del ejemplo”, es decir asumiendo un comportamiento de ciudadanos activos y críticos en primer lugar en el ámbito en el que actuamos. Paralelamente serán los agentes educativos los que tendrán que fortalecer la educación patrimonial en una óptica de educación a la ciudadanía. Esto para hacer que los jóvenes y no sólo ellos, asuman en primera persona el desafío de un desarrollo democrático de la sociedad.

Para terminar estas notas quisiera considerar los dos Diagramas 1 y 2 presentados al principio de los párrafos relativos a los cuestionarios y a los focus groups respectivamente pág. 132 y 170.

Si diseñamos un tercer Diagrama que comprenda los dos mencionados, nos encontramos con una situación en la que el conjunto que resulta de la intersección de los tres ámbitos examinados, ya no está vacío, sino que presenta dos categorías: las categorías de las respuestas “afectivo-emotivas” y de las respuestas “didácticas” (Diagrama nº 3, pág. 195).

Cada ámbito resulta enriquecido por categorías que pertenecen también a los otros dos y finalmente se forma un conjunto en el que se van a encontrar las dos clases de respuestas que aparecen en cada campo por separado.

Este conjunto de respuestas “afectivo-emotivas” y “didácticas” creo que evidencian, por una parte, como en la escuela una educación al patrimonio se pueda vehicular a través de las emociones (las impresiones frente a una obra de arte) y los afectos (los recuerdos de momentos intensos vividos con familiares o amigos conociendo un museo o un monumento). Por otra parte, se debe intentar proponer una didáctica científicamente rigurosa conjugada con momentos expresivos fuertes, las visitas a sitios patrimoniales con la investigación de la obra estudiada, la atención al detalle con una visión holística de la problemática patrimonial.

Es necesario, como afirma agudamente V.Z. en una de las entrevistas focales, proponer “*un altro modo di studiare*”. Una manera que nos permitiría de abrírnos a un nuevo horizonte donde “*objets patrimoniaux aux racines nationales, comme puisées dans des civilisations antiques ou extra-européennes (le Parthénon, L’Énéide, Le Coran) sont posés comme constitutifs d’une identité englobante propre à dépasser les clivages culturels de la société française (espagnole, italienne, catalane, ... ndr) actuelle*” (Allieu-Mary, Frydman, 2003:2) y nos consentirían “*de déclencher chez les élèves une adhésion aux valeurs démocratiques ... qui cimentent ... la communauté des citoyens, ou du moins un sentiment d’appartenance à cette communauté, sentiment considéré comme un préalable à l’exercice de la citoyenneté*” (ibid, 5).

ROL DE LA ESCUELA

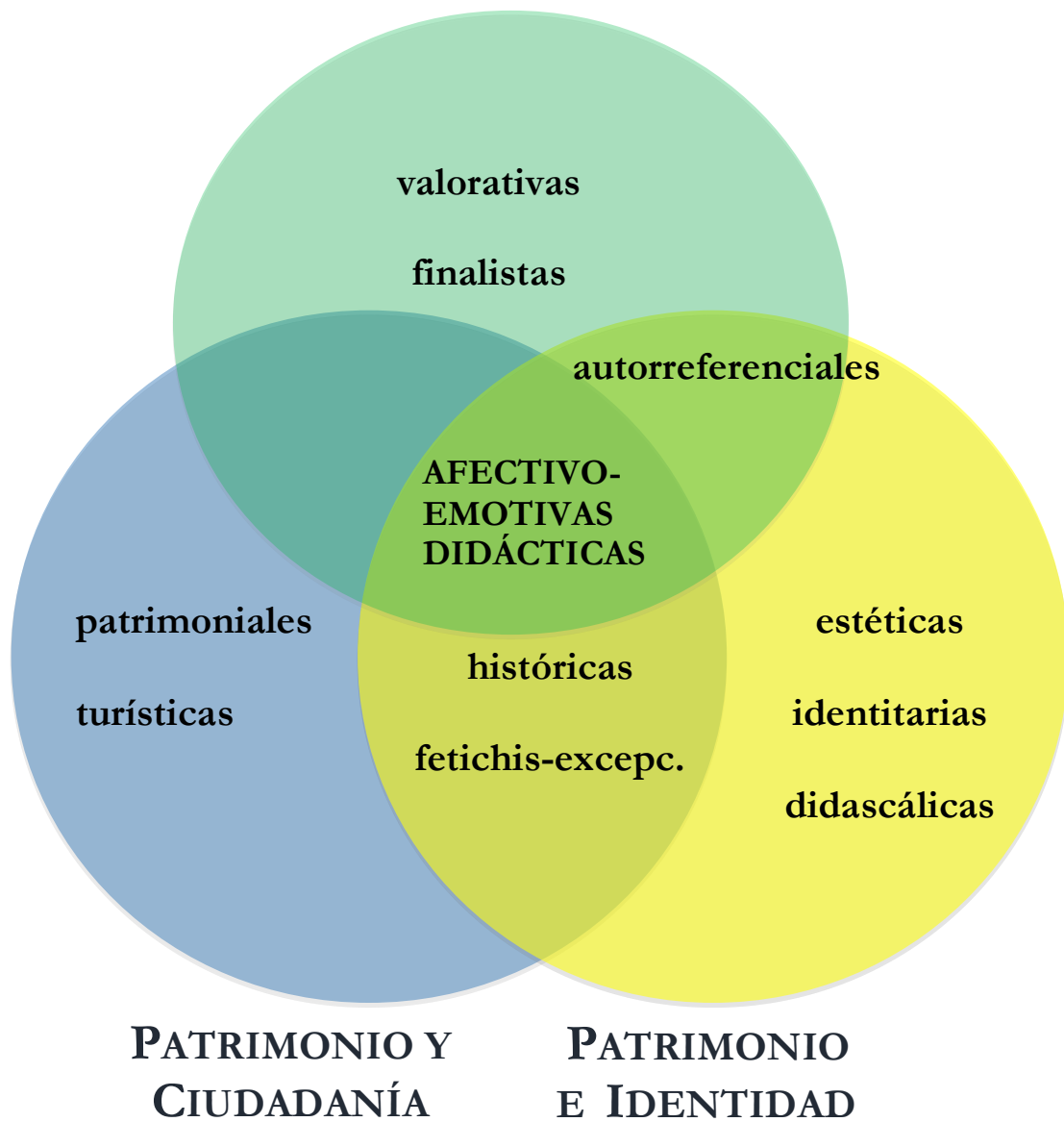


Diagrama 3 – Treviso - Cuestionario y Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

Scuola Media Statale "A. Martini" - Treviso
Questionario per gli/le alunni/e sul patrimonio culturale**Dati identificativi**

- 1) Nome _____ Cognome _____
2) Età _____ 3) Da quanti anni vai a scuola? _____ 4) Da quanti anni vai in questa scuola? _____
5) Dove sei nata/o? _____
6a) Dov'è nata tua mamma? _____ 6b) Dov'è nato tuo papà? _____

Il ruolo della scuola

- 7) Ti piacciono la storia, la geografia, cittadinanza e costituzione? Sì No
7a) Perché: _____

8) Che musei e monumenti della tua città conosci?
 M. Bailo M. Ca' da Noal M. S.ta Caterina M. Scarpa M. Etnografico
 Palazzo dei 300 Monte di Pietà Palazzo Giacomelli Ca' Spineda
 Ca' dei Carraresi Palazzo Scotti Piazza dei Signori Loggia dei Cavalieri
 S. Francesco Duomo S. Leonardo S.ta Maria Maggiore
 S. Nicolò Monumento ai Caduti (P.zza Vittoria) Ponte Dante
8a) Come li hai conosciuti?
 Scuola Famiglia Amici Televisione Internet Libri Gruppo scout, parrocchia...
 altro:

9) Quali hai visitato con la scuola?

10) Che altri musei e monumenti dell'Italia e del mondo conosci?

10a) Come li hai conosciuti?
 Scuola Famiglia Amici Televisione Internet Libri Gruppo scout, parrocchia...
 altro:

Normalmente, quando visiti con la scuola un museo o un monumento, cosa fai.....

11a) Prima della visita _____

11b) Durante la visita _____

11c) Dopo la visita _____

Relazione tra Patrimonio e Identità

12) Di tutti i musei e monumenti che hai visitato o che conosci, quale ti è piaciuto di più?

12a) Perché? _____

Immagina che i musei e monumenti che hai visitato siano in pericolo e possano scomparire. Di quali sono i due che salveresti e perché.

13) : _____

13a) : _____

14) Immagina che venga un/a tuo/a amico/a dall'estero. Scegli un museo o un monumento che gli/le faresti visitare.

14a) Che cosa gli/le spiegheresti?

Relazione tra Patrimonio e Cittadinanza

15) Immagina che l'Amministrazione Comunale voglia costruire un edificio dove adesso c'è un museo o un monumento. Saresti d'accordo? Sì No

15a) Perché?

16) Immagina che un gruppo di archeologi scopra resti del passato della tua città... Che cosa credi che dovrebbe fare l'Amministrazione Comunale?

16a) Perché?

17) A cosa credi che servano i musei e i monumenti?

CATEGORÍAS CUESTIONARIOS TV - CM	
Treviso	Cajamarca
Pregunta 7/7a “¿Te gusta el Área de Personal Social? ¿Por qué?”	
Respuestas positivas	
<p>1. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho de las materias, un juicio personal sobre la asignatura. El alumno se expresa en primera persona.</p> <p>2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p> <p>3. FINALISTAS: con visión del fin último de la asignatura y visión de futuro sobretodo personal.</p> <p>4. VALORATIVAS: expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico.</p>	<p>1. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho de las materias, un juicio personal sobre la asignatura. El alumno se expresa en primera persona.</p> <p>2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p> <p>3. VALORATIVAS: expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico.</p>
Respuestas negativas	
<p>1. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho de las materias, un juicio personal sobre la asignatura. El alumno se expresa en primera persona.</p> <p>2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p>	<p>1. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho de las materias, un juicio personal sobre la asignatura. El alumno se expresa en primera persona.</p> <p>2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p> <p>3. VALORATIVAS: expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico.</p>
Pregunta 11a “Cuando visitas un museo/monumento con la escuela, ¿qué haces antes de la visita?”	
<p>1. PREPARACIÓN LOGÍSTICA PERSONAL: el/ la alumno/ a se preocupa de las cosas prácticas que necesita para su salida.</p> <p>2. PREPARACIÓN PERSONAL SOBRE EL TEMA: el/ la alumno/ a se preocupa de encontrar información útil para la visita programada.</p> <p>3. PREPARACIÓN GRUPAL guiada por el profesor: los/ las alumnos/ as reciben información y/o recomendaciones por parte del profesor sobre la visita que van a hacer.</p> <p>4. RESPUESTA GENERICA: de la respuesta no se puede comprender lo que efectivamente los/ las chicos/ as han hecho para preparar la visita.</p>	<p>1. PREPARACIÓN LOGÍSTICA PERSONAL: el/ la alumno/ a se preocupa de las cosas prácticas que necesita para su salida.</p> <p>2. PREPARACIÓN PERSONAL SOBRE EL TEMA: el/ la alumno/ a se preocupa de encontrar información útil para la visita programada.</p> <p>3. PREPARACIÓN GRUPAL guiada por el profesor: los/ las alumnos/ as reciben información y/o recomendaciones por parte del profesor sobre la visita que van a hacer.</p> <p>4. RESPUESTA GENERICA: de la respuesta no se puede comprender lo que efectivamente los/ las chicos/ as han hecho para preparar la visita.</p>
Pregunta 11b “¿qué haces durante la visita?”	
<p>1. ACTITUD ACTIVA: cuando el/ la niño/ a se implican en primera persona en la visita, con una actitud que expresa atención e interés.</p> <p>2. ACTITUD PASIVA: cuando el estilo del/ de la niño/ a es sólo de mero receptor de los inputs que le da el profesor o el guía.</p> <p>3. EXPRESA DISCONFORMIDAD: el/ la alumno/ a expresa su malestar referente al desarrollo de la visita y sus contenidos.</p>	<p>1. ACTITUD ACTIVA: cuando el/ la niño/ a se implican en primera persona en la visita, con una actitud que expresa atención e interés.</p> <p>2. ACTITUD PASIVA: cuando el estilo del/ de la niño/ a es sólo de mero receptor de los inputs que le da el profesor o el guía.</p>
Pregunta 11c ¿qué haces después de la visita?”	
<p>1. ACTIVIDAD DISEÑADA: es el profesor que decide la tarea y los alumnos siguen sus indicaciones.</p> <p>2. ACTIVIDAD AUTÓNOMA: los alumnos participan y toman un papel propositivo (con mayor o menor énfasis) en la elaboración del material después de la visita.</p> <p>3. EXPRESAN SATISFACCIÓN: el alumno expresa su</p>	<p>1. ACTIVIDAD DISEÑADA: es el profesor que decide la tarea y los alumnos siguen sus indicaciones.</p> <p>2. ACTIVIDAD AUTÓNOMA: los alumnos participan y toman un papel propositivo (con mayor o menor énfasis) en la elaboración del material después de la visita.</p>

estado de ánimo.	
Preguntas 12/12a “De todos los visitados, ¿cuál te ha gustado más?” “¿Por qué?”	
<p>1. APECTIVA - EMOTIVA: concierne las respuestas que conducen a recuerdos, momentos o personas particulares con las que han visto el monumento o visitado el museo (normalmente familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de ver o visitar el monumento .</p> <p>2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/ monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/ aspecto exterior,...).</p> <p>3. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>4. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo a su valor en cuanto obra de arte.</p> <p>5. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho del monumento/ museo, un juicio personal sobre lo que ha visto. El alumno se expresa casi siempre en primera persona.</p>	<p>1. APECTIVA - EMOTIVA: concierne las respuestas que conducen a recuerdos, momentos o personas particulares con las que han visto el monumento o visitado el museo (normalmente familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de ver o visitar el monumento .</p> <p>2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/ monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/ aspecto exterior,...).</p> <p>3. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>4. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo a su valor en cuanto obra de arte.</p>
Preguntas 13a/13b “Están en peligro, ¿cuáles salvarías? y ¿por qué? Escoge a dos”	
<p>1. APECTIVA - EMOTIVA: concierne las respuestas que conducen a recuerdos, momentos o personas particulares con las que han visto el monumento o visitado el museo (normalmente familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de ver o visitar el monumento .</p> <p>2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/ monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/ aspecto exterior,...).</p> <p>3. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>4. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo a su valor en cuanto obra de arte.</p> <p>5. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho del monumento/ museo, un juicio personal sobre lo que ha visto. El alumno se expresa casi siempre en primera persona.</p> <p>6. IDENTITARIA: expresa el sentimiento del alumno hacia el monumento/ museo que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (italiano o local).</p>	<p>1. INTIMISTA: la niña/ el niño expresa su preocupación a que no falte un lugar donde ir a expresar su religiosidad (trato que caracteriza fuertemente la población cajamarquina y suramericana en general)</p> <p>2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/ monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/ aspecto exterior,...).</p> <p>3. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>4. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo a su valor en cuanto obra de arte.</p> <p>5. TURÍSTICA : se refiere a la visión que tienen los alumnos del utilización de los monumentos. En este caso hay claras referencias al fin turístico de la obra que han escogido.</p>
Preguntas 14/14a “¿Qué museo/monumento enseñarías a un amigo extranjero?” “¿Por qué?”	
<p>1. DIDASCÁLICA: describe los museos y los monumentos con detalles pobres y académicos, que expresan reflexiones escuetas y casi sin interés, a parte él de explicar una cosa evidente.</p> <p>2. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>3. IDENTITARIA : expresa el sentimiento del alumno hacia el monumento/ museo que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (italiano o local).</p>	<p>1. DIDASCÁLICA: describe los museos y los monumentos con detalles pobres y académicos, que expresan reflexiones escuetas y casi sin interés, a parte él de explicar una cosa evidente.</p> <p>2. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>3. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo, a su valor en cuanto obra de arte .</p>
Preguntas 15/15a “Construcción de edificio en vez de museo/monumento, sí/no” “¿Por qué?”	
<p>1. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia y se presenta la idea del museo/ monumento como “espacio” cultural.</p> <p>2. PATRIMONIAL : hace referencia al patrimonio, a su valoración y a su conservación para que todos lo puedan ver y disfrutar.</p> <p>3. APECTIVA - EMOTIVA: concierne las respuestas que conducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se</p>	<p>1. IDENTITARIA: expresa el sentimiento del alumno hacia el utilización de los monumentos y museos que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (peruano o local).</p> <p>2. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo, a su valor en cuanto obra de arte .</p> <p>3. PATRIMONIAL : hace referencia al patrimonio, a su</p>

<i>han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento .</i>	<i>valoración y a su conservación para que todos lo puedan ver y disfrutar.</i> 4. TURÍSTICA : se refiere a la visión que tienen los alumnos del utilizzo de los museos y de los monumentos. En este caso hay claras referencias al fin turístico que desempeñan.
Pregunta 16 “¿Qué hacer con unos restos antiguos encontrados?”	
1. EXPONERLOS 2. ESTUDIARLOS	1. CUIDARLOS y EXPONERLOS EXPRESAN DISCONFORMIDAD
Pregunta 16a “¿Por qué?”	
1. PATRIMONIAL : hace referencia al patrimonio, a su valoración y a su conservación para que todos lo puedan ver y disfrutar. 2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA : habla de los museos/monumentos a preservar describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/ aspecto exterior,...). 3. HISTÓRICA : se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia y se presenta la idea del museo/monumento como “espacio” cultural. 4. APECTIVA - EMOTIVA : concierne las respuestas que conducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento.	1. PATRIMONIAL : hace referencia al patrimonio, a su valoración y a su conservación para que todos lo puedan ver y disfrutar. 2. HISTÓRICA : se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia y se presenta la idea del museo/monumento como “espacio” cultural. 3. TURÍSTICA : se refiere a la visión que tienen los alumnos del utilizzo de los monumentos. En este caso hay claras referencias al fin turístico de la opción que han escogido.
Pregunta 17 “¿Para qué crees que sirven los museos y los monumentos?”	
1. DIDÁCTICA : presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje. 2. HISTÓRICA : se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia y se presenta la idea del museo/monumento como “espacio” cultural. 3. TURÍSTICA : se refiere a la visión que tienen los alumnos del utilizzo de los monumentos y museos.	1. DIDÁCTICA : presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje. 2. HISTÓRICA : se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia y se presenta la idea del museo/monumento como “espacio” cultural. 3. IDENTITARIA : expresa el sentimiento del alumno hacia el utilizzo de los monumentos y museos que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (peruano o local). 4. TURÍSTICA : se refiere a la visión que tienen los alumnos del utilizzo de los monumentos y museos. EXPRESA DISCONFORMIDAD

CATEGORÍAS ENTREVISTAS TV - CM	
Treviso	Cajamarca
Pregunta 1	
1. VALORATIVAS : expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico. 2. DIDÁCTICAS : presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.	1. VALORATIVAS : expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico. 2. DIDÁCTICAS : presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.
Pregunta 2	
1. APECTIVAS-EMOTIVAS : concierne las respuestas que conducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento .	1. APECTIVAS-EMOTIVAS : concierne las respuestas que conducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento .
Pregunta 3	
1. HISTÓRICAS : se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia. 2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA : habla de los	1. HISTÓRICAS : se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia. 2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA : habla de los

<i>museos/monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/aspecto exterior,...).</i>	<i>museos/monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/aspecto exterior,...).</i>
Pregunta 4	
<ol style="list-style-type: none"> HISTÓRICAS: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje. IDENTITARIAS: expresa el sentimiento del alumno hacia el monumento/museo que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (peruano o local).
Pregunta 5	
<ol style="list-style-type: none"> HISTÓRICAS: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia. AFECTIVAS-EMOTIVAS: concierne las respuestas que reconducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento . 	<ol style="list-style-type: none"> DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje. IDENTITARIAS: expresa el sentimiento del alumno hacia el monumento/museo que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (peruano o local).
Pregunta 6	
<ol style="list-style-type: none"> HISTÓRICAS: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia. AFECTIVAS-EMOTIVAS: concierne las respuestas que reconducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento . 	<ol style="list-style-type: none"> VALORATIVAS: expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje. IDENTITARIAS: expresa el sentimiento del alumno hacia el monumento/museo que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (peruano o local).

CAPÍTULO 6

Cajamarca: análisis de los datos

También por Cajamarca, como por Treviso, se han propuesto un cuestionario, los focus groups y se han analizado los diferentes datos que se han podido rescatar de los documentos ministeriales y los propios de la Institución Escolar.

En las páginas que siguen voy a especificar los diferentes resultados que he obtenido y que me permitirán, relacionándolos con los datos de Treviso, y de llegar a las conclusiones del capítulo 8.

La organización del capítulo es la siguiente:

1. Análisis de los datos de Cajamarca
2. ¿Qué sabe el alumnado sobre el patrimonio y cómo lo relaciona con la escuela, la identidad y la ciudadanía?
3. ¿Qué dicen los y las alumnas?
4. ¿Qué observé?
5. Consideraciones finales: triangulación de los datos

6.1. Análisis datos de Cajamarca

Por lo que se refiere a la recogida de datos, podemos decir que, en principio, vale lo expuesto para Treviso: he utilizado un cuestionario y una entrevista semi-estructurada. En mi visita he podido observar las dinámicas internas de la Institución y de una clase y he tenido acceso a los documentos de la escuela y del profesor con quien he trabajado.

La opción Cajamarca ha sido barajada entre otras posibles experiencias de escuelas MANTHOC, me pareció ser la que daba mayores garantías de fiabilidad, además de haber ya colaborado con ella para la recopilación del Trabajo Final de Master en 2011.

El territorio me era desconocido (en mis años en Perú nunca estuve allí), pero las personas de contacto eran de mucha confianza y la experiencia de muchos años de la escuela, fruto de la práctica educativa con NNATs, eran una carta de presentación sin duda válida.

La colaboración con el cuerpo docente ha sido impecable y además he encontrado una ayuda privilegiada en los colaboradores de MANTHOC que asisten los grupos de niños y niñas trabajadores fuera de la estructura escolar.

Durante el primer trimestre del año académico 2013, toda la escuela y en particular el tercer Círculo, que, como hemos visto anteriormente, está compuesto por el 5º y 6º, ha desarrollado un programa que ha tratado el tema del patrimonio cultural y, la segunda Unidad de Aprendizaje tenía como título “*Conociendo mi patrimonio cultural, aprendo a conservarlo*”.

En este caso, los contactos con la entidad, y sobre todo con el director del Centro Educativo, empezaron el mes de marzo (cuando empiezan las clases) del año 2012, se intensificaron hacia finales de año y se acordó la visita y su programa detallado, que se llevaron a cabo en el mes de abril de 2013.

Entretanto, los profesores pasaron los cuestionarios a las alumnas y alumnos. Cuando estuve allí, pude pasar otros cuestionarios a chicos y chicas que se habían incorporado a comienzos año 2013, entrevistarme con los alumnos y alumnas del tercer Círculo, observar la vida de la escuela y especialmente a los alumnos de los ciclos 5º y 6º y efectuar con ellos una salida a un lugar patrimonial en las afueras de Cajamarca.

En los días intensos y cargados de trabajo en los que viví la cotidianidad de la escuela y de las actividades de los diferentes grupos MANTHOC, pude observar la organización de los distintos

ámbitos educativos y comprobar las formas de interacción que se instauran entre educandos y educadores y entre los chicos y chicas.

En Cajamarca disfruté del acceso a los documentos programáticos de la escuela y a los del profesor del tercer Círculo. Con él tuve una fructífera relación de intercambio de opiniones, cosa que también sucedió con todos los profesores y el director del Centro, que me proporcionaron una cantidad inestimable de informaciones sobre la realidad objeto de mi investigación.

Desde el comienzo sabía que no iba a ser una labor sencilla recoger los datos en Cajamarca. La distancia, la diferencia de huso horario por la que las llamadas telefónicas a los profesores a veces se realizaban por la noche, la metodología y el ritmo de trabajo distintos, las dificultades logísticas y de organización, todo esto o, tal vez, una sola de estas cosas, hubiera podido perjudicar el desarrollo del trabajo de investigación.

Finalmente puedo asegurar (espero que mi relato lo confirme) que, felizmente, todo ha ido muy bien, con algunos percances menores que no han invalidado los resultados finales.

6.2. ¿Qué sabe el alumnado de la clase sobre el patrimonio y cómo lo relaciona con la escuela, la identidad y la ciudadanía?

Se han podido examinar 65 cuestionarios (ver al final del capítulo y en Anexos n° 13) recogidos en diferentes momentos y en diferentes grupos: 25 han sido presentados por el profesor en 2012 a los alumnos de 5° y 6°, 18 los he presentado yo durante mi estancia en la ciudad andina (en la misma clase, pero a alumnos y alumnas incorporados en 2013 y a los que no los habían completado el año anterior por estar ausentes) y 15 son los que he podido repartir a chicos y chicas de los grupos MANTHOC. Los últimos 7 son cuestionarios que se han pasado a un pequeño grupo de niños y niñas que trabajaban como guías turísticos en los sitios monumentales de Cajamarca y sus alrededores.

De los 65 que han contestado al cuestionario 41 son varones y 24 mujeres entre los 9 y los 17 años de edad. Todos están escolarizados, la mayoría (43) son alumnos del Centro Educativo “Jesús Trabajador” y los restantes de otras escuelas primarias o superiores.

No ha sido sencillo para los chicos y chicas contestar a las preguntas del cuestionario que podían resultarles complicadas y, a veces, para algunos, podía ser un problema la redacción de las respuestas de forma coherente y gramaticalmente correcta.

No se aprecian sustanciales diferencias en cuanto a la forma o al contenido de las argumentaciones entre los cuestionarios de alumnos de la escuela “Jesús Trabajador” o de otros centros. Hay que evidenciar que a veces, en la entrega de los cuestionarios, el profesor titular ha tenido que ayudar algunas niñas y niños a escribir las respuestas por no poder hacerlo ellos por sus propios medios.

En el caso de Cajamarca también analizaré los datos agrupados en cuatro apartados según el cuestionario:

- datos identificativos;
- el papel de la escuela;
- relación entre Patrimonio e Identidad;
- relación entre Patrimonio y Ciudadanía.

Tabla 31 Resumen de las categorías de las respuestas según los ámbitos y totales de las respuestas por cada categoría

		ÁMBITOS								total respuestas por categoría
RESPUESTAS	CATEGORÍAS	ROL ESCUELA		P. e IDENTIDAD			P. y CIUDADANÍA			
		7+	7-	12	13	14	15	16	17	
1	Históricas			8	10	26		5	20	69
2	Autorreferenciales	5	4							9
3	Afectivo-emotivas			2						2
4	Didácticas	34	4						23	61
5	Fetichistas-exce.			36	22					58
6	Estéticas			12	32	5	3			52
7	Identitarias						9		3	12
8	Patrimoniales						17	31		48
9	Valorativas	13	3							16
10	Didascálicas					24				24
11	Turísticas				12		16		14	42
12	Intimistas				7					7
	Total respuestas por cada pregunta según su ámbito	52	11	58	83	55	45	36	60	400
	Total respuestas por ámbitos	63		196			141			400
		16%		49%			35%			100%

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 31 he resumido todos los datos relativos a las respuestas del cuestionario, según las diferentes categorías establecidas. Los datos personales y parte de los datos relativos al rol de la escuela, se resumen en otras tablas que encontramos en los Anexos (n° 14). Aquí se evidencia el total de las respuestas, por cada pregunta y su división en los ámbitos.

Las categorías se han ido afinando y emergen a lo largo de la investigación, a través de la comparación constante de las respuestas, los focus groups y las observaciones. En los Anexos (n° 15) se encuentran las definiciones de cada categoría y la explicación del por qué se han denominado de esta manera.

Como se podrá constatar y como hemos registrado también en el caso de Treviso, de los tres ámbitos, el de *patrimonio e identidad* ha tenido el mayor número de respuestas y ha implicado un mayor número de categorías.

Es interesante ver, en el caso que estamos analizando, que el número de respuestas por categoría es bastante homogéneo, con valores que se mantienen muy cercanos en seis de las doce categorías señaladas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las categorías tienen el mismo número y denominación al que las de Treviso, con excepción de la categoría de respuestas “intimistas”, presente en Cajamarca y no en Treviso. En Treviso tenemos una categoría de respuestas “finalistas” que aquí no está presente.

En el transcurso del estudio que se hace a continuación, veremos que las respuestas están distribuidas en categorías y de qué manera inciden en la visión que los chicos tienen del patrimonio.

ROL DE LA ESCUELA

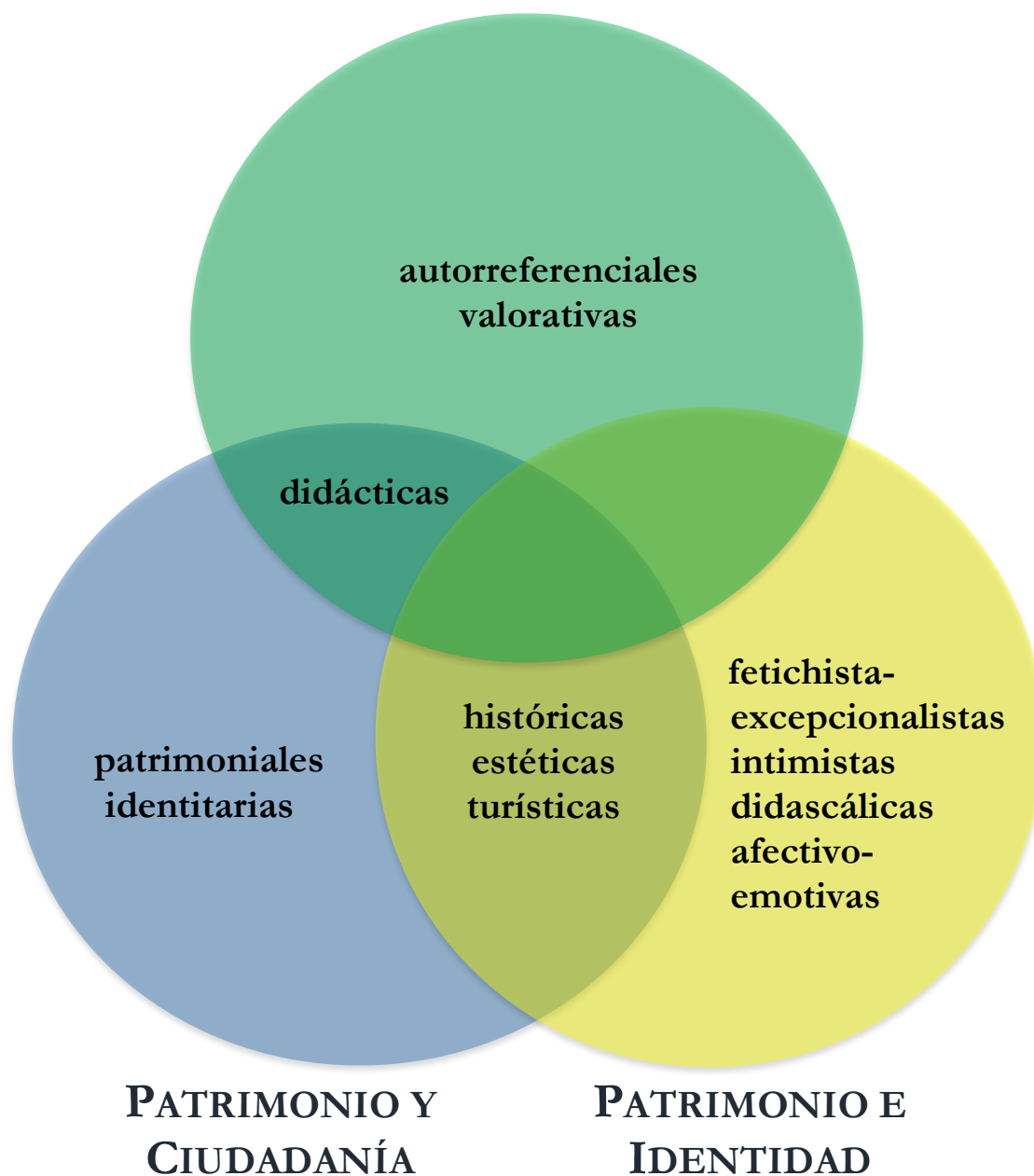


Diagrama 4 – Cajamarca - Cuestionario: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

La investigación parte de la idea de que los tres ámbitos que hemos querido indagar tienen una relación que se puede definir orgánica, es decir que están naturalmente conectados entre sí. La escuela juega un papel fundamental, a veces único, en la educación al patrimonio y a la ciudadanía, así como es fundamental en la formación de la identidad de cada alumno. Para ver cómo están relacionados estos conceptos, de qué forma dialogan, hemos presentado las preguntas en forma de cuestionario y de entrevista.

Según emergían las categorías en los tres ámbitos, advertí la necesidad de representar gráficamente las relaciones que se iban delineando, de manera que se pudieran distinguir a simple vista.

Escogí el diagrama de Euler-Venn, donde se pueden apreciar las diferentes categorías distribuidas en los tres círculos que simbolizan los ámbitos analizados. Los subconjuntos que crean poniendo en relación las categorías así representadas, nos demuestran que estos tres ámbitos se relacionan entre sí según distintas modalidades.

Repetí el mismo esquema para los datos (cuestionario y focus groups) y al final lo utilicé para interrelacionar los resultados en su conjunto, según los dos ámbitos geográficos estudiados.

Se remite a los pertinentes párrafos y diagramas por una interpretación y reflexión acerca de los resultados.

6.2.1. Datos identificativos

Por lo que concierne a los primeros datos identificativos, es decir las edades de los encuestados, nos encontramos con una grande heterogeneidad ya que están representadas todas las etapas de los 9 hasta los 17 años (Tabla 32).

Hay una mayoría similar (aquí es sólo relativa) a la “italiana” en cuanto el 26,7% tienen 12 años, hay 14 (21,5%) de 11 años y 13 (20,0%) de 10 años.

Examinando las diferencias de género encontramos un desequilibrio a favor de los varones que son mayoría absoluta (63,0% del total), con la excepción justamente de los de 12 años que están representados en un número idéntico (9 y 9).

Los encuestados que tienen 16 y 17 años, son de dos chicos que trabajan que todavía están cursando la escuela primaria, los tres de 15 años están ya en la secundaria, pero cada uno en un curso diferente desde primero a tercero.

Tabla 32 División por edad y genero

edades	9	10	11	12	13	14	15	16	17	total	%
varones	0	11	8	9	6	4	1	1	1	41	63,0
mujeres	2	2	6	9	1	2	2	0	0	24	37,0
Total	2	13	14	18	7	6	3	1	1	65	100,0
%	3,0	20,0	21,6	27,7	10,8	9,3	4,6	1,5	1,5		100,0

Fuente: elaboración propia

Se han encuestado 53 chicas y chicos de primaria y 12 de secundaria (Tabla 33) y se puede afirmar que en su mayoría están cursando regularmente.

Tabla 33 División por grupo (clase)

grupo (clase)	varones	mujeres	total	%
4°	1	1	2	3,0
5°	24	13	37	57,0
6°	11	3	14	21,6
1 S	0	5	5	7,7
2 S	3	1	4	6,2
3 S	2	0	2	3,0
4 S	0	1	1	1,5

Fuente: elaboración propia

Como vemos en la Tabla 34, hay 49 entre ellos que dicen haber cursado 5 o 6 años de escuela, que corresponden a un curso regular de estudios. También están presentes alumnos que han repetido una o más veces los cursos.

Tabla 34 Años de frecuencia escolar

n° años	3	4	5	6	7	8	9	10
n° alumnos y alumnas	1	1	23	26	5	5	3	1
%	1,5	1,5	35,3	40,0	7,7	7,7	4,6	1,5

Fuente: elaboración propia

Analizando los datos (Tabla 35) que nos informan del número de años que frecuentan la misma escuela (en este caso consideramos sólo los 43 de “Jesús Trabajador” ya que los otros alumnos están repartidos en diferentes centros educativos de la ciudad y provincia), hay una mayoría (18, un 41,8%) que ha estado escolarizado siempre en la misma institución, los otros están divididos desde los recién llegados, hasta los que hace 8 años que están allí.

Tabla 35 Años de frecuencia en “Jesús Trabajador”

Años	1	2	3	4	5	6	8
n° alumnas y alumnos	5	9	2	6	18	2	1
%	11,7	21,0	4,6	13,9	41,9	4,6	2,3
	Datos relativos sólo a los 43 alumnos y alumnas de la escuela “Jesús Trabajador”						

Fuente: elaboración propia

En este punto hay tres preguntas distintas a las pensadas para la situación de Treviso, ya que aquí tenemos una población escolar autóctona que no procede de otros países, como hemos visto que sucede en Italia. En algunos casos, la migración ha sido del campo a la ciudad, pero en ningún caso desde otras ciudades o menos aún del exterior del país. Son interrogantes que intentan explorar el ámbito laboral, factor que caracteriza los chicos y las chicas que estamos investigando en Cajamarca.

No todos los niños y las niñas que van a la escuela trabajan, pero sí todos los que trabajan van también a la escuela. En este caso el trabajo y la escuela se alternan con distintas modalidades: trabajo por la mañana, muy temprano y luego escuela; escuela por la mañana y trabajo en la tarde o noche; trabajo los fines de semana y festivos; trabajo por la mañana y clases por la tarde.

Nos centraremos aquí (Tabla 36) en el análisis de los datos que nos informan de un 83,0% de chicos y chicas que trabajan, es decir 54 de 65 (1 no contesta a la pregunta). De esta mayoría, 32 son varones (un 59,2%) y 22 mujeres (el 40,8%), mientras los que han contestado que no trabajan son sólo 10 (8 varones y 2 mujeres).

Tabla 36 Número de niños y niñas que trabajan divididos por genero

	varones	mujeres	total	%
SÍ	32	22	54	83
NO	8	2	10	17
	un dato no utilizable			

Fuente: elaboración propia

Cuando examinamos en qué se ocupan los que se dedican a una actividad laboral (Tabla 37), descubrimos 18 diferentes empleos desde los que se dedican a la construcción a los guías turísticos, los que hacen de canguro a los que descargan bultos, pasando por los que se dedican a la cerámica o trabajan en restaurantes. Son, en muchos casos, tareas relacionadas al trabajo principal que ejercen los padres como ayuda de tipo familiar, pero hay algunos que desempeñan de forma autónoma tareas que, a veces, superan sus jóvenes posibilidades, como por ejemplo los obreros de la construcción o el que trabaja en la panadería y que se levanta por la noche para trabajar. Entre las profesiones enumeradas sobresale la ayuda doméstica (es el caso de 9 chicas y 3 chicos) que puede, evidentemente, ser muy variada como lo son las tareas que ocupan diariamente y sin remuneración miles de personas en el mundo; también tenemos 6 (sólo varones en este caso) que trabajan en la construcción o en la electricidad.

Tabla 37 Tipo de ocupación

		varones	mujeres	total	%
1	Construcción/electricidad	6	0	6	11,1
2	Canguro	1	1	2	3,8
3	En casa	3	9	12	22,2
4	Repostería	0	3	3	5,5
5	Comercio	1	4	5	9,2
6	Cobradores de combi	4	0	4	7,4
7	Panadería	1	0	1	1,8
8	Artesanía	1	0	1	1,8
9	Reciclaje	2	2	4	7,4
10	Cerámica	2	0	2	3,8
11	Restaurante	0	2	2	3,8
12	Lavar ropa	1	0	1	1,8
13	Carpintería	1	0	1	1,8
14	Descargar bultos	1	0	1	1,8
15	Ferretería	0	1	1	1,8
16	Carretillas	2	0	2	3,8
17	Canta a turistas	1	1	2	3,8
18	Guías turísticas	3	1	4	7,4
		32	22	54	100,0

Fuente: elaboración propia

Hay 3 grupitos de 4 chicos o chicas que nos dicen que trabajan como cobradores de combi, en el reciclaje de diferentes materiales o como guías turísticos y un grupo de 5 que trabaja en el comercio. Los demás trabajos están diversificados: la repostería emplea a tres chicas, 2 personas trabajan como canguro otras en panadería, en artesanía, cerámica, como mozo de restaurante, en el lavado de ropa, en carpintería, en descargar bultos, en ferretería, en el transporte de géneros con carretillas en el mercado, en cantar a turistas).

Veamos, ahora, cuánto tiempo hace que trabajan (Tabla 38). La mayoría relativa lo hace desde hace un año (17 de 54, el 31,4%). 9 dicen trabajar desde hace dos años y 7 desde tres. Luego hay 6 que afirman estar ocupados desde hace 6 años y los demás en diferentes momentos.

Tabla 38 Antigüedad en el trabajo

	varones	mujeres	total	%
1 mes	1	0	1	1,8
2	0	1	1	1,8
3	1	1	2	3,8
1 año	11	6	17	31,4
2	4	5	9	16,7
3	2	5	7	13,0
4	3	0	3	5,5
5	1	2	3	5,5
6	5	1	6	11,1
7	1	0	1	1,8
8	2	0	2	3,8
11	1	1	2	3,8
	32	22	54	100,00

Fuente: elaboración propia

Estos datos nos dicen que los chicos y las chicas empiezan a entrar al mundo laboral desde una edad temprana. Es algo que no perciben como extraordinario, más bien entra en sus dinámicas de vida cotidiana, es una cosa que han visto hacer desde siempre y que no supone problema de vergüenza o de humillación por ser trabajadores.

Habrá tiempo y espacio para profundizar en el análisis sobre el trabajo infantil. Aquí quisiera subrayar que, en la sociedad que estamos analizando, el hecho de que un menor esté ocupado, lejos de ser algo deseado *a priori*, es una actividad casi siempre necesaria para el sustentamiento familiar y, por ello, es algo “normal” y una condición aceptada y compartida por miles de niñas, niños y adolescentes.

6.2.2. El papel de la escuela

En este párrafo voy a analizar las respuestas que los alumnos han dado a una primera serie de preguntas. Estas tienen como objetivo averiguar cuál es el papel de la escuela en la percepción que ellos tienen del patrimonio. Son 10 preguntas con las que pretendemos conocer cuáles son los otros agentes educativos que participan en esta dinámica.

a) “¿Te gusta el Área de Personal Social?” (Pregunta n° 7) - “¿Por qué?” (Pregunta n°7 a)

Para averiguar cuál puede ser el rol de la escuela en el acercamiento al patrimonio cultural de los chicos de Cajamarca, hemos empezado con la pregunta si les gusta o no el área de Personal Social (que es donde se trata de historia, geografía y ciencias sociales a través de 3 “subáreas”: *“construcción de la identidad y de la convivencia democrática”, “comprensión de la diversidad geográfica y de los procesos históricos”, “organización y protagonismo”*).

Hemos visto (Tabla 39) que una buena parte de los encuestados (52 de los 63 que han contestado, el 82,6%) dice que les gusta el área, mientras que 11, es decir el 17,4%, han afirmado que no les gusta.

Las motivaciones tanto en el caso de respuestas afirmativas como en el caso de las negativas, se agrupan en las mismas tres categorías establecidas: “autorreferenciales”, “didácticas” y “valorativas” (ver Anexo n° 15a con la descripción de las diferentes categorías evidenciadas).

En cuanto a los que han dicho “no”, nos encontramos con un total equilibrio entre las tres motivaciones, ya que para las primeras dos hay 4 respuestas y para la tercera hay 3.

Entre las “autorreferenciales” destacaría la frase que dice *“Nos hablan sobre nuestros antepasados, yo creo que es importante, pero a mí no me gusta”* donde se percibe una conciencia de la importancia de la asignatura y una disculpa por el hecho de que no les guste.

Las “didácticas” y “valorativas” nos hablan de la dificultad de enfrentarse a las materias (*“es muy difícil”*) y en dos casos de lo aburridas que son (*“Es muy difícil y no divierte”*).

Cuando entramos a analizar los “sí”, nos encontramos con una gran cantidad de respuestas que he llamado “didácticas” (34 de 52, que corresponde a un 64,4%) en cuanto expresan una visión de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales como agentes educativos donde alumnos y alumnas tienen un papel activo.

Son apreciaciones que denotan un nivel de implicación notable en la materia (*“Porque trae historias que me motivan mucho”*), porque hablan de su realidad (*“Porque aprendemos nuestra cultura y nuestros héroes y antepasados”*), si bien a veces hay quien tiene una visión personal de la materia un poco “particular” (*“Porque es bonito y solo es para copiar”*).

Las respuestas “valorativas”, en las cuales se da un juicio normalmente bastante genérico, han sido escogidas por el 25,0% de los alumnos, es decir por 13 de 52. En este caso las frases denotan

aproximación cuando dicen por ejemplo que “*es muy importante*” o “*es divertida*”, pero se llega también a afirmar que “*Es muy pensativa para ser buenos y pensativos*”. En este caso nos parece que el alumno o la alumna quieren valorar positivamente la materia y subrayar que puede hacer pensar y educar a la reflexión.

Finalmente, las respuestas “autorreferenciales” (5 de 52, un 9,6%) nos confirman el agrado del alumno por el Área, sin darnos detalles significativos (“*Me gusta saber las culturas de Perú y de otros países, sus costumbres*”).

Tabla 39 Agrado de la asignatura de “Personal Social”

	1) autorreferenciales	2) didácticas	3) valorativas	
Total respuestas positivas	5	34	13	52
%	9,6	65,4	25,0	
	1) autorreferenciales	2) didácticas	3) valorativas	
Total respuestas negativas	4	4	3	11
%	36,4	36,4	27,2	
	2 respuestas no utilizables			

Fuente: elaboración propia

De forma general se puede observar que el área de Personal Social se considera principalmente como el área de la historia, sin mencionar prácticamente las otras asignaturas a las que normalmente se hace referencia como la geografía o el derecho, sobre todo el de los niños, del que mucho se ocupan los programas de la escuela de MANTHOC.

Las respuestas positivas nos dan la idea de que las niñas y los niños valoran bastante esta área de sus estudios en la que pueden profundizar sus conocimientos de Perú, sus costumbres, su historia nacional y local a la que dan mucho peso.

En el caso que nos concierne, es interesante la referencia que tres respuestas “didácticas” proponen sobre el patrimonio cultural (“*Nos hace conocer los patrimonios culturales*” o “*Porque conocemos los centros turísticos*”) o sobre la herencia de los antepasados (“*Porque hablamos sobre nuestros antepasados y lo que nos dejaron*”).

Por lo que atañe a las apreciaciones negativas se puede decir que son marginales y nos indican más un pensamiento personal sobre la dificultad de la materia, que un juicio sobre cómo se enseña.

b) “¿Qué museos y monumentos conoces de tu ciudad?” (Pregunta n° 8)

La pregunta 8, en la que se quería averiguar el nivel de conocimiento que los alumnos tenían de su patrimonio monumental, se ha formulado teniendo en cuenta los principales polos turísticos de la ciudad y sus alrededores, sin contar los numerosos sitios tan llenos de historia y de una naturaleza incontaminada que hay en estos lugares. Tal vez por este último aspecto se han dado respuestas en las que los chicos han puesto nombres que no se habían considerado, pero que tienen un interés particular. Considerando el conjunto de las respuestas vemos (Tabla 40) que hay cuatro monumentos que son conocidos prácticamente por todos los encuestados (o casi): Plaza de Armas, Baños del Inca, Iglesia de la Recoleta, Mirador de Santa Apolonia.

Sólo dos alumnos afirman no conocer la Plaza de Armas y cuatro Baños del Inca, a pesar de ser los dos sitios más nombrados y símbolos de la ciudad (si bien los Baños quedan en las afueras, pero son famosos por su atractivo turístico).

Muy por detrás, con 29, 28 y 25 preferencias sobre 65, aparecen tres monumentos, que quedan en la misma Plaza de Armas (es un poco difícil que los chicos no los conozcan, puede ser que los hayan olvidado o que los llamen con un nombre diferente): el Cuarto del Rescate, la Iglesia del Belén y la Catedral. Finalmente, los restantes sitios arqueológicos son casi desconocidos por buena parte de los encuestados.

Por lo que concierne a los museos, que aparentemente no son contemplados en la lista de los sitios arqueológicos de Cajamarca que he insertado en el cuestionario, hay que subrayar dos cosas: si bien es verdad que no son muy famosos y que no atraen a mucho público, es también cierto que los principales están en los mismos sitios monumentales, como en el caso del Museo Arqueológico y Etnográfico (queda en el interior del Conjunto Monumental del Belén) o del Museo Religioso (en el Convento de S. Francisco).

Hay algunos museos menores relacionados principalmente con la cultura inca, hegemónica en estas tierras del norte andino de Perú (Kuntur Wasi, Cumbe Mayo, por ejemplo).

Tabla 40 Grado de conocimiento de los museos y monumentos de la ciudad

Plaza de Armas	63	Cuarto del Rescate	29	Conjunto Monumental del Belén	6
Baños del Inca	61	Iglesia del Belén	28	Ventanillas de Otuzco	6
Iglesia de la Recoleta	53	Catedral	25	Iglesia de la Concepción	3
Mirador de Sta Apolonia	52	Convento de S. Francisco	16	La Collpa	1

Fuente: elaboración propia

Pasando ahora, como complemento de la anterior, a analizar la pregunta 8a (Tabla 41), vemos que son tres las categorías que destacan y que se presentan con un orden bien definido: familia, escuela, amigos.

Casi todos (52) dicen haber ido a ver los monumentos con sus familias, más de la mitad (40) con la escuela. Algunos dicen no haber ido con la clase y 19 afirman haber visitado los sitios con los amigos.

Tabla 41 Modalidades de conocimiento de los museos y monumentos de la ciudad

familia	52	televisión	9
escuela	40	internet	4
amigos	19	libros	4
trabajo	10	organización MANTHOC	3

Fuente: elaboración propia

Hay que destacar el hecho que 10 han contestado haber conocido los museos o monumentos a través del trabajo. Cosa muy posible ya que trabajan como guías turísticos, como cobradores en las combis (los mini buses que hacen servicio en la ciudad), o vendedores en los sitios monumentales.

c) “¿Cuáles has visitado con la escuela?” (Pregunta n° 9)

Como en el caso de Treviso, aquí también, con la pregunta 9, se quería averiguar en qué medida las visitas realizadas con la escuela incidían en el conocimiento de los monumentos (Tabla 42).

Los resultados nos presentan una situación bastante pobre desde el punto de vista de las visitas que chicas y chicos dicen haber hecho con la escuela, especialmente porque el 32,3% de los encuestados contestan que nunca han salido de excursión a un museo o un monumento con sus compañeros (21 de 65).

Solo 17 nos dicen que han visitado la Plaza de Armas y 11 los Baños del Inca. De los demás sitios no nos dicen prácticamente nada.

Posiblemente esto se deba a olvidos o a que algún alumno acabe de incorporarse a la escuela. No siempre es fácil encontrar el dinero para organizar una salida donde hay que pagar las entradas a un monumento o a un museo. Hay que considerar también otro dato, la aparente escasez de oferta de educación patrimonial que proporciona la escuela, corroborado por la lectura de otros datos como los de las preguntas 11 a – b – c, que casi un tercio de los alumnos y alumnas no han contestado.

Es cierto que son necesarios recursos para desplazarse si el monumento a visitar queda lejos o si hay que pagar entrada, pero también es cierto que hay muchos monumentos y museos en la misma ciudad y en los cuales la entrada es gratuita y que pueden estar al alcance de un proyecto de educación patrimonial más efectivo.

Tabla 42 Museos y monumentos conocidos con la escuela

Ninguno	21	Cuarto del Rescate	6
Plaza de Armas	17	Santa Apolonia	4
Baños del Inca	11	Iglesia de S. Francisco	2
Iglesia de la Recoleta	7	Iglesia Concepción-Catedral-La Collpa-Otuzco-	1
Iglesia del Belén	6	Cataratas	

Fuente: elaboración propia

Otro aspecto de la cuestión es si la educación patrimonial es, o no es, una prioridad para una población escolar que vive una cotidianidad de privaciones y de exigencias mucho más básicas que la de “preocuparse” por los monumentos de su ciudad o por cómo están cuidados sus museos, aunque una parte no desdeñable de chicos y de chicas aprovechen este ámbito para desarrollar su trabajo.

En mi opinión habría que ampliar la visión y proponer un discurso de carácter general sobre las posibilidades que ofrece el territorio cajamarquino. Posiblemente, el turismo y todo lo que este conlleva, debería servir para sustentar una economía que actualmente depende del campo y la ganadería, o del controvertido aprovechamiento de las minas.

- d) “¿Qué otros museos y monumentos del mundo conoces?” (Pregunta n° 10) “¿Cómo los has conocidos?” (Pregunta n° 10 a)

La siguiente pregunta quería averiguar el nivel de conocimiento de otros monumentos y museos fuera de Cajamarca, en Perú o en el mundo.

Era obvio pensar en que, a pesar de lo “chico” que se ha hecho nuestro planeta en la era de internet, en el caso de los habitantes de Cajamarca, el conocimiento de lo que sucede fuera de su mundo y de su cotidianidad no está siempre a su alcance.

Esto por varios motivos: a) la dificultad de acceder a internet y, en general, a las tecnologías digitales; b) el hecho de que con sus familias no han podido viajar a otros lugares; c) en la escuela no se habla mucho de asuntos que no estén relacionados con la realidad peruana.

Los datos que he analizado (Tabla 43) manifiestan que casi un 37,0% de encuestados asegura no conocer ningún sitio monumental o museo: 16 no contestan y 8 afirman que “ninguno”.

Seguidamente encontramos que el lugar más emblemático del país, Machu Picchu, es el más conocido (18 preferencias). A continuación, se citan toda una serie de monumentos o sitios, más o menos famosos, que, a lo sumo, son señalados por 3 alumnos (las pirámides y la Plaza de Armas de Lima).

Las pirámides, el Coliseo de Roma y “el museo de la Mona Lisa” (el único museo citado con el del Señor de Sipán), son los únicos sitios monumentales que chicas y chicos conocen fuera de Cajamarca y de Perú. Siguen una serie de lugares que se sitúan en los alrededores de la capital regional y que son conocidos solamente por los locales.

Tabla 43 Museos y monumentos conocidos ubicados afuera de Cajamarca

1	No contestan	18
2	Machu Picchu	18
3	Ninguno	6
4	Pirámides de Egipto - Plaza de Armas Lima	3
5	Otuzco – Coliseo – La Collpa – Granja Porcón	2
6	Plaza de Armas Celendín – Señor de Sipán – Museo Mona Lisa	1
7	No pertinente	1

Fuente: elaboración propia

Al analizar las respuestas a la pregunta 10a, que se refiere a cómo han conocido los monumentos o los museos (Tabla 44), el dato que salta a la vista es que la televisión es el primer medio, con 16 preferencias, la familia el segundo con 15 y tercero los libros con 9. Finalmente, encontramos la escuela con 5 indicaciones y los amigos e internet cierran las respuestas con 3 cada uno. Como ya se ha dicho, internet (y los amigos), en este caso, no influyen en nada dada la escasez de posibilidades de acceso; la escuela no incide en este campo como podríamos pensar de una institución que justamente es concebida para ampliar el conocimiento de los chicos y de las chicas “a 360°”.

Sorprende que los libros influyan más que la escuela, si bien tendríamos que comprobar si estos libros han sido consultados en la escuela misma (observación más que probable considerando que en las familias de estos alumnos los libros no son consultados con frecuencia ni son objetos de uso doméstico).

La familia tiene un discreto resultado, aunque es el ámbito donde se ve la televisión, el medio principal a través del cual los chicos y las chicas tienen acceso a las informaciones de tipo patrimonial.

Tabla 44 Modalidades de conocimiento de otros museos y monumentos del mundo

1	televisión	16		5	amigos	3
2	familia	15		6	internet	3
3	libros	9		7	no contestan	24
4	escuela	5				

Fuente: elaboración propia

Son datos que no se podían suponer tan pobres por lo que a la escuela se refiere y que han de hacernos reflexionar sobre el nivel de apertura hacia otras realidades, sean peruanas o mundiales, que tiene la institución escolar, en particular la que nos ha facilitado la mayor parte de los datos con los que trabajamos.

- e) “Normalmente, cuando visitas un museo o un monumento con la escuela, ¿qué haces antes, durante y después de la visita?” (Pregunta n° 11a-b-c)

Para terminar de profundizar en el rol de la escuela y su aporte a la educación al patrimonio cultural, he formulado una pregunta, dividida en tres partes, a fin de obtener unos datos sobre el proceso que se desarrolla antes, durante y después de una visita con la clase a un monumento o a un museo.

La primera parte (pregunta 11a) quería conocer qué hacen los chicos y las chicas antes de salir a una visita, si se la preparaban y cómo, eventualmente, lo hacían.

Las respuestas (Tabla 45) han sido bastante heterogéneas y nos indican que no hay un plan definido en este caso, y, tampoco, aparentemente en la misma clase.

Casi un tercio de los encuestados no contesta (19 un 29,3%), unos pocos (2 por cada categoría, es decir el 3,0%) dicen prepararse personalmente sea como logística (“*Me preparo para llevar mi almuerzo, fruta*”, “*Pedir permiso a mis padres*”), o como búsqueda de informaciones del lugar a visitar (“*Me imagino como va a ser el lugar, si es bonito o feo*”).

Luego hay los que nos dan una respuesta genérica (“*Me preparo para ir*”, “*Nada*”, “*No recuerdo*”) de la que no se puede saber lo que han hecho efectivamente para preparar la visita (son 9, es decir el 13,9%).

La mayoría (33, es decir el 50,8%) son los que contestan afirmando que hay una preparación en clase y que reciben informaciones por parte del profesor. En algunos casos estas informaciones y la preparación se refieren a los contenidos de la visita (*“El profesor nos ha explicado la historia de la Plaza de Armas”, “Nos ha explicado una historia sobre Baños del Inca”*), pero en muchos otros son simplemente indicaciones sobre la conducta a tener en la calle (*“Que nos portemos bien”, “Acordamos salir y las normas que deberíamos cumplir”*) o en el lugar que van a visitar (*“Que nos portemos bien antes de entrar a la piscina”*).

De lo que contestan las alumnas y los alumnos se puede decir que no hay un modelo de preparación que se repita en los casos de salidas y visitas a sitios patrimoniales; se reciben indicaciones genéricas y muy poco relacionadas con el objetivo de la visita y el porqué de la misma, pero no se percibe un diseño orgánico que defina claramente cuáles son los pasos a seguir antes de llevar a la clase a una excursión de ese tipo.

Tabla 45 Preparación para una visita al museo o monumento

1	Preparación logística personal	2	3,0%
2	Preparación personal sobre el tema	2	3,0%
3	Preparación colectiva sobre el tema	33	50,8%
4	Preparación genérica	9	13,9%
5	No contestan	19	29,3%

Fuente: elaboración propia

Respuestas parecidas se dan en el análisis de la siguiente pregunta 11b, en la que se pedía hablar de lo que hacen durante la visita a un monumento o a un museo.

Aquí resulta claro (Tabla 46) que chicos y chicas asumen una actitud pasiva (en el 64,6% de los casos, 42 de 65) frente a lo que están llevando a cabo y a los contenidos que se les está proponiendo (*“El profesor hablaba y nosotros escuchábamos”, “Caminar con respeto y lo más importante caminar tranquilos”, “Nos tomamos foto, escuchamos la explicación”*).

Sólo cuatro personas (el 6,1%) afirman haber tomado apuntes, opinado o haber tenido una actitud más activa durante la visita (*“Tomamos fotografías, tomamos apuntes”, “Observar y luego he realizado preguntas”*). Finalmente hay siempre ese 29,3% de alumnas y alumnos que no contestan (19 de 65).

Una actitud pasiva debida posiblemente al hecho de que los alumnos no están implicados en ninguna actividad con respecto a las cosas que ven. Sólo pueden admirar y escuchar al profesor que les cuenta la historia y que les pasa unos datos que no podrán ser retenidos muy fácilmente.

Tabla 46 Actitud durante una visita al museo o monumento

1	Actitud activa	4	6,1%
2	Actitud pasiva	42	64,6%
3	No contestan	19	22,3%

Fuente: elaboración propia

Por lo que concierne a la pregunta 11c, que pretendía conocer lo que hacen alumnos y alumnas después de haber visitado un museo o un monumento, vemos (Tabla 47) que, como siempre, hay un buen número de chicos y chicas que no contestan (18 de 65, el 27,7%).

Luego hay un 18,5% de respuestas (12 de 65) que no se pueden utilizar bien porque son demasiado genéricas (“*Me fui a mi casa*”), bien porque están incomprensiblemente fuera de lugar (“*Juego con mis amigos*”).

Finalmente tenemos una mayoría de respuestas que nos indican que hay una actividad después de la visita, realizada autónomamente (es el caso de un chico y una chica que nos dicen “*Cuento lo visto*” y “*Me acuerdo sobre lo que he visto y pienso en lo que vi*”), o por su indicación del profesor como en el caso del 50,8% de los entrevistados (33 de 65).

Las actividades son variadas y van desde dibujo (“*Nos ha hecho dibujar*”) a la historia de lo que han visto (“*Escribir una historia*”), al examen (“*Nos hizo una prueba*”), a la explicación a los compañeros de lo que han escuchado al profesor (“*Explicar a nuestros compañeros sobre los monumentos*”).

Finalmente cabe señalar que hay 2 únicas indicaciones (correspondientes al 3,0%) de una actividad autónoma (“*Cuento lo visto*” y “*Me acuerdo sobre lo que he visto y pienso en lo que vi*”).

Tratándose de grupos de alumnos y alumnas que proceden de diferentes escuelas, no hay homogeneidad de relatos sobre las actividades propuestas después de una visita patrimonial, pero también los grupos de una misma clase carecen de una visión sobre lo hecho.

Tabla 47 Actividades después de una visita al museo o monumento

1	Actividad diseñada	33	50,8%
2	Actividad autónoma	2	3,0%
3	No contestan	18	27,7%
4	Respuesta no conforme	12	18,5%

Fuente: elaboración propia

Observando las tres preguntas se puede decir que, según los alumnos, no hay una preparación y un seguimiento de las visitas a sitios patrimoniales, que sigan un modelo establecido que se pueda considerar como modelo base, variando los contenidos.

Según las opiniones de los estudiantes la participación en las aulas y fuera de ellas es bastante pasiva. En la preparación y en la visita escuchan y en el aula, después de la visita, tienen que “reproducir” lo que han oído y visto, sin que se les pida intervención personal alguna.

6.2.3. Relación entre Patrimonio e Identidad

Para intentar sondear este aspecto se han formulado tres preguntas, divididas en dos partes, para que aflorara lo que niños y niñas piensan cuando se establecen relaciones con el patrimonio cultural que han conocido a partir de sus intereses personales o de los de su comunidad.

- a) “De todos los museos y monumentos que has visitado o que conoces, ¿cuál te ha gustado más?” (Pregunta n° 12) – “¿Por qué?” (Pregunta n° 12 a)

Con esta pregunta se quería llegar a identificar los intereses personales relacionados con el patrimonio cultural que han conocido, tanto personalmente, como a través de los libros o de los medios de comunicación.

Las respuestas (Tabla 48) nos indican que todos han escogido sitios de la zona de Cajamarca, todos son monumentos o lugares naturales y arqueológicos (no hay ni un museo nominado) que casi con total seguridad han visitado.

El más votado ha sido el complejo termal de *Baños del Inca*, a pocos kilómetros de la ciudad, escogido por 17 alumnos y alumnas (el 26,1%), seguido por el *Mirador de Santa Apolonia*, que es la

cumbre desde donde se puede tener una preciosa vista panorámica de la ciudad, con 12 preferencias (el 18,4%). Siguen el *Cuarto del Rescate* con 10 preferencias, la *Plaza de Armas* con 7 y la *Granja Porcón* con 3, los demás sitios tienen sólo una preferencia cada uno. Hay también tres chicos que no contestan a esta pregunta.

Tabla 48 Agrado de los museos y monumentos conocidos

1	Baños de Inca	17
2	Mirador de Sta Apolonia	12
3	Cuarto del Rescate	10
4	Plaza de Armas	7
5	Granja Porcón	3
	* 3 no contestan * siguen 11 museos/monumentos escogidos por un/a chico/a	

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, más que monumentos en el sentido clásico, los encuestados han preferido sobre todo lugares que tienen “utilidad” para el turista, como pueden ser las aguas termales de Baños del Inca, el panorama de Santa Apolonia o los animales de la Granja Porcón.

Cuando vamos a analizar las razones por las que han escogido ese monumento (Tabla 49), vemos que hay motivaciones distintas, pero bastante claras, entre las cuales he distinguido 4 categorías: “afectiva-emotiva”, “fetichista-excepcionalista”, “histórica” y “estética”.

Las respuestas “afectivas-emotivas”, que se relacionan con recuerdos o personas particulares con las que se ha visitado el sitio o son la expresión de un sentimiento vivido en ese momento, son sólo dos (3,0%) y se relacionan a episodios vividos en familia (“*Allí vive mi familia*”) o con los compañeros (“*Porque allí corre mucho viento y es bonito con los compañeros*”).

Seguidamente tenemos 8 respuestas que he definido como “históricas” porque hacen referencia al pasado y en este caso al pasado inca que es lo que más marca el imaginario de la población andina. Representan sólo el 12,3% del total. Se hace sobre todo referencia al Inca, en particular

cuando citan el *Cuarto del Rescate* y a sus gestas que acabaron trágicamente (*“Es el lugar donde estuvo Atabualpa”*).

La tercera categoría es la definida como “estética” en cuanto representa un juicio referente a la belleza del monumento o a su valor como obra de arte y está representada por un 18,5% de preferencias, es decir 12 respuestas de 65.

Son respuestas un poco estereotipadas, con definiciones bastante genéricas (*“Es muy bonito”, “Me parecía lindo y hermoso”*), que en verdad no se diferencian de la última categoría considerada, la “fetichista-excepcionalista”. Encontramos, en esta categoría final, la mayoría absoluta de las respuestas es decir 36 de 65, el 55,4%.

Son casi todas frases que nos dejan imaginar una experiencia vivida por los chicos y chicas en el momento de la visita al sitio patrimonial (*“es bonita porque se observa toda Cajamarca”, “Era bonito, había pecesitos y también había alpacas, me gustaban los animalitos”*) y que ha dejado un fuerte recuerdo en sus mentes. Es también la más representativa de una visión de los monumentos como de algo grandioso, no sólo por sus dimensiones, sino también por lo que simbolizan (*“es un lugar donde podemos orar, conversar con Dios”*).

Tabla 49 Motivaciones del agrado a los monumentos y museos conocidos

1	Motivación "afectiva-emotiva"	2	3,0
2	Motivación "fetichista-excepcionalista"	36	55,4
3	Motivación "histórica"	8	12,3
4	Motivación estética	12	18,5
5	No contestan – no pertinentes	7	10,8

Fuente: elaboración propia

Si miramos en su conjunto las respuestas que han formulado alumnos y alumnas de Cajamarca, vemos como las $\frac{3}{4}$ partes de los encuestados (50 de 65, el 76,9%) manifiestan opiniones que no tienen mucho que ver con el hecho de identificarse con un monumento como expresión de su tierra.

Aparentemente, las respuestas no tienen mucha relación con la identidad, siendo sobre todo descriptivas de un aspecto exterior del monumento (los museos apenas están representados).

Por otra parte, en este caso, pudiendo escoger entre todos los sitios patrimoniales conocidos, la totalidad ha contestado con un monumento que representa su tierra natal, Cajamarca, lo cual tal vez nos pueda indicar el apego de los chicos y chicas a su realidad (si bien hay que recordar que cuando se les ha preguntado por otros monumentos y museos fuera de su región, el conocimiento resultante ha sido muy pobre).

El hecho de que no hayan nombrado ni un museo probablemente es debido a la falta de costumbre de visitar estos “contenedores”. Me parece una característica de la realidad cajamarquina investigada.

- b)** Imagina que están en peligro y pueden desaparecer. Escribe el nombre de dos que salvarías y di por qué. (Pregunta n° 13 a y 13 b)

Las preguntas 13a y 13b tenían como objetivo conocer el valor que se otorga al patrimonio cultural vinculándolo a sus intereses personales y por eso se ha querido saber cuáles serían los dos monumentos que salvarían de un eventual peligro de desaparición.

Por lo que concierne a los monumentos preferidos (Tabla 50), no hay una clara diferencia en relación a la pregunta anterior en cuanto son siempre monumentos locales y prácticamente en el mismo orden de predilección: *Baños del Inca* (27), *Plaza de Armas* (17), *Mirador de Santa Apolonia* y *Cuarto del Rescate* (16).

Siguen una serie de monumentos (con sólo dos citaciones para un museo, el del Señor de Sipán) nominados dos o tres veces y otra serie con una sola preferencia, donde encontramos Machu Picchu.

Tabla 50 Museos y monumentos que salvarían de una posible desaparición

1	Baños del Inca	27
2	Plaza de Armas	17
3	Mirador de Santa Apolonia – Cuarto del Rescate	16
4	Iglesia de la Recoleta	7
5	Convento de San Francisco	5
6	Catedral – Cumbe Mayo	3
7	Museo del Señor de Sipán – Ventanillas de Otuzco	2
	Siguen 9 museos/monumentos con 1 preferencia 11 no contestan - 12 no pertinentes	

Fuente: elaboración propia

Los datos recogidos demuestran que aumenta y se presenta como mayoría relativa (23 de 65 es decir el 36,1%), el número de los que no contestan o que dan respuestas no pertinentes con respecto a las preguntas anteriores. A la primera pregunta (13a) hay 3 respuestas totalmente vacías, y los otros alumnos contestan con el monumento, pero no dicen por qué lo han escogido o dan respuestas no utilizables. A la pregunta 13b las respuestas no contestadas aumentan a 9 y son 18 los alumnos que no explican por qué han elegido el segundo monumento.

El hecho que las preferencias se hayan concentrado de forma exclusiva en monumentos de Cajamarca puede hacernos pensar en una fuerte identificación con su tierra y en el hecho de que, si desaparecieran los monumentos más significativos de la región, su identidad y la de sus ciudadanos quedarían dañadas.

Si vamos a ver los porqués encontramos cinco categorías (Tabla 51) que difieren en parte de las encontradas en los datos de Treviso: fetichista-excepcionalista, histórica, estética, turística e intimista.

Las respuestas utilizadas en mayor número (32, que corresponden a un 24,6 del total) han sido las “estéticas”, que representan las apreciaciones referentes a la belleza del monumento o su valor en cuanto obra de arte. Son todas respuestas estereotipadas que nos dicen lo “hermoso, muy hermoso o bonito” que es el sitio monumental.

Seguidamente tenemos las respuestas “fetichistas-excepcionalistas” que incluyen los que ven los museos y monumentos como algo importante y valioso (“*porque es un museo muy importante para todos*”, “*porque es muy valiosa*”) o imprescindible (“*porque ya no se podría apreciar Cajamarca*” “*porque es de lo mejor, porque nace agua caliente*”). Estas son el 17,0%, que corresponde a 22 respuestas.

Como tercera categoría en orden a la cantidad de respuestas (12, el 9,2%) hay la “turística”, en la que he reunido los que han dado una indicación sobre la utilización de los monumentos y donde hay una clara referencia al fin turístico de la obra que ha sido escogida. Aquí encontramos a los que piensan que algunos monumentos no deberían desaparecer porque “*es un centro de visita para los extranjeros y los cajamarquinos*” o porque sencillamente “*se acabaría el turismo*”. Es sorprendente comprobar la conciencia de la importancia del turismo atraído por las obras de arte como un recurso valioso para la ciudad y sus ciudadanos (“*porque visitan muchas más familias*”).

Menos importante en este caso, resulta la motivación “histórica” en cuanto preferida solamente por 10 alumnas y alumnos (el 7,7% del total). En este caso, como ya hemos visto en otras cuestiones, la razón puede estar relacionada en buena parte con el pasado inca muy presente en

los encuestados (“*porque es donde se bañaba el Inca Atabualpa*”, “*porque es algo que hicieron los Incas*”), o simplemente por ser antiguo (“*antigua y es bonita*”).

Finalmente encontramos una categoría que no había aparecido antes y que nos acerca a una de las representaciones más propias del pueblo peruano, la categoría que he llamado “intimista” donde el chico o la chica expresa su preocupación para que no falte un lugar donde ir a expresar su religiosidad. Es el caso de 7 personas (el 5,4%), no son muchas, pero si son significativas de un aspecto que en muchas ocasiones emerge (“*porque allí podemos ir orar agradeciendo a Dios y que nos cuide cada día más*”, “*porque no tendrías donde orar, conversar con Dios*”) y es parte de la vida cotidiana de la gente andina. Sobre el argumento habría que debatir mucho: religiosidad popular, sincretismo religioso, creencias ancestrales se mezclan en un *unicum* indefinido que toca todos los aspectos de la existencia en los Andes y no se puede interpretar su historia sin considerar ese aspecto.

Tabla 51 Motivaciones del por qué salvarían un monumento o un museo

	Intimista	Fetichista - Excepcionalista	Histórica	Estética	Turística	No pert. No resp.
R1	4	10	5	19	4	23
R2	3	12	5	13	8	24
%	5,4	17,0	7,7	24,6	9,2	36,1

Fuente: elaboración propia

- c) “Imagina que viene un/a amigo/a tuyo/a del extranjero. Elige un museo o un monumento que le enseñarías.” (Pregunta n° 14) – “¿Por qué?” (Pregunta n° 14 a)

Estas dos preguntas tenían como finalidad entender hasta qué punto los alumnos y alumnas podían sentirse identificados con los museos o monumentos que querían enseñar a un amigo. Sólo dos no contestan.

Entre los monumentos preferidos (como se ve en la tabla 52, no hay museos) encontramos sólo dos situados lejos de la ciudad, el Señor de Sipán y Machu Picchu; los demás están todos en la capital misma o en sus alrededores.

Clasificando las obras nombradas vemos que las respuestas no varían mucho con relación a la pregunta 13. El orden es el siguiente: Baños del Inca (17), Mirador de Santa Apolonia (12),

Cumbe Mayo (7), Cuarto del Rescate (6), Plaza de Armas y Ventanillas de Otuzco (4). Todos los demás tienen tres preferencias o menos.

Tabla 52 Museo o monumento que visitarían con un amigo

1	Baños del Inca	17
2	Mirador de Santa Apolonia	12
3	Cumbe Mayo	7
4	Cuarto del Rescate	6
5	Plaza de Armas – Ventanillas de Otuzco	4
6	Catedral	3
7	Recoleta – Convento San Francisco	2
	Siguen 9 con 1 preferencia y 2 no contestan	

Fuente: elaboración propia

No se han logrado clasificar 10 respuestas. El resto las he clasificado en tres categorías: “didascálica”, “histórica” y “estética” (Tabla 53).

Son las respuestas “históricas” las que han tenido más preferencias 26 (un 40%) y, como de costumbre, la mayor parte de ellas hacen referencia a los Incas (“*que es lindo y novedoso por sus aguas termales y allí vivió el Inca Atahualpa*”, “*allí se bañaban los Incas, que allí ocurrió un encuentro con los españoles*”) y a sus hazañas (“*le explicaría que es donde le mataron al Inca pidiéndole oro y plata*”).

Las respuestas que he definido como “didascálicas” tienen prácticamente el mismo número que la categoría anterior (24, un 36,9%) y son en su casi totalidad de carácter descriptivo intentando informarnos de los aspectos exteriores y más evidentes de los sitios monumentales (“*hay piscinas y el agua caliente cura el dolor de huesos*”, “*que hay rocas puntiagudas que son muy grandes*”).

Finalmente encontramos cinco respuestas que pueden entrar en la categoría “estéticas” en cuanto expresan una apreciación referente a la belleza de los sitios preferidos para una eventual visita con los amigos (sólo son 5, un 7,6%).

Ocho respuestas no se pueden utilizar por no ser pertinentes al argumento que se quería investigar.

Tabla 53 Características de la posible explicación del museo o del monumento

Explicación	"didascálica"	"histórica"	"estética"	no contestan no pertinentes
	24	26	5	10
%	37,0	40,0	7,7	15,3

Fuente: elaboración propia

Observando las respuestas en su conjunto, como cabía esperar, encontramos nombrados sólo sitios nacionales y casi todos locales. Puede resultar evidente, en este contexto cajamarquino, que si alguien viene a visitarte no le vas a llevar muy lejos (tal vez la pregunta podía dar pie a interpretaciones diferentes en este sentido y no estaba muy clara) y te quedas admirando las bellezas locales.

Por otra parte, el hecho de que, contrariamente a otras preguntas, casi todas y todos hayan contestado (aunque sólo 8 nombren el monumento o museo que quisieran enseñar, pero no la razón), puede hacer pensar en que el apego a su tierra, las ganas de transmitir el conocimiento que de ella puedan tener y su identificación con la misma, sean muy fuertes en los chicos y las chicas de Cajamarca.

6.2.4. Relación entre Patrimonio y Ciudadanía

La parte final del cuestionario intenta averiguar si los alumnos y alumnas perciben una relación entre Patrimonio y Ciudadanía, a través de tres preguntas que abordan la problemática desde diferentes ángulos.

- a) “Imagina que tu Municipalidad quiere construir un edificio donde ahora hay un museo o un monumento. ¿Estarías de acuerdo?” (Pregunta n° 15) – “¿Por qué?” (Pregunta 15 a)

La pregunta 15 y presenta una situación, tal vez no muy corriente, pero no imposible en ciudades con muchos sitios patrimoniales como es nuestro caso.

10 alumnos han contestado que NO y no se han podido utilizar sus respuestas al “¿por qué?” ya que no las dieron o no eran pertinentes. Ha habido 13 que han contestado afirmativamente a la construcción de un edificio en lugar de un museo o monumento (Tabla 54).

De estos 13 (el 20,0%) me parece que podemos rescatar solamente la opinión de dos que dicen que “*hay que aprovechar esta oportunidad*” y que “*es bueno trabajar*”; las demás respuestas son posiblemente el fruto de una mala interpretación de la pregunta y las respuestas están fuera de lugar (“*tienen que jugar los niños de todo Cajamarca*”, “*Para que ayuden a más personas en que ya no roben más*”).

Tabla 54 Acuerdo o desacuerdo con la construcción de un edificio en lugar de un museo o un monumento

	SÍ	NO	no contestan
%	13	42	10
	20,0	64,6	15,4

Fuente: elaboración propia

Al analizar las respuestas a la pregunta 15a de los que han contestado negativamente (Tabla 55), vemos que hay un claro bloque que manifiesta un vivo interés patrimonial.

Son los que, por un lado, hacen referencia al patrimonio, a su valoración y a su conservación para que todos lo puedan ver o disfrutar y por el otro al fin turístico que desempeñan los museos y monumentos según los encuestados.

Para el 26,4% de los que han contestado al cuestionario (17 de 65) “*los monumentos son sagrados y nunca se deben derrumbarlos*” o “*los monumentos son algo lindo, es vida*”, o simplemente “*No lo podrían ver nunca jamás*”, es decir que dan una opinión que he definido como “patrimonial”.

Por otra parte, hay casi el mismo porcentaje de respuestas (24,6%, es decir 16 de 65) que indican una razón “turística” para que un edificio nuevo no sustituya un museo o un monumento: “*si no ya no vendrían los turistas*”, “*un museo es muy importante, cuando vienen los extranjeros debemos enseñarlo*” o si

no *“Las familias que viven en ese lugar perderían su trabajo”*. Como se puede comprobar en este último testimonio, la economía familiar está muy relacionada con la existencia de los museos y los monumentos en Cajamarca y el hecho de que la cuarta parte de las respuestas lo subrayen se debe a que mucha gente trabaja con el patrimonio cultural y a veces vive de eso. Naturalmente, como veremos con más detalle, también una parte de las niñas y de los niños trabajan en los sitios patrimoniales en miles de actividades relacionadas con los monumentos y los museos y contribuyen así a ayudar las pobres economías familiares.

He establecido otras dos categorías, menos significativas, entre las respuestas proporcionadas. Las que he denominado como *“identitaria”* y *“estética”*.

La primera hace referencia al pasado estableciendo algún tipo de relación con la historia y presentando la idea del museo/monumento como *“espacio”* cultural y de identidad propia del lugar.

Para los que se encuentran en este grupo (son 6, es decir el 9,2%) no se debería construir un edificio nuevo en lugar de un monumento porque *“Es nuestra cultura, algo que nos caracteriza y muy lindo”*. También *“Porque es algo que nos representa como ciudadanos de Cajamarca”* y, evidentemente, *“Es algo que nos dejaron nuestros antepasados”*.

El segundo de estos dos grupos está formado sólo por tres respuestas y son las más estereotipadas. Dan unos juicios sobre la belleza exterior del sitio como razón por la cual no se debería hacerlo desaparecer (*“Porque eso es lindo y no queremos botarlo”*).

Tabla 55 Motivaciones del por qué mantener un museo o monumento en lugar de un nuevo edificio (Respuestas negativas)

	1)Motivación "de identidad"	2)Motivación "estética"	3)Motivación "patrimonial"	4)Motivación "turística"	No contesta No utilizables
	6	3	17	16	10
%	9,2	4,6	26,2	24,6	15,4

Fuente: elaboración propia

Considerando en general las respuestas obtenidas podemos ver que en este caso se refuerza mucho la idea de que el patrimonio es un recurso para la gente y su economía. En definitiva, la

mayoría de los encuestados lo ve como una oportunidad para la comunidad de incrementar sus entradas y conservar su pasado.

- b) “Imagina que un grupo de arqueólogos descubre unos restos del pasado de tu ciudad. ¿Tú qué crees que tendría que hacer la Municipalidad?” (Pregunta n° 16) “¿Por qué?” (Pregunta n° 16 a)

Por lo que se refiere a esta pregunta las chicas y chicos han barajado una sola opción: estudiarlos y exponerlos en un museo.

A través de facetas diferentes lo que ha querido decir la casi totalidad de los encuestados se refiere a la importancia de cuidarlos y de que los hallazgos sean patrimonio de todos (Tabla 56).

16 respuestas no se han podido utilizar (24,6%) y dos han demostrado su disconformidad (“*Que lo dejen allí*”, “*La cubrimos*”). El resto de respuestas (47, el 72,4%) han coincidido en decir que deben formar parte de la historia comunitaria y que se debería también investigarlos. Se pasa de “*Conservar esos restos*” a “*Llevarlos a un museo*”, de “*Darles apoyo para sus investigaciones*” a “*Ponerlo en vista para conocer las cosas de nuestros antepasados*”, hasta “*Que puedan hacer otro centro turístico*”.

Tabla 56 Opinión sobre cómo utilizar unos hallazgos del pasado

	1) Cuidarlos y exponerlos	2) No contestan	3) No utilizables
	47	7	9
%	72,4	10,8	13,8

Fuente: elaboración propia

Analizando las razones (Tabla 57), vemos que, una vez más, las dos categorías más votadas son la “patrimonial” y la “turística”, que llegan a alcanzar la mayoría absoluta de los consensos con casi el 65% (42 de 65).

La primera de las dos es la que recibe el mayor número de adhesiones (31) y evidencia, en su simplicidad, un sentimiento de pertenencia del patrimonio al pueblo cajamarquino (“*Estos hallazgos son de todos los pobladores de la ciudad*”, “*Porque eso nos va a caracterizar mucho*”, “*Es parte de nosotros*”). También podemos encontrar un afán de cuidar los restos hallados de manera que la gente pueda disfrutar de ellos (“*Para que lo podamos ver y no se malogren o destruyan*”, “*La gente iría a observarlo*”, “*Porque queremos ver lo que se descubrió*”).

La otra razón principal (11 de 65, un 17,0%) que da lugar a las opiniones de los alumnos de Cajamarca, la he llamada “turística”, porque resulta explícitamente recordada en las respuestas que he recogido (“Para que excaven y conozcan y ellos se encargarían de hacer conocer a sus amigos y familiares de su país”, “Atraería más turismo en Cajamarca”) y nos hace ver, una vez más, la importancia que este aspecto tiene para la gente del lugar (“Para enseñar a los turistas nuestra cultura”, “Porque los turistas se vayan a ver”).

Hay finalmente una parte minoritaria (5 respuestas, el 7,7%) que piensa que “Porque deben enseñarnos como eran antes ellos, su cuerpo también” y junto con estas motivaciones que he llamado “históricas” siempre nos recuerdan que “Sus investigaciones sirven para conocer nuestra historia y tener más turismo”, subrayando, de esta manera, la importancia del turismo local o extranjero imprescindible para su economía.

Tabla 57 Motivación de la opinión sobre cómo utilizar unos hallazgos del pasado

	1) Motivación "patrimonial"	2) Motivación "histórica"	3) Motivación "turística"	No contesta	No utilizables	Expr. disconf.
	31	5	11	11	6	1
%	47,6	7,7	17,0	17,0	9,2	1,5

Fuente: elaboración propia

Examinando estas dos preguntas y sus respuestas nos podemos constatar que está presente en el sentir común una relación preferente entre el patrimonio cultural y la identidad de los chicos de Cajamarca.

El conjunto de opiniones “patrimoniales” y “turísticas” demuestra que los monumentos y museos son importantes para la ciudad, sobre todo para su futuro (turismo), y también porque hace presente un pasado cargado de muchos significados (“Para que todas las personas se den cuenta del pasado”).

c) “Para qué crees que sirven los museos y los monumentos?” (Pregunta n°17)

Solamente una persona expresa disconformidad (“No sirven de nada”). Cuatro dan respuestas que no son utilizables o no contestan. El 92,3% contesta a la última cuestión cuyo objetivo es averiguar la utilidad que otorgan a los museos y a los monumentos.

Hay tres categorías de respuestas que expresan más del 87% de las opiniones y que hemos definido como “didácticas”, “históricas” y “turísticas” (Tabla 58). En general, podemos ver que las respuestas son escuetas, a veces excesivamente simples.

El primer bloque es el más representativo (23 respuestas de 65, 35,5%) ya que especifica que los sitios monumentales y de los museos son herramientas para el conocimiento personal o familiar (“*Sirven para comparar y aprender*”, “*Para que gente conozca más de ese lugar y puedan hablar bien*”, “*Conocer y divertirse toda familia*”).

A continuación, tenemos las opiniones “históricas” (20, el 30,8%) que hacen referencia al pasado como fuente de aprendizaje (“*Para aprender cómo fue la historia de nuestros antepasados*”, “*Para que se pueda entender la historia*”) y como observatorio privilegiado de historia local (“*Para conocer y aprender su historia de cada uno de nosotros, los cajamarquinos*”, “*Para ver lo que ha sucedido antes en nuestro Perú*”).

El tercer bloque incluye las opiniones de los que piensan que los museos y monumentos sirven como atractivo turístico de las bellezas del lugar (“*Para que vengan más turistas a nuestra ciudad*”, “*Para visitarlos y ver cosas de los Incas como sus restos*”). Este grupo está constituido por 14 personas, un apreciable 21,6% de los encuestados y denota una implicación de las chicas y chicos en el turismo como medio de conocimiento de la ciudad y de su cultura (“*Para que los extranjeros conozcan de Cajamarca*”).

Finalmente he querido destacar en sus respuestas el sentir de tres alumnos (el 4,6% de los encuestados) respuestas que he identificado como “identitarias”, que los alumnos piensan que los elementos que estamos analizando sirvan “*Para identificarnos con nuestros antepasados*”, o bien “*Para caracterizar a tu ciudad y tu cultura*” y también que “*Eso es algo que nos representa como ciudadanía*” es decir para reafirmar su identidad cultural y su identidad como ciudadano (peruano o local).

Tabla 58 Motivaciones acerca de la utilidad de los museos y los monumentos

	1) "didáctica"	2) "histórica"	3) "de identidad"	4) "turística"	no pertinente-no contesta- expresa disconformidad
	23	20	3	14	5
%	35,5	30,8	4,6	21,6	7,5

Fuente: elaboración propia

6.2.5. Consideraciones finales

Para terminar este apartado quiero subrayar algunos elementos que merecen una particular atención ya que destacan entre los datos recogidos.

El porcentaje de niños trabajadores, entre los encuestados, es tan importante (83,0%) que no deja espacio a dudas: se trata de un grupo de trabajadores, niños y niñas de distintas edades, pero trabajadores. Con matices diferentes y con ocupaciones de las más dispares, pero con una peculiaridad que los caracteriza y que habrá que tener en cuenta cuando se analicen los datos en su conjunto. Contrariamente a lo que se observó en Treviso donde solo una minoría tenía una edad que no correspondía al curso escolar regular, en Cajamarca tenemos clases donde al lado de niños de 9/10 años puede haber chicos de 14/15, hasta 17 años.

Otro aspecto a señalar es la poca apertura que tienen hacia el mundo exterior, más allá de su barrio o ciudad: casi no conocen otros monumentos o sitios que no sean de su región o, en contados casos, de su país.

Hay un conocimiento bastante importante de los primeros cuatro monumentos más populares de la ciudad (que resultan ser los que se repiten en las preferencias de los alumnos y alumnas en muchas respuestas), mientras que los restantes son conocidos por una minoría.

Con la escuela han visitado muy pocos monumentos y museos. La salida para visitar los sitios patrimoniales, no parece ser uno de los hábitos pedagógicos más conocidos por los profesores. Una razón puede ser sin duda la endémica falta de recursos, pero es también verdad que no siempre se necesita pagar las entradas.

Las categorías que hemos evidenciado y que son “conceptos derivados de los datos” (Andreu y otros, 2007:57) recogidos con el cuestionario (Diagrama 4, pág. 209), nos ofrecen un cuadro de las relaciones que han surgido en los tres ámbitos investigados.

Analizando en su conjunto el Diagrama 4 se puede señalar que entre patrimonio e identidad y patrimonio y ciudadanía se define un enlace sólido. Estos dos ámbitos comparten los tres “conceptos” surgidos de las respuestas que he clasificado como “históricas”, “estéticas” y “turísticas” y que están entre las escogidas por los encuestados.

Al contrario, casi no hay relación evidente entre el ámbito del rol de la escuela y los otros dos. Con patrimonio y ciudadanía solo hay un enlace con las respuestas “didácticas”, mientras que con patrimonio e identidad no parece haber ninguno que los une.

Analizando los resultados de la pregunta n°11 (que estudiaba los hábitos de los niños en la escuela antes, durante y después de una visita a un sitio patrimonial) y según lo observado en el Diagrama 4 (pág. 209), se puede afirmar que la escuela juega un rol secundario con respecto a una educación patrimonial.

6.3. ¿Qué dicen los y las alumnas?

Los grupos focales que se han formado en Cajamarca presentan unas características muy peculiares en cuanto se han desarrollado en dos diferentes medios y con diferentes tipologías de usuarios. Por un lado, los alumnos de la escuela “Jesús Trabajador”; por el otro, un grupo de tres niños que hacen de guía en un sitio patrimonial en las afueras de Cajamarca. Los chicos y chicas de la escuela han sido divididos en grupos de tres, con la idea de que a un grupo pequeño le resulta más fácil expresarse abiertamente, sin obviar los problemas logísticos de los que hablaremos después. Se han formado 6 grupos de 5° año y 3 de 6°.

Por lo que se refiere a las entrevistas de los chicos de la escuela, quisiera matizar que he notado algunos problemas en la gestión del instrumento utilizado. Los entrevistados no se han mostrado muy seguros, ni han estado muy a gusto frente a la grabadora, ante las preguntas que se les formulaban.

De igual manera que en el cuestionario (Tabla 59), se han dividido las preguntas en los tres ámbitos que se querían analizar (rol de la escuela, relación entre patrimonio e identidad y relación entre patrimonio y ciudadanía) y para cada uno se han formulado dos preguntas que intentaban profundizar en los aspectos evidenciados en las respuestas del primer instrumento utilizado.

Se han encontrado algunos inconvenientes desde el punto de vista logístico en la realización de los focus groups ya que se han llevado a cabo en el local de la dirección de la escuela (para los niños y las niñas de “Jesús Trabajador”) y en la misma calle (para los niños guía turísticos). Los problemas generados al estar en la calle se pueden imaginar, si bien era una calle secundaria de un pueblecito cerca del centro monumental de las Ventanillas de Otuzco. En el caso de la escuela, la dirección se ha mostrado un poco incómoda porque el espacio donde se realizó era angosto y a veces los chicos y chicas entrevistados se han visto estorbados por las personas que querían hablar con el director o por los mismos compañeros curiosos para ver qué pasaba en ese cuarto con “el gringo”. De todas maneras, no se hubiera podido encontrar un lugar mucho mejor dada la escasez de locales disponibles.

Las iniciales que utilizamos para nombrar a alumnos y a alumnas son ficticias y no tienen relación con los verdaderos nombres de los mismos.

Tabla 59

PREGUNTAS PARA LOS FOCUS GROUPS	
1	<i>¿Te gusta ir con la clase en la ciudad para visitar sus monumentos o museos? ¿Por qué?</i>
2	<i>¿Vas más a menudo con la escuela o con tu familia (u otros) a visitar los museos y monumentos de Treviso/Cajamarca? ¿Con quien te gusta ir? ¿Por qué?</i>
3	<i>¿Si tuvieras que escoger un símbolo para representar Treviso/Cajamarca, qué monumento/museo escogerías? ¿Por qué?</i>
4	<i>¿Si tuvieras que construir un monumento/museo para tu ciudad, en qué pensarías, qué quisieras que fuera representado? ¿Por qué?</i>
5	<i>¿Es importante conocer la historia de su ciudad y de sus monumentos? ¿Por qué?</i>
ir	<i>¿Te gusta vivir en una ciudad como Treviso/Cajamarca “llena” de historia o te gustaría más vivir en una ciudad moderna, sin edificios antiguos o sin casco histórico? ¿Por qué?</i>

Fuente: elaboración propia

6.3.1. Análisis de los Focus Groups

En este párrafo se detallan los diferentes grupos focales y se deducen algunos aspectos más generales que se han comprobado en los encuentros y escuchando las grabaciones. En el Diagrama 5 (pág. 242) vemos como quedan las diferentes categorías según los tres ambitos analizados.

ROL DE LA ESCUELA

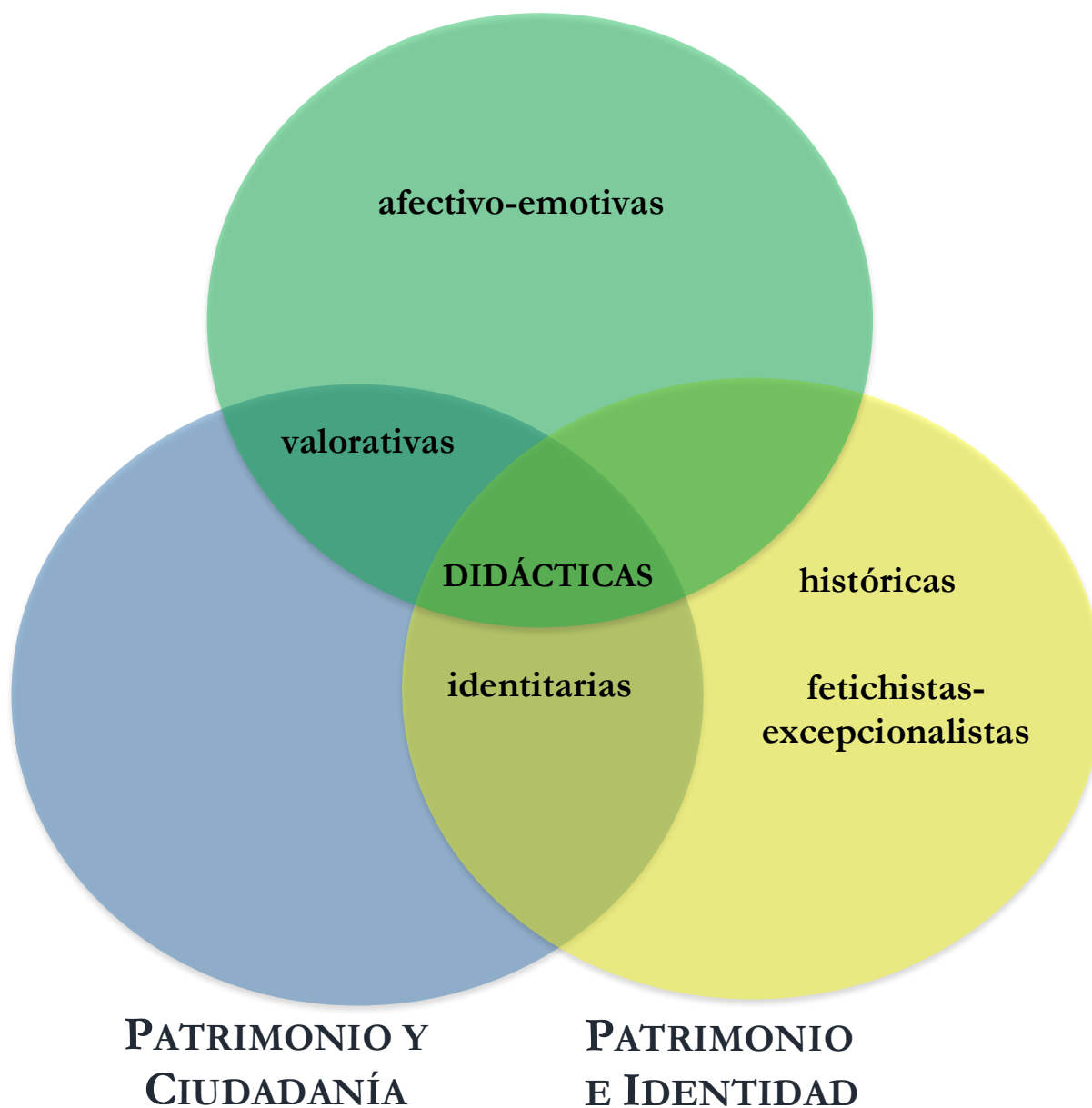


Diagrama 5 – Cajamarca - Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

a) Focus Group 1

El primer grupo está formado por dos niños y una niña (quinto grado – 10 años los niños y 12 años la niña, trabajan los tres) que parecen un poco “perdidos” frente a la situación inusual a la que se están enfrentando. Finalmente resulta ser uno de los grupos que menos se ha expresado (sólo 20 interacciones). En varias ocasiones se les ha solicitado tomar la palabra para contestar a las preguntas y los tres han hablado prácticamente el mismo número de veces (uno 6 y los otros dos 7).

Las respuestas son muy sucintas y se limitan a dar la información requerida, sin añadir comentarios. En varias ocasiones los compañeros repiten lo que dice el primero o la primera que habla (casi siempre H.G.).

Analizando el conjunto de los tres ámbitos que se quiere investigar, se ve que no hay diferencias importantes y que en todas las respuestas encontramos la misma escasez de detalles. El dato que tal vez se evidencia más es la atención a la historia, o por su importancia (“*Sí, es importante*” han contestado los tres), o por las referencias que a este campo se hace (“*Cajamarca, porque tiene más historia*”, responde F.E. cuando se le pide donde le gusta vivir).

A veces parece que no entienden el sentido de las preguntas, como en el caso de “¿Qué monumento nuevo van a construir en la ciudad?”, a la que sólo uno ha contestado: “*Un inca, para que puedan conocer los que no conocen*” (F.E.).

b) Focus Group 2

Tres niños forman el segundo grupo, el más “hablador” de todos (con 32 interacciones, en comparación a una media de 24,4), si bien se registran varios episodios en los que uno expresa su opinión y los otros dos repiten lo que éste ha dicho. En este grupo de 5° grado los chicos tienen 10, 11 y 12 años y los tres trabajan, dos haciendo cerámicas y el tercero en una panadería.

En este caso hay una sustancial equivalencia entre las intervenciones de los tres, con una ligera ventaja de E.D. que resultará ser el segundo más locuaz de todos los entrevistados. Contestan a todas las preguntas, a diferencia del grupo precedente. Efectivamente, parecen encontrarse a gusto frente a la grabadora y a las preguntas del entrevistador.

He de señalar que a veces las respuestas no fueron del todo adecuadas a las preguntas (“*Un museo para que ya no haya delincuencia*”, I.J.) y de todas maneras el lenguaje utilizado y la forma son muy básicos (“*Hay agua para que tomen los animales?*”, M.L.).

En cuanto a los campos que se ha pensado investigar hay que destacar que para ellos conocer la historia de la ciudad resulta importante y les sirve para afirmar su sentido de responsabilidad frente a los compañeros, sobre todo a los más pequeños (“*Porque tenemos que aprender, así, a conocer para de grandes enseñar a los demás niños*” E.D.).

c) Focus Group 3

Este grupo está formado por dos niñas y un niño. Los tres trabajan, las chicas en casa, ayudando a la mamá y el chico reciclando basura; tienen 11 y 12 años y están en 5° grado. Ha sido uno de los grupos menos participativo (22 intervenciones en total). Encontramos en él al alumno que menos veces ha hablado entre todos los entrevistados (sólo 4, respondiendo a 3 preguntas). A partir de la observación realizada en el aula se intuía que en este grupo podría haber problemas.

Aparentemente, los participantes de este grupo no están muy interesados en lo que se les propone (o puede que yo no haya sabido captar su atención), ya que a lo largo de toda la entrevista no paran de jugar y de distraerse sin prestar mucha atención a las preguntas que se les van proponiendo.

Las pocas respuestas que se les “arranca” son sucintas y raramente forman frases compuestas. Las expresiones son más bien simples (“*Una escuela más para los niños más pobres*”, N.M.) y a veces incomprensibles: “*Porque hay piletas*”, C.J. contesta a la pregunta “¿Por qué te gusta ir con la clase a visitar museos y monumentos?”.

Revisando las respuestas dadas es un poco difícil encontrar algún elemento que se pueda destacar y que nos ayude en nuestra investigación. O, mejor dicho, en este caso, las respuestas indican que la relación entre patrimonio e identidad, y patrimonio y ciudadanía, es muy frágil en las niñas y el niño de este grupo.

d) Focus Group 4

El cuarto grupo, del 5° año, está formado por dos chicas y un chico que se presentan muy alegres y habladores frente la grabadora y muy por encima del promedio de interacciones, con 30. Dos, el chico y una de las chicas, tienen 10 años y trabajan ayudando en casa, mientras la otra chica tiene 9 años y trabaja en un restaurante.

Una de las dos niñas (L.K.) es la que más toma la palabra (12 veces), seguida muy de cerca por los otros dos participantes (9 veces cada uno), formando un conjunto equilibrado que se alterna en la conversación dándole brío. Son dos (J.C. y L.K.) los que se alternan empezando las conversaciones al formularles las preguntas, mientras M.N. apoya lo que comentan los compañeros, sin tener iniciativa propia.

En este grupo las respuestas han sido más largas, con frases que intentaban justificar las afirmaciones que se iban haciendo (“*Con las – cosas - históricas podemos aprender más, valorarlo más...*”, L.K.).

De las respuestas a las preguntas del primer campo investigado se desprende que familia y escuela, se valoran como esenciales en la vida de los niños y de niñas (“*Nosotros vamos más con la familia y también con la escuela*”, L.K.), con una ligera preferencia por la familia, aunque se afirme en condicional (“*A mí me gustaría más ir a conocer con mi familia*”, M.N.) cosa que puede hacer pensar que poco o nunca va a descubrir sitios patrimoniales con sus padres.

El ámbito de patrimonio e identidad resulta ser el más débil tanto por la cantidad como por la calidad de las respuestas que querían profundizar la relación entre estos dos elementos. Se han registrado respuestas casi telegráficas y sin explicaciones, especialmente a la pregunta “Si tuvieras que construir un monumento/museo para tu ciudad, en qué pensarías, ¿qué quisieras que fuera representado?” sólo una ha contestado: “*Un museo, divertido, de los juegos*”, (L.K.).

Finalmente, los últimos dos interrogantes que ahondaban en la relación entre patrimonio y ciudadanía nos dan a entender que conocen su historia, como dice L.K., “*aprendemos más, escuchamos... podemos responder y ... se nos queda en nuestra cabeza*”. En sus respuestas ponen de manifiesto que conocer su pasado los hace más conscientes de lo que son y de lo que pueden ser.

e) Focus Group 5

En el siguiente grupo tenemos dos varones y una mujer que se presentaban como muy seguros frente la grabadora, pero que finalmente resultaron ser de los que menos hablaron de los diez grupos: apenas tuvieron veinte intervenciones (la que más habló, la niña Z.V., 9 veces y los chicos 6 y 5). Los chicos tienen 10 y 13 años, ambos dicen no trabajar y la chica 9 años trabaja ayudando a su mamá (son de 5° grado).

Hay una evidente diferencia entre las intervenciones de Z.V., muy largas y compuestas, y las de los otros dos, muy secas y casi monosilábicas.

P.O. dice que nunca ha ido con la escuela a visitar los monumentos o museos y los tres afirman que les gusta más ir a conocer los sitios con sus familias, *“porque la familia te da lo que tu quieres”* (Z.V.).

Analizando en conjunto las respuestas, no se encuentran datos significativos que nos revelen algo nuevo. Lo que evidencian es la continua referencia de Z.V. a la historia. En diferentes ocasiones la alumna se refiere a la importancia de este elemento, sobre todo como conocimiento necesario para una más exhaustiva formación como estudiante (*“...bemos conocido un poco más de nuestra historia, de nuestro Perú”*) y como ciudadana (*“Para conocer algo más... y cuando nos preguntan, no nos vamos a quedar callados”*).

f) Focus Group 6

En el último de los grupos de 5° curso, nos hemos entrevistado con dos chicos y una chica de, respectivamente, 11 años un chico y 12 años los otros dos. Trabajan lavando ropa, el primero, en carpintería el otro niño y en repostería la niña. Los dos primeros, cuando estaban en la clase y en ámbitos informales se mostraban muy animados, pero finalmente frente a la grabadora y a las preguntas han dado respuestas muy simples. A veces ni siquiera se relacionaban con las preguntas formuladas (*“Sí, porque conocemos los centros turísticos”* Z.W., cuando se le ha preguntado sobre la importancia de la historia).

L.I., la chica del grupo siempre ha contestado pertinentemente y, a pesar de no haber intervenido muchas veces (9 veces, un poco por encima de la media que es de 8 intervenciones por alumno), cuando lo ha hecho, ha sido siempre de forma muy apropiada y con explicaciones puntuales: *“Sí,*

nos ha gustado, para poder nosotros conocer también, como cajamarquinos lo que tenemos". Los dos chicos F.W. y Z.W. han hablado 6 y 8 veces respectivamente, pero, como he dicho, sin muchas ganas.

Estudiando las respuestas por ámbitos, vemos que el rol de la escuela tiene una clara connotación positiva al ir con la clase a ver los monumentos y museos ("*Sí, ... me gusta ver los monumentos con los compañeros, con los profesores*"), pero no hay una expresa preferencia cuando tienen que decir con quién van a descubrir los museos y los monumentos: W.F. dice: "*...no con la familia*"; Z.W. afirma: "*Con mi familia también*" y L.I. asevera: "*...a conocer algunos centros con mis amigos y algunos colaboradores*" (de MANTHOC n.d.r.).

En las dos preguntas sobre la relación entre patrimonio e identidad, vemos que se confirma la profunda compenetración con el pasado incaico, que está bien presente ya desde temprana edad ("*Plaza de Armas, porque murió el Inca*", F.W.). Esta identificación sobrevive en un sincretismo religioso propio de los Andes, con las creencias en el Dios, legado de los conquistadores ("*Una iglesia, porque allí se va a orar*", F.W. al contestar a la pregunta sobre qué monumento construiría para la ciudad). Sin duda, uno de los aspectos más interesantes de la vida de estos pueblos andinos, muchas veces aparentemente en contraste entre ellos, es el sincretismo entre las creencias ancestrales de la tradición inca y pre inca, claramente simbolistas, con las normas de la iglesia católica.

El estudio de las restantes dos preguntas nos deja la evidencia de la importancia de conocer "nuestra" historia ("*...para nosotros conocer nuestra historia como cajamarquinos...*", L.I.) y de que Cajamarca es, sin duda, el mejor sitio donde vivir, también por sus monumentos ("*Cajamarca, porque hay centros turísticos bonitos*", F.W.).

g) Focus Group 7

En el primer focus group con los alumnos y alumnas de 6° grado participan dos chicos y una chica (11 y 12 años los chicos, que trabajan como cobrador en los combi, uno y en la construcción el otro, mientras que la chica de 13 años ayuda en su casa) que se sitúan en la media de las intervenciones con 25 en total. Analizando las interacciones de cada uno de los integrantes nos encontramos que los alumnos U.A. y F.K. hablan 9 y 11 veces, mientras que la chica, Z.V., se presenta muy callada y, a pesar de que el entrevistador y los compañeros la animan, llega a hablar solamente 5 veces, quedándose muchas veces muda frente a las preguntas. Las veces que habla es

para asentir o para dar el nombre de su símbolo de la ciudad (“*Santa Apolonia*”) y nada más. Los chicos, al contrario, parecen no tener problemas en contestar a las preguntas con frases que, en algunos casos, se revelan muy sugerentes (“*Un museo de historia de la ciudad...para que se conozcan...sus leyendas, sus mitos*”, F.K.).

Si consideramos las respuestas según los ámbitos vemos que las visitas a museos y monumentos, con la escuela o la familia, son juzgadas como fundamentales “*para nuestra educación*” (F.K.). U.A. que nos da una justificación un poco “utilitarista”, ya que parece que “*cuando vamos a... lugares turísticos, ellos a veces nos compran algo y con nuestra familia es igual*”.

Por lo que concierne al segundo ámbito se nota que, una vez más, es el pasado inca el que emerge en el imaginario de chicos y chicas de la escuela. Los símbolos (Cumbe Mayo, Plaza de Armas, Santa Apolonia) y el monumento o museo que quisieran construir (un museo de la ciudad y una iglesia), nos hablan del apego que tienen a sus tradiciones y a su gloriosa historia pasada.

De las últimas dos preguntas podemos destacar como, para estos niños y niñas, la experiencia educativa es un valor fundamental y se puede y tiene que transmitir a sus coetáneos. (“*Porque algunos como no tienen experiencia en estudiar, podemos enseñarles nosotros a conocer nuestro pueblo*”, F.K. hablando de lo importante que es conocer la historia de su ciudad).

h) Focus Group 8

En este grupo, que se ha revelado como uno de los más habladores con un total de 30 interacciones, se han juntado un chico y dos chicas. El varón trabaja como cobrador en los combi y tiene 15 años, las niñas tienen 12 y una trabaja vendiendo pollos, la otra ayudando en su casa. En este caso tenemos a la más locuaz de todos (T.S. con 14 intervenciones) y una de las menos (S.T. con 5). El chico (F.L.) se sitúa en una situación intermedia (habla 11 veces), pero es el que empieza a hablar después de que se les ha formulado una pregunta.

La mayor parte de las intervenciones son muy limitadas y a veces sólo repiten lo que dice el primero que toma la palabra. En casi todas las respuestas del grupo se puede ver la misma dinámica: el primero (normalmente F.L.) dice una cosa y las otras dos repiten lo mismo o el mismo concepto (F.L.: “*Cumbe Mayo*”; T.S.: “*Cumbe Mayo*”, S.T.: “*Sí, está bien*”, a propósito de cuál es el símbolo de Cajamarca). Las alocuciones son simples, esenciales y el tono de la voz es muy bajo, tímido, a veces empiezan la frase y no se atreven a acabarla.

En las preguntas que buscaban profundizar el rol de la escuela y la relación entre patrimonio e identidad no se revela nada novedoso en las respuestas de los tres, aparte del hecho que una chica afirma no haber ido nunca con la escuela a ver unos sitios monumentales y por eso le gustará (“*A mí me gusta porque nunca me he ido a ningún sitio y recién me voy a ir con la escuela*”) (T.S.).

La familia es preferida a la escuela como “*compañía*” para la excursión: “*Es más divertido con la familia*” (F.L.) y el recuerdo de los Incas recurre en casi todas las respuestas (“*...y también por los Incas que lucharon por la tierra y por el oro*”, S.T.; “*...porque allí estuvo el Inca...*”, T.S.).

Para encontrar una respuesta que no había salido en los otros grupos, tenemos que llegar a la última pregunta, donde se quería saber si preferían vivir en una ciudad con restos del pasado (como Cajamarca) o en una más moderna, donde primaran los edificios de muchos pisos o las construcciones recientes. La respuesta sigue siendo la misma y todos dicen “*en Cajamarca*”, pero F.L. habla de “*nuestra tierra*” y S.T., en la única frase un poco elaborada que ha pronunciado, afirma que “*aquí nacimos y aquí es nuestra tierra*”.

i) Focus Group 9

Este tercer grupo focal de los chicos y chicas de 6° está formado por tres alumnos de entre los de mayor edad (13, 14 y 17 años; él de 13 no trabaja y de los otros dos uno cuida niños, posiblemente los hermanos y el otro, el mayor, en la construcción). Este hecho se nota también en la actitud frente a la grabadora y a las preguntas que se les hace.

No hay que motivarles mucho para que contesten y cuando lo hacen, las frases son bien estructuradas y largas. Se sitúan entre los grupos que más interacciones han tenido (30 en total) y entre ellos hay un buen equilibrio (9, 10 y 11 intervenciones respectivamente). No hay uno que se sobresalga a los demás y todos se turnan en tomar la palabra para contestar en primer lugar.

Hay uno que despunta un poco respecto a los demás (C.B.), ya que expresa ideas originales (“*...tenemos que conocer la historia de Cajamarca, por así identificarnos como cajamarquinos*”), con un buen lenguaje y es el que, finalmente, contestó más veces (11). Parece que existe una pequeña contradicción entre esta afirmación y la de la frase anterior (“no hay uno que sobresalga” y “hay uno que emerge”).

Analizando los tres ámbitos en que se han dividido las cuestiones notamos como aquí también se evidencia una cierta armonía en la distribución de las respuestas, que han sido contestadas todas por cada uno de los chicos.

Les gusta ir con la escuela para “*conocer más las culturas de Cajamarca*” (B.A.), pero es con la familia que prefieren salir de excursión, ya que de esa manera tienen más libertad (“...*con la escuela te pone un poco más de reglas*”, C.B.).

Es de destacar como, en este caso, B.A. utilizó el término “las culturas” en plural, en vez de “la cultura”. La verdad que lo he percibido solamente a una tercera o cuarta escucha de la grabación y no sé si la cosa deba imputarse a la casualidad (con mucha probabilidad) o que B.A. lo haya utilizado adrede.

En las preguntas sobre la relación entre patrimonio e identidad resaltan las dos características de los chicos y chicas entrevistados, la de ser niños y la de ser herederos de los incas. Por esto consideran un símbolo para la ciudad un monumento como Baños del Inca y creen que habría que construir un “*museo de juegos antiguos*” (C. B.), para que no se pierda el recuerdo y otros conozcan cómo y con qué jugaban antaño.

Sobre el último campo, el de la relación entre patrimonio y ciudadanía, encontramos que los alumnos dan importancia a la historia para, como ya hemos visto más arriba, llegar a “ser cajamarquinos”. Esto pese a la atracción que puede ejercer la capital, en particular sobre un chico al que le “*encanta la tecnología*” (C.B.).

j) Focus Group 10

El último de los grupos es también el más peculiar: se trata de tres niños de 8 años, que he encontrado en su mismo lugar de trabajo (un centro turístico en las afueras de Cajamarca). Son guías para los turistas que visitan las *Ventanillas de Otuzco*¹⁴. Los guían por los caminos del Centro y les cuentan su historia, a veces cantándola con melodías típicamente peruanas.

La temprana edad (entre 10 y 11 años), su situación socio-económica particularmente desfavorecida y un pobre nivel educativo, hacen que este sea el focus group sin duda menos

¹⁴ Las Ventanillas son 337 nichos preincaicos eslabados en la roca volcánica, de un ancho de 50 a 60 centímetros y una profundidad que puede alcanzar los 8–10 metros. Son restos datados entre los años 50 y 500 D.C. en el periodo Medio de la primera civilización cajamarquina, sitios a unos 10 km de la ciudad capital del departamento.

productivo a nivel de las informaciones que se han podido recoger. Sólo han hablado 12 veces y el que más ha intervenido (S.C.) lo ha hecho en 5 ocasiones.

Por lo que concierne a las respuestas se puede destacar como los niños se identifican esencialmente con su pueblo y su entorno natural (“*Las Ventanillas de Otuzco. Porque es bonito, también el paisaje*”), contestan los tres al preguntarles por un símbolo de Cajamarca. En este ámbito de la relación entre patrimonio e identidad merece una mención la respuesta de S.C. cuando tiene que indicar qué monumento o museo construiría: “*Una casa artística, para difundir el arte*”. Me parece una respuesta significativa viniendo de alguien que se vive en un ambiente bastante precario, tanto desde el punto de vista económico como cultural.

6.3.2. Análisis según los ámbitos

Seguidamente voy a examinar los grupos focales siguiendo los tres ámbitos considerados en la investigación: rol de la escuela, relación entre patrimonio e identidad, relación entre patrimonio y ciudadanía.

6.3.2.a El papel de la escuela

- a.1) ¿Te gusta ir con tu clase por la ciudad para visitar sus monumentos o museos?
 ¿Por qué?

La primera pregunta pretendía comprobar si las visitas son vividas como algo obligatorio pero bonito, como una actividad más o una manera de pasárselo bien estando fuera de las clases.

Todos coinciden con el hecho de que las salidas (que se hacen muy esporádicamente) son algo bonito y que les gusta, si bien hay algunos que nunca han ido, como una chica que dice “*nunca me he ido a algún sitio y recién me voy a ir con la escuela*”, (T.S.). Uno de los participantes ha tenido una experiencia no del todo positiva a causa de las madres de los niños y niñas, que acompañaban la clase y “*...no nos dejaban divertimos. Queríamos jugar fútbol y no nos dejaban*”, X.A.. Estas respuestas las he clasificado como “**valorativas**” en cuanto se limitan a dar un juicio de valor, en casi todos los casos estándar (“*es bonito*”, “*muy bonito*”), del “por qué” les ha gustado salir a visitar los monumentos o los museos.

La mayoría subraya que sirven para comprender y conocer mejor la cultura inca (“*para poder nosotros conocer también como cajamarquinos qué cultura tenemos, qué centros turísticos*”, L.I.) que es la que les rodea y que se percibe como generadora (“*aprendo más de su cultura, de los incas*”, F.L.). Estas respuestas las he considerado “**didácticas**” en cuanto suponen que los que han contestado de esta forma tienen una visión del patrimonio cultural como un medio para la educación, a través justamente del uso didáctico del mismo.

- a.2) ¿Vas más a menudo con la escuela o con tu familia (u otros) a visitar los museos y monumentos de Cajamarca? ¿Con quién te gusta ir? ¿Por qué?

Con la segunda pregunta quería ver si hay en las familias una tradición o un hábito que les lleva a conocer el patrimonio cultural o si es sólo a través de los agentes educativos que pasa el mensaje de una educación patrimonial.

A muchos de los entrevistados les gusta ir a visitar los sitios con sus familias, sobre todo porque en estas circunstancias gozan de una mayor libertad de acción que con la escuela. Se puede también “*quedarse más tiempo, comer juntos y volver por la noche*”, (C.B.). En este caso he clasificado las respuestas como “**afectivo-emotivas**” en cuanto me parecen dictadas por la relación de cariño entre el niño o la niña y la familia.

Las respuestas no permiten saber cuál es la frecuencia con la que las familias salen de paseo, pero lo que sin duda se puede afirmar es que no hablamos, como en el caso de los chicos y chicas de Treviso, de salidas que se programan muy a menudo y menos aún de desplazamientos importantes, sino de excursiones de un día a los alrededores de la ciudad. En el caso cajamarquino podemos afirmar que no se ha de considerar el concepto de “vacaciones” como podía ser en mayor parte de los casos de los chicos de Treviso y de sus familias.

Por otra parte, hay también algunos que opinan que con la escuela es mejor (“*...con la escuela, ¡pués!*”, J.C.) y hasta con los amigos (“*...me gusta con mis amigos*”, Z.W.) ya que se goza de su compañía. Estas respuestas han sido catalogadas, una vez más, como “**afectivo-emotivas**”, es decir relacionadas con el gozo de estar juntos con los compañeros y pasárselo bien.

6.3.2.b Relación entre Patrimonio e Identidad

En este caso se trataba de verificar si los chicos y chicas se identifican con su ciudad a través de un símbolo, si hay monumentos de Cajamarca que “transmiten” esta identificación.

- b.1) Si tuvieras que escoger un símbolo para representar a Cajamarca, ¿qué museo /monumento escogerías? ¿Por qué?

Revisando las respuestas a la pregunta n° 3 he podido notar una cierta dificultad en los niños y niñas para comprenderla, como si no entendieran qué quería decir la palabra “símbolo”.

No hay un símbolo que claramente destaque en este apartado y sólo se habla de monumentos. En cuanto a los museos no hay referencia (en un caso solamente y muy marginal) y podemos decir que los entrevistados no los consideran un posible distintivo de la ciudad

Los diferentes sitios elegidos tienen casi todos un denominador común: hacen referencia a los incas, de quienes orgullosamente los entrevistados se sienten descender. Desde la Plaza de Armas (“*donde murió el Inca*”, F.W.) hasta el Cuarto del Rescate, todo nos lleva a la evidencia de que las raíces incas son bien profundas en las chicas y chicos. Estas respuestas han sido englobadas en la categoría “*históricas*” por su relación con el pasado más prestigioso de Cajamarca.

En algunos casos en que los símbolos indicados estaban relacionados más con la naturaleza (Cumbe Mayo, Baños del Inca), he definido las respuestas como “*fetichistas-excepcionalistas*” en cuanto se decantaban por las maravillas del lugar (“*...hay aguas calientes*”, “*...tiene cataratas y un río también*”, H.G.) con admiración.

- b.2) Si tuvieras que construir un monumento/museo para tu ciudad, ¿en qué pensarías? ¿Qué querrías que fuera representado? ¿Por qué?

Con la pregunta n° 4 he intentado ver qué idea tienen del papel que desempeña un monumento/museo en la vida ciudadana para comprender con qué se identifican con su ciudad y por qué. Las respuestas a esta pregunta han sido muy heterogéneas, no hay una que se parezca a las otras, todos han propuesto una cosa diferente. El dato a destacar en este caso es que, contrariamente a las otras respuestas, aquí “aparecen” los museos.

Cuando se pregunta por un monumento o museo para la ciudad muchos dicen que querrían un museo: del juguete antiguo, de historia de la ciudad (no saben que ya existe uno).

Los museos se asocian a una categoría que he definido “**didáctica**” en cuanto las motivaciones están relacionadas siempre con la idea de conocimiento, de aprender del pasado a través de los objetos custodiados (“*sería bueno siempre que las otras generaciones conozcan con que jugaban nuestros padres*”, C.B.; “*Para que se conozcan más sus leyendas, sus mitos, varias cosas de los cajamarquinos y sus tradiciones también*”, F.K.).

Varios han propuesto una escultura del Inca Atahualpa, el último Inca, que murió sacrificado en la Plaza de Armas de Cajamarca. En este caso se puede hablar de una respuesta en relación a la “**identidad**” en cuanto “...*es una representación muy importante de la ciudad de Cajamarca*”, T. S..

6.3.2.c Relación entre Patrimonio y Ciudadanía

- c.1) ¿Es importante conocer la historia de su (tu) ciudad y de sus monumentos?
¿Por qué?

Esta pregunta pretendía indagar cuál era el grado de conciencia que tienen de la importancia de poseer una información histórica acerca de la ciudad en que viven. Todos los entrevistados coinciden en que es importante conocer la historia de su ciudad. Cuando se trata de explicar el por qué la respuesta se complica un poquito, ya que finalmente no son muchos los que tienen una idea clara de la verdadera importancia de este aspecto.

Entre las razones evidenciadas quisiera destacar dos categorías que me parecían indicativas de la realidad de estos niños y que creo que les caracterizan de forma peculiar: la “**didáctica**” y la “**identitaria**”.

En el primer caso hay quien dice que “*tenemos que aprender, así, a conocer para de grandes enseñar a los demás niños*” (E.D.) evidenciando de esta forma la vocación del movimiento de hacer de guía y ejemplo a los demás niñas y niños. “*Cuando nos preguntan, no nos vamos a quedar callados, nosotros sí levantamos nuestras manos*” (Z.V.) afirmando así la aspiración de chicos y chicas a expresar sin temor su opinión y ser protagonistas de sus propias vidas.

Por lo que concierne la segunda categoría: “*como cajamarquinos nosotros tenemos que conocer la historia de Cajamarca por así identificarnos como cajamarquinos*” (C.B.) nos da tal vez la idea de que para los

entrevistados es importante ser reconocidos como pertenecientes a un pueblo que tiene orígenes e historia.

- c.2) ¿Te gusta vivir en una ciudad como Cajamarca “llena” de historia o te gustaría más vivir en una ciudad moderna, sin edificios antiguos o sin casco histórico?
¿Por qué?

La intención de esta pregunta era comprobar si los alumnos “sentían” que era importante ser “herederos” de una historia de muchos siglos.

Las respuestas han sido unánimes en el sentido que nadie quiere vivir en otro lugar que no sea Cajamarca, sobre todo en una ciudad moderna. Algunos prefieren quedarse en su ciudad “...porque no hay mucha contaminación, respiras aire puro, visitas los monumentos que son realmente incas, no son réplicas, son originales...”, (U.A.); “...es un lugar muy bonito”, (I.J.). Estas respuestas han sido catalogadas como “**valorativas**” en cuanto expresan un juicio, sobre todo estético, en relación a la ciudad.

Otra categoría a destacar (la he llamado “*didáctica*”) hace hincapié en el hecho que con las cosas modernas no se aprende lo que se aprende con las históricas: “...porque Lima tiene así modernos, qué vamos a aprender, ¿no cierto? Con las históricas podemos aprender más, valorarlo más y todas esas cosas”, (L.K.).

He destacado una última categoría en las respuestas que se referían de Cajamarca como “*nuestra tierra*”, (F.L.) o la tierra donde “*nacimos...y también por los incas que lucharon por la tierra...*” (S.T.). Esta categoría la he definido de “**identitaria**”.

Solamente un chico ha dudado por un motivo particular: “*en las grandes ciudades hay más tecnología, más oportunidades. A mí que me encanta la tecnología, aquí en Cajamarca no hay tanto*” (C.B.).

Es muy interesante la consideración de que de las cosas antiguas se aprende algo, de las modernas, no. Tal vez sea un poco reduccionista como juicio, pero es síntoma de cómo los monumentos y los restos del pasado son vividos y sentidos como algo importante que tenemos que cuidar para que nos transmitan su sabiduría.

6.3.3. Consideraciones finales

Para finalizar este análisis, y a partir del Diagrama 5 (pág. 242) que evidencia las diferentes relaciones entre las categorías estudiadas, voy a proponer algunas conclusiones sobre las respuestas de las chicas y los chicos de Cajamarca.

En el diagrama podemos apreciar como hay una concentración de respuestas “didácticas” que están presentes en los tres ámbitos en los que he dividido la investigación. Los chicos y chicas de Cajamarca valoran de manera muy especial el aprendizaje que han adquirido de todo lo que sus antepasados les han dejado, pero también consideran fundamental conservar dicho legado para el futuro, es decir para los niños y niñas que les seguirán. Una relación fuerte entre pasado, presente y futuro que nos habla del desarrollo de su conciencia histórica y también de la fuerte relación entre compañeros y compañeras que comparten una misma tradición y una vivencia hecha de sacrificio y de trabajo, pero también de alegría y amistad.

El mismo diagrama nos habla, además, de una aparentemente fuerte inclinación hacia el aspecto identitario, al que recurren a menudo con la referencia al pasado inca, lleno de sugestión y de fuerza histórica.

Se ha notado que muchas veces los primeros que contestaban eran siempre los mismos y que las respuestas que seguían repetían a menudo la idea inicial. Efectivamente en varios grupos se ha visto que chicos y chicas no se sentían a gusto al ser entrevistados ni a tener que contestar a las preguntas. Esto posiblemente se deba al hecho de la novedad de la situación, o al entrevistador que no era conocido, a lo que hay que añadir que la situación logística no era de las mejores, como ya se ha subrayado antes.

6.4. ¿Qué observé?

Los días pasados en Cajamarca han sido muy intensos y llenos de encuentros, descubrimientos, contactos y emociones.

Durante mi estancia he visitado todos los días la escuela y seguido los diferentes momentos de la jornada laboral y he podido vivir plenamente el día a día, conociendo los alumnos, los profesores y el personal que ayuda en las diferentes tareas.

En esta observación voy a centrarme esencialmente en tres aspectos de los muchos que se podrían analizar y que se han podido conocer en los 10 días que ha durado la visita:

- observación de una de las clases y sus dinámicas;
- salida a Cumbe Mayo;
- notas sobre las actividades de los niños de MANTHOC fuera de la escuela.

6.4.1. Observación de una de las clases y sus dinámicas

Los alumnos y las alumnas (27 entre las dos clases, de diferentes edades) son los mismos a los que se les ha pasado el cuestionario y se les ha entrevistado.

El profesor titular está desde hace varios años en servicio en la escuela y ha ofrecido el máximo de ayuda posible en el desarrollo de las actividades programadas.

Los dos grados (5° y 6°) se encuentran en la misma aula, porque no hay bastantes profesores y espacios en la escuela para hacer dos clases distintas. La misma es muy grande, pero escasamente iluminada, sin calefacción y con un mobiliario simple y parco. Le falta un vidrio a una ventana.

Pocos son los libros y los recursos didácticos de los que pueden disfrutar alumnas y alumnos. Las tablas y los bancos donde están sentados son de madera y están dispuestos en grupos de 4/6 alumnas y alumnos.

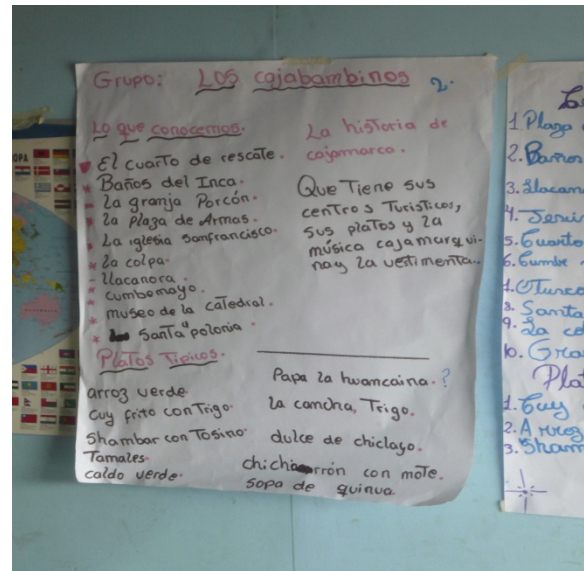
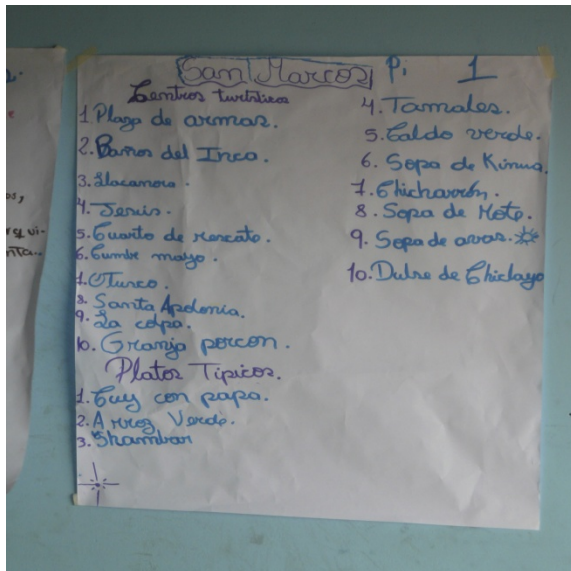
Cuando llegué la primera vez a la clase, las alumnas y alumnos estaban en clase hora de matemáticas y trabajando en grupo. El profesor no estaba en clase y ellos hacían un trabajo de revisión de geometría. La confusión era total. Estaban corrigiendo el ejercicio, pero gran parte de la clase no prestaba atención. Las chicas, obviamente, son las que estaban más calladitas. “Chicos silencio, si no podremos ni escuchar, ni hablar”, grita una niña en medio de la confusión. De todas maneras, parecía que todos los alumnos y alumnas hacían los ejercicios a pesar de que el profesor no estuviera presente.

Cuando quieren van al baño o se ausentan de la clase sin pedir permiso. Suena el timbre del recreo: algunos se quedan a terminar sus trabajos. El profesor no pasa nunca por los bancos a verificar si el trabajo ha sido hecho bien o no. Algunos se lo enseñan.

Para merendar la escuela les proporciona leche caliente y un pancito.

En la segunda parte de la mañana estaba previsto trabajar durante dos horas, el Área Personal Social.

En este ámbito se realiza una actividad previa a la visita del monumento que se va a efectuar con la clase en los próximos días. El profesor hace que todos los alumnos formen un círculo en el patio de la escuela y cada uno tiene que escoger un papelito donde se encuentra el nombre de las provincias de Cajamarca. Los alumnos tienen que buscar los que llevan el mismo nombre que el suyo y así se forman los grupos. Los alumnos de cada grupo tienen que decir lo que conocen de Cajamarca; un delegado tiene que exponer lo que han dicho.



Papelógrafo.

Los niños y las niñas han hablado sobre todo de centros turísticos, recetas, historia, tradiciones de Cajamarca, demostrando conocer bastantes cosas sobre su región.

El trabajo se desarrolla sin mayores problemas y los chicos y chicas recogen sus ideas con orden. Parecen estar acostumbrados a compartir en grupo sus pensamientos y cada uno ofrece su aportación. En un tiempo adecuado la tarea se acaba y se pueden exponer los elaborados.

Cada grupo expone el trabajo hecho y se decide que, si es posible, se intentará ir a visitar *Cumbe Mayo*, que casi todos querrían ver y conocer. No será fácil porque se necesita del apoyo del ayuntamiento provincial de Cajamarca para conseguir la movilidad y poder desplazarse hasta allí.

La clase termina con la visión de un documental sobre las bellezas y los centros turísticos de la ciudad al que chicos y chicas asisten interesados. La casi totalidad han oído hablar de estos monumentos y lugares, pero no los conoce o los conoce muy superficialmente.

La próxima clase del Área Personal Social tratará sobre la historia de Cajamarca.

6.4.2. La salida a Cumbe Mayo

Hasta el día anterior a la salida a Cumbe Mayo, no sabíamos si la podríamos hacer; necesitábamos que el Ayuntamiento Provincial de Cajamarca colaborara y hasta a tarde del día anterior al que se había programado no se confirmó su ayuda. Proporcionaron el bus y el chófer y la escuela (en este caso yo mismo) tuvo que pagar el combustible para el viaje de ida y vuelta, unos 50 kilómetros aproximadamente.

Como se puede ver, la distancia no es mucha, pero hay que superar un desnivel de casi 800 m entre los 2700 m.s.n.m. de Cajamarca y los 3500 de Cumbe Mayo, por caminos que, apenas se sale de la ciudad, son muy accidentados y hasta peligrosos.

La fortuna nos acompañó porque el tiempo nos fue favorable y durante todo el recorrido el sol estuvo con nosotros, permitiéndonos disfrutar de la visita; los chicos y chicas no padecieron frío al no llevar una vestimenta adecuada al lugar. Todos los alumnos participaron de la “aventura”, menos una niña que enfermó este mismo día.

Dejando de lado la descripción de los aspectos logísticos y de la naturaleza impresionante que nos rodeaba durante todo el viaje y especialmente en Cumbe Mayo, vamos a centrarnos en las observaciones de las actitudes de los participantes, profesor y alumnos.

a) Dinámicas alumno-alumno

Los alumnos y alumnas estaban muy ilusionados por poder descubrir un sitio que, a pesar de la distancia mínima que dista de Cajamarca, casi ninguno de ellos había podido visitar y anhelaban hacerlo.

Su comportamiento fue, durante todo el recorrido a pie, así como en el del bus, muy correcto a pesar de que se percibiera la emoción de un viaje inesperado. Durante el viaje se formaron los grupos habituales en estas situaciones, sobre todo se dio la división entre varones y mujeres, pero todos estaban muy alegres por la novedad de la que estaban disfrutando. Entre ellos nunca hubo el mínimo problema.

b) Dinámicas alumno-profesor

El profesor había preparado una ficha (en Anexos n° 16) en la que chicos y chicas respondían a las preguntas, anotaban aspectos que consideraban importantes, dibujaban lo que veían, a medida que el profesor ilustraba lo que estaban visitando. Se alternaban momentos en que el profesor explicaba, con otros en que el grupo se desplazaba a lo largo del recorrido del centro turístico La visita duró aproximadamente dos horas.

Las alumnas y alumnos iban completando la ficha y parecían muy interesados en las descripciones y explicaciones del profesor. A veces, éste se alargaba en las explicaciones resultando estas redundantes, pero, con las debidas excepciones, se ha notado que la mayoría de los asistentes podía seguir a la vez el profesor y rellenar la hoja que tenían en las manos.

c) Dinámicas alumno-monumento

Hay que subrayar que el sitio monumental visitado goza de una naturaleza y de la belleza de las Cumbes, que dejan en segundo plano lo que puede ser el legado del hombre (en este caso la civilización cajamarquina de origen pre inca). En verdad la suntuosidad de las montañas y la naturaleza a su alrededor embargan al turista. Un espectáculo con el que difícilmente pueden competir las piedras talladas y esculpidas o el canal que fluye encajado por el valle.



Foto 2 Panorama de Cumbe Mayo



Foto 3: Particular del canal

Fuente: archivo personal

Me parece que, a pesar de que los alumnos y alumnas seguían con mucho interés las explicaciones del profesor y de que llenaran cuidadosamente la hoja que este había preparado y que trataba de

la presencia humana en el sitio, la carga emocional que ofrecía el espectáculo de la naturaleza les impresionó más que el propio paso y la obra del hombre.

Según mi opinión, el lugar no está preparado para recibir turistas y menos aún a alumnos de una escuela. He podido apreciar algunos trabajos relacionados con la logística, pero no he encontrado ningún folleto explicativo o panel que permitiera tener alguna información sobre este centro arqueológico tan importante y majestuoso.

Finalmente, la visita se ha acabado apresuradamente porque se tenía que regresar a tiempo a la escuela para el almuerzo.

d) Estilo de visita marcado por el maestro

Las notas que siguen no quieren ser un juicio general sobre el trabajo del profesor, sino analizar brevemente el caso específico y lo que he podido constatar durante la visita a Cumbe Mayo.

He notado como el docente ha centrado la visita sobre todo en el aspecto de la historia y de la funcionalidad del sitio arqueológico visitado, sabiendo motivar a los alumnos y alumnas e interesándolos con el uso del folleto realizado expresamente para la visita. Recorriendo los diferentes restos arqueológicos por todo el recorrido, los chicos y chicas han podido seguir la explicación del docente y de paso responder a las preguntas que se les formulaban en las hojas, tomar apuntes o dibujar lo que veían.

El hecho de que la visita se desarrollara en un lugar abierto y sin un claro recorrido podría hacer pensar que los alumnos y alumnas podían distraerse y no seguir la explicación. Creo que justamente el hecho de tener una tarea que cumplir les ha mantenido atentos y han aprovechado la visita.

Ha habido momentos en los que su naturaleza de menores ha prevalecido y han echado a correr por las laderas de los cerros, pero la cosa no ha ido a más y la aventura ha terminado serenamente.

6.4.3. Notas sobre las actividades de las niñas y niños de MANTHOC fuera de la escuela

Como he tenido oportunidad de explicar en otra parte, la escuela “Jesús Trabajador” no es el único lugar en el que los NNATs (Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores) de Cajamarca tienen la oportunidad de hablar, compartir y buscar soluciones a sus problemas.

Además de la escuela, existe el MANTHOC (Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos) que en la ciudad está muy enraizado y que cuenta con 11 grupos en diferentes barrios.

En verdad, es la organización del MANTHOC la que, a través de su debate interno, logra dar inicio a una escuela pensada para los niños trabajadores, estructurada de manera que son ellos los sujetos de la educación y que responde a unas necesidades tan especiales.

Así que no se puede pensar a una escuela desligada de los grupos de MANTHOC, que están formados por NNAs (niñas, niños y adolescentes) de varia extracción, no necesariamente trabajadores, que se reúnen una vez a la semana y que intentan participar en la vida social de su barrio y de su ciudad, aportando su granito de arena a la construcción de una ciudadanía más consciente de su rol fundamental en la sociedad.

Hay un intercambio continuo, ya que cada clase de la escuela tiene unos representantes que participan de la vida del Movimiento e informan semanalmente de los acontecimientos, actividades o iniciativas de los grupos protagonistas.

No todos los niños de la escuela participan de la vida del Movimiento fuera de las clases, así como no todos los alumnos son trabajadores con un trabajo fijo que no sea la ayuda familiar, que es algo que concierne a la totalidad de los sujetos de los que estamos hablando, pero hay una dinámica que entrelaza fuertemente los dos grupos.

Podríamos decir que se alimentan mutuamente aportando cada uno su peculiaridad y su manera de ver y enfrentarse a las problemáticas candentes que rodean los NNATs.

6.5. Consideraciones finales: triangulación de los datos

Para terminar este capítulo quisiera realizar algunas reflexiones sobre el conjunto de los datos recogidos.

Analizando los datos de la población estudiada vemos como hay una gran heterogeneidad en todas las variables consideradas, desde su edad hasta los años de asistencia a la escuela.

Otro elemento que hay que considerar es el hecho que el 83% de estos niños y niñas trabajan, además de ir a la escuela. Aspecto este que tiene un rol fundamental en el momento de contestar a las diferentes preguntas del cuestionario y de las entrevistas.

El perfil social y ambiental merecen unas palabras en cuanto son elementos que caracterizan el panorama que hemos analizado e influyen en las consideraciones de niños y de niñas. La pobreza que caracteriza la población en general y especialmente en los niños, se refleja en todas sus manifestaciones y marca una existencia que ofrece escasas oportunidades de mejorar con el paso de los años.

A pesar de eso, los NNATs siguen en su lucha, para que su derecho a un trabajo digno y su esfuerzo en contribuir a la escasa economía familiar sea reconocido y valorado, y para que se les proporcione una educación que reconozca la especificidad de su situación y les apoye en su afán de conjugar trabajo y formación.

Si analizamos paso a paso los ámbitos de nuestra investigación y nos centramos, en primer lugar, en el rol de la escuela en la educación patrimonial, veremos cómo ésta es débil y marginal, ya que una tercera parte de los alumnos y alumnas afirma no haber ido nunca a visitar un museo o un monumento con la escuela y sólo cinco dicen que han conocido otros sitios patrimoniales fuera de Cajamarca en una excursión con la clase. Es, prácticamente, casi nulo el conocimiento de un monumento o de un museo que no sea de la ciudad y son muy escasos los monumentos (no hay museos) que nos indican haber visitado con la escuela.

Cuando analizamos los datos que nos hablan de cómo las chicas y los chicos se preparan a una visita a un sitio patrimonial, nos encontramos con una preparación genérica y una actitud pasiva frente al monumento (además del tercio que no contesta). Los datos recogidos contrastan en parte con lo observado durante la visita en la que participé y donde el profesor preparó adecuadamente la actividad y las alumnas y los alumnos tuvieron un rol activo durante el recorrido a Cumbe Mayo.

Fijándonos en el Diagrama 6 (pág. 266) podemos observar que las respuestas de los alumnos y las alumnas asignan a la escuela un rol claramente preminente, cuyo centro, es la preocupación didáctica.

En la relación entre patrimonio e identidad descubrimos que es el campo de investigación donde ha habido el mayor número de categorías expresadas (que corresponde también al mayor número de respuestas totales por lo que se refiere a los tres ámbitos), muchas compartidas con el ámbito de la relación entre patrimonio y ciudadanía.

Esto nos indica que para las chicas y los chicos que hemos investigado en Cajamarca, la identificación con sus museos y monumentos pasa por motivaciones “primarias”, como pueden ser las “fetichistas-excepcionalistas”, las “estéticas” o las “didascálicas”; también hay una fuerte componente “histórica” y aparecen las respuestas “turísticas”, que se pueden ver ligadas a intereses personales (algunos de ellos trabajan como guías turísticos), y que son también el síntoma de una preocupación por la comunidad (“*Se acabaría el turismo*”).

En este campo podemos apreciar que “desaparecen” los monumentos que no están ubicados en la región de Cajamarca. Los escasos sitios patrimoniales que los chicos y chicas decían conocer fuera de la capital regional, ya no son citados, excepto tres (Machu Picchu, el Coseo y el Señor de Sipán) que aparecen solamente una vez. El dato se puede considerar como un signo de fuerte apego a la identidad local, viva sobre todo en la tradición inca, pero también nos habla de la casi nula apertura a una realidad que no sea la cajamarquina, a pesar de la mayor facilidad de estar “conectados” al resto del mundo. Evidentemente, los avances tecnológicos que hacen progresar la comunicación entre las personas, no están todavía al alcance de la mayoría (por lo menos en Latinoamérica) y no son utilizados para vehicular contenidos culturales (menos aún patrimoniales).

Quisiera destacar como, en el ámbito que nos interesa, hay una categoría un poco especial y que justamente aparece sólo aquí, que es la categoría que he definido como de las respuestas “intimistas”. Son las que hacen referencia al aspecto espiritual que pueden significar algunos monumentos (templos, iglesias...) y que nos manifiestan un lado muy propio de la gente peruana y latina en general (“*Porque allí podemos orar agradeciendo a Dios...*”). En el caso de Cajamarca podemos decir que el aspecto espiritual ligado a la tradición cristiano-católica, juega un papel muy particular y marca (frente a una siempre mayor entrada de las sectas religiosas en el día a día de las comunidades andinas) la vida de la gente contribuyendo sin duda a la formación de su particular identidad.

En la relación entre patrimonio y ciudadanía, apreciamos que hay muchas categorías que han sido compartidas con los otros dos ámbitos, en particular con el de la relación entre patrimonio e

identidad que acabamos de analizar. Lo primero que nos llama la atención es el gran número de respuestas “*patrimoniales*” (categoría que he registrado solamente en este ámbito) y que nos indican la cercanía y la consideración que las niñas y niños manifiestan por sus obras de arte y museos. El notable valor que confieren al patrimonio y la función específica de representación que le otorgan, nos hace pensar que el desarrollo de una educación hacia una utilización crítica de los recursos patrimoniales, sobre todo partiendo de los más jóvenes, puede ser una herramienta para que la sensibilidad se extienda entre la ciudadanía.

Otro matiz a destacar es la estrecha vinculación que emerge en los datos entre patrimonio e identidad y ciudadanía, subrayada por las 5 categorías que resultan comunes a los dos campos. Categorías que documentan la siempre fuerte motivación histórica y una atención al turismo como oportunidad de desarrollo personal o comunitario. Profundizando en los datos, como aparecen en el Diagrama 6 (pag. 266), quisiera resaltar que son las respuestas “didácticas” las que están presentes en los tres ámbitos investigados, a pesar de no tener el mayor número de contestaciones formuladas.

Me parece que, en el caso de Cajamarca, esta preeminencia de respuestas pone en evidencia que la atención a la didáctica está motivada por un interés por las ciencias sociales y especialmente por la historia (“...*hablamos sobre nuestros antepasados y lo que nos dejaron.*”), y por la idea de que la conservación de los restos del pasado no puede ser condición suficiente para el desarrollo, si no existe una pedagogía del patrimonio, una cultura patrimonial que puede incidir también en conseguir una ciudadanía más crítica (“*Eso es algo que nos representa como ciudadanía*”).

ROL DE LA ESCUELA

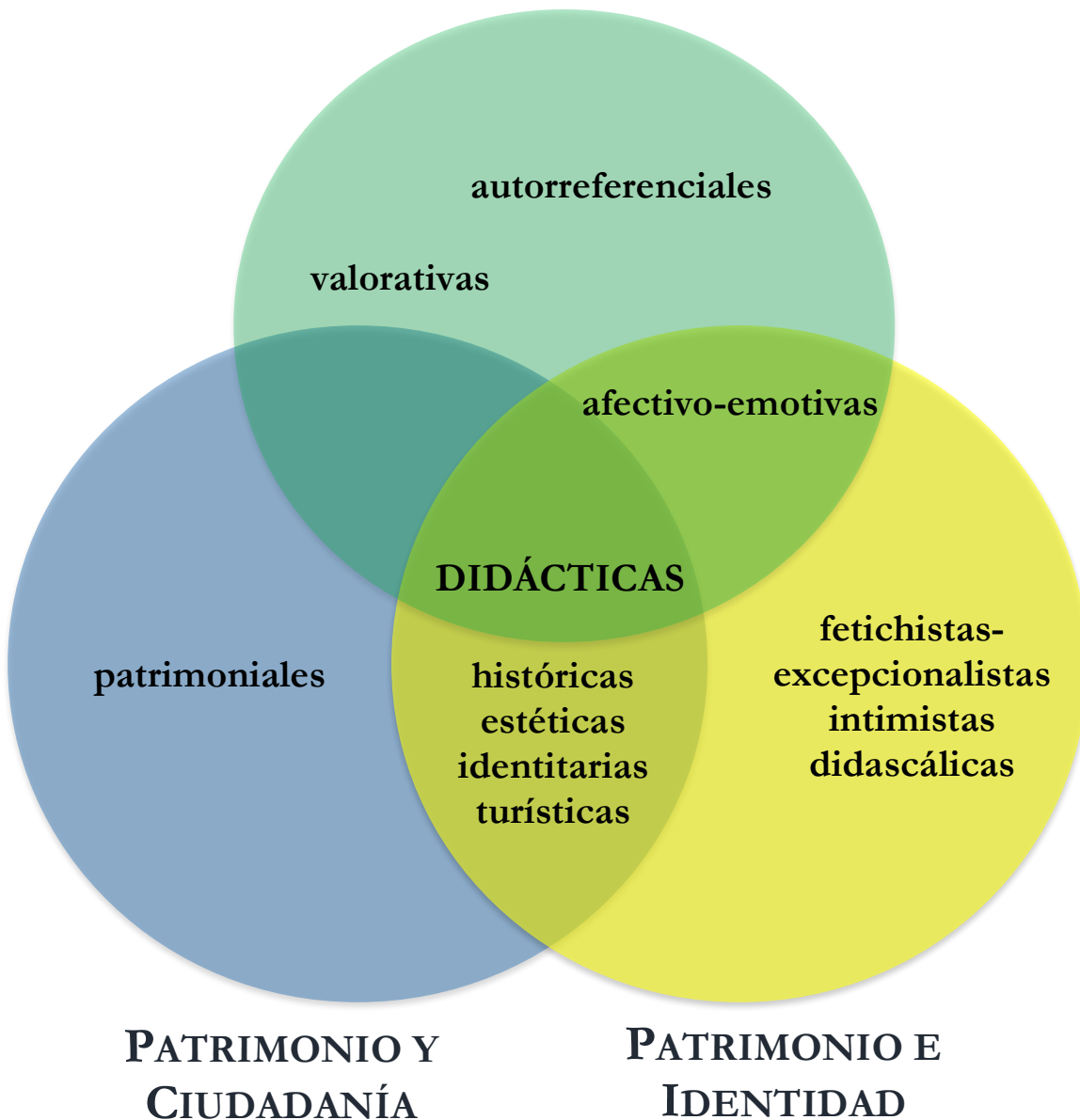


Diagrama 6 – Cajamarca - Cuestionarios y Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

INSTITUCION EDUCATIVA “JESÚS TRABAJADOR” -MANTHOC - CAJAMARCA
Cuestionario para alumnos y alumnas sobre patrimonio cultural**Datos identificativos**

- 1) Nombres _____ Apellidos _____
- 2) Edad _____ 3) Grupo (clase) _____
- 4) ¿Cuántos años hace que vas a la escuela? _____ 5) ¿Cuántos años hace que vas a esta escuela? _____
- 6) ¿Trabajas? Sí No
- 6a) ¿En qué trabajas? _____ 6b) ¿Cuántos años hace que trabajas? _____

El papel de la escuela

- 7 ¿Te gusta el Área de Personal Social? Sí No
- 7a) ¿Por qué? _____
- 8 ¿Qué museos y monumentos conoces de tu ciudad?
- Plaza de Armas Templo de la Catedral Convento de San Francisco
- Mirador de Santa Apolonia El Cuarto de Rescate Conjunto Monumental Belén
- Iglesia de Belén Iglesia La Recoleta Iglesia de la Concepción Los Baños del Inca
- 8a) ¿Cómo los has conocido?
- Escuela Familia Amigos Televisión Internet Libros
- Trabajo
- Otros: _____
- 9) ¿Cuáles has visitado con la escuela?
- _____
- 10) ¿Qué otros museos y monumentos del mundo conoces?
- _____
- 10a) ¿Cómo los has conocido?
- Escuela Familia Amigos Televisión Internet Libros
- Trabajo Otros: _____

Normalmente, cuando visitas un museo o un monumento con la escuela, ¿qué haces...

11a) Antes de la visita?

11b) Durante la visita?

11c) Después de la visita?

Relación entre Patrimonio e Identidad

12) De todos los museos y monumentos que has visitado o que conoces, ¿cuál te ha gustado más?

12a) ¿Por qué?

Imagina que están en peligro y pueden desaparecer. Escribe el nombre de dos que salvarías y di por qué.

13a) : _____

13b) : _____

14) Imagina que viene un/a amigo/a tuyo/a del extranjero. Elige un museo o monumento que le enseñarías.

14a) ¿Qué le explicarías?

Relación entre Patrimonio y Ciudadanía

Imagina que tu Municipalidad quiere construir un edificio donde ahora hay un museo o un monumento.

15) ¿Estarías de acuerdo? Sí No

15a) ¿Por qué? _____

16) Imagina que un grupo de arqueólogos descubre unos restos del pasado de tu ciudad. ¿Tú qué crees que tendría que hacer la Municipalidad?

16a) ¿Por qué? _____

17) ¿Para qué crees que sirven los museos y los monumentos?

CATEGORÍAS CUESTIONARIOS TV - CM	
Treviso	Cajamarca
Pregunta 7/7a “¿Te gusta el Área de Personal Social? ¿Por qué?”	
Respuestas positivas	
<p>1. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho de las materias, un juicio personal sobre la asignatura. El alumno se expresa en primera persona.</p> <p>2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p> <p>3. FINALISTAS: con visión del fin último de la asignatura y visión de futuro sobretodo personal.</p> <p>4. VALORATIVAS: expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico.</p>	<p>1. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho de las materias, un juicio personal sobre la asignatura. El alumno se expresa en primera persona.</p> <p>2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p> <p>3. VALORATIVAS: expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico.</p>
Respuestas negativas	
<p>1. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho de las materias, un juicio personal sobre la asignatura. El alumno se expresa en primera persona.</p> <p>2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p>	<p>1. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho de las materias, un juicio personal sobre la asignatura. El alumno se expresa en primera persona.</p> <p>2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p> <p>3. VALORATIVAS: expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico.</p>
Pregunta 11a “Cuando visitas un museo/monumento con la escuela, ¿qué haces antes de la visita?”	
<p>1. PREPARACIÓN LOGÍSTICA PERSONAL: el/ la alumno/ a se preocupa de las cosas prácticas que necesita para su salida.</p> <p>2. PREPARACIÓN PERSONAL SOBRE EL TEMA: el/ la alumno/ a se preocupa de encontrar información útil para la visita programada.</p> <p>3. PREPARACION GRUPAL guiada por el profesor: los/ las alumnos/ as reciben información y/ o recomendaciones por parte del profesor sobre la visita que van a hacer.</p> <p>4. RESPUESTA GENERICA: de la respuesta no se puede comprender lo que efectivamente los/ las chicos/ as han hecho para preparar la visita.</p>	<p>1. PREPARACIÓN LOGÍSTICA PERSONAL: el/ la alumno/ a se preocupa de las cosas prácticas que necesita para su salida.</p> <p>2. PREPARACIÓN PERSONAL SOBRE EL TEMA: el/ la alumno/ a se preocupa de encontrar información útil para la visita programada.</p> <p>3. PREPARACION GRUPAL guiada por el profesor: los/ las alumnos/ as reciben información y/ o recomendaciones por parte del profesor sobre la visita que van a hacer.</p> <p>4. RESPUESTA GENERICA: de la respuesta no se puede comprender lo que efectivamente los/ las chicos/ as han hecho para preparar la visita.</p>
Pregunta 11b “¿qué haces durante la visita?”	
<p>1. ACTITUD ACTIVA: cuando el/ la niño/ a se implican en primera persona en la visita, con una actitud que expresa atención e interés.</p> <p>2. ACTITUD PASIVA: cuando el estilo del/ de la niño/ a es sólo de mero receptor de los inputs que le da el profesor o el guía.</p> <p>3. EXPRESA DISCONFORMIDAD: el/ la alumno/ a expresa su malestar referente al desarrollo de la visita y sus contenidos.</p>	<p>1. ACTITUD ACTIVA: cuando el/ la niño/ a se implican en primera persona en la visita, con una actitud que expresa atención e interés.</p> <p>2. ACTITUD PASIVA: cuando el estilo del/ de la niño/ a es sólo de mero receptor de los inputs que le da el profesor o el guía.</p>
Pregunta 11c ¿qué haces después de la visita?”	
<p>1. ACTIVIDAD DISEÑADA: es el profesor que decide la tarea y los alumnos siguen sus indicaciones.</p> <p>2. ACTIVIDAD AUTÓNOMA: los alumnos participan y toman un papel propositivo (con mayor o menor énfasis) en la elaboración del material después de la visita.</p>	<p>1. ACTIVIDAD DISEÑADA: es el profesor que decide la tarea y los alumnos siguen sus indicaciones.</p> <p>2. ACTIVIDAD AUTÓNOMA: los alumnos participan y toman un papel propositivo (con mayor o menor énfasis) en la elaboración del material después de la visita.</p>

<p>3. EXPRESAN SATISFACCIÓN: el alumno expresa su estado de ánimo.</p>	
<p>Preguntas 12/12a “De todos los visitados, ¿cuál te ha gustado más?” “¿Por qué?”</p>	
<p>1. APECTIVA - EMOTIVA: concierne las respuestas que conducen a recuerdos, momentos o personas particulares con las que han visto el monumento o visitado el museo (normalmente familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de ver o visitar el monumento .</p> <p>2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/ monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/ aspecto exterior,...).</p> <p>3. HISTORICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>4. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo a su valor en cuanto obra de arte.</p> <p>5. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho del monumento/ museo, un juicio personal sobre lo que ha visto. El alumno se expresa casi siempre en primera persona.</p>	<p>1. APECTIVA - EMOTIVA: concierne las respuestas que conducen a recuerdos, momentos o personas particulares con las que han visto el monumento o visitado el museo (normalmente familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de ver o visitar el monumento .</p> <p>2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/ monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/ aspecto exterior,...).</p> <p>3. HISTORICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>4. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo a su valor en cuanto obra de arte.</p>
<p>Preguntas 13a/13b “Están en peligro, ¿cuáles salvarías? y ¿por qué? Escoge a dos”</p>	
<p>1. APECTIVA - EMOTIVA: concierne las respuestas que conducen a recuerdos, momentos o personas particulares con las que han visto el monumento o visitado el museo (normalmente familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de ver o visitar el monumento .</p> <p>2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/ monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/ aspecto exterior,...).</p> <p>3. HISTORICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>4. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo a su valor en cuanto obra de arte.</p> <p>5. AUTORREFERENCIALES: expresan algo que el alumno siente o prueba. Las ideas que se ha hecho del monumento/ museo, un juicio personal sobre lo que ha visto. El alumno se expresa casi siempre en primera persona.</p> <p>6. IDENTITARIA: expresa el sentimiento del alumno hacia el monumento/ museo que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (italiano o local).</p>	<p>1. INTIMISTA: la niña/ el niño expresa su preocupación a que no falte un lugar donde ir a expresar su religiosidad (trato que caracteriza fuertemente la población cajamarquina y suramericana en general)</p> <p>2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/ monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/ aspecto exterior,...).</p> <p>3. HISTORICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>4. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo a su valor en cuanto obra de arte.</p> <p>5. TURÍSTICA: se refiere a la visión que tienen los alumnos del utilizo de los monumentos. En este caso hay claras referencias al fin turístico de la obra que han escogido.</p>
<p>Preguntas 14/14a “¿Qué museo/monumento enseñarías a un amigo extranjero?” “¿Por qué?”</p>	
<p>1. DIDASCÁLICA: describe los museos y los monumentos con detalles pobres y académicos, que expresan reflexiones escuetas y casi sin interés, a parte él de explicar una cosa evidente.</p> <p>2. HISTORICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>3. IDENTITARIA: expresa el sentimiento del alumno hacia el monumento/ museo que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (italiano o local).</p>	<p>1. DIDASCÁLICA: describe los museos y los monumentos con detalles pobres y académicos, que expresan reflexiones escuetas y casi sin interés, a parte él de explicar una cosa evidente.</p> <p>2. HISTORICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p> <p>3. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo, a su valor en cuanto obra de arte .</p>
<p>Preguntas 15/15a “Construcción de edificio en vez de museo/monumento, sí/no” “¿Por qué?”</p>	
<p>1. HISTORICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia y se presenta la idea del museo/ monumento como “espacio” cultural.</p> <p>2. PATRIMONIAL: hace referencia al patrimonio, a su valoración y a su conservación para que todos lo puedan ver y disfrutar.</p> <p>3. APECTIVA - EMOTIVA: concierne las respuestas que</p>	<p>1. IDENTITARIA: expresa el sentimiento del alumno hacia el utilizo de los monumentos y museos que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (peruano o local).</p> <p>2. ESTÉTICA: presupone un juicio estético, una apreciación referente a la belleza o meno del monumento o del museo, a su valor en cuanto obra de arte .</p>

reconducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento .	<p>3. PATRIMONIAL : hace referencia al patrimonio, a su valoración y a su conservación para que todos lo puedan ver y disfrutar.</p> <p>4. TURÍSTICA : se refiere a la visión que tienen los alumnos del utilizzo de los museos y de los monumentos. En este caso hay claras referencias al fin turístico que desempeñan.</p>
Pregunta 16 “¿Qué hacer con unos restos antiguos encontrados?”	
<p>1. EXPONERLOS</p> <p>2. ESTUDIARLOS</p>	<p>1. CUIDARLOS y EXPONERLOS</p> <p>EXPRESAN DISCONFORMIDAD</p>
Pregunta 16a “¿Por qué?”	
<p>1. PATRIMONIAL : hace referencia al patrimonio, a su valoración y a su conservación para que todos lo puedan ver y disfrutar.</p> <p>2. FETICHISTA – EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/monumentos a preservar describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/ aspecto exterior,...).</p> <p>3. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia y se presenta la idea del museo/monumento como “espacio” cultural.</p> <p>4. APECTIVA - EMOTIVA: concierne las respuestas que reconducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento.</p>	<p>1. PATRIMONIAL : hace referencia al patrimonio, a su valoración y a su conservación para que todos lo puedan ver y disfrutar.</p> <p>2. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia y se presenta la idea del museo/monumento como “espacio” cultural.</p> <p>3. TURÍSTICA : se refiere a la visión que tienen los alumnos del utilizzo de los monumentos. En este caso hay claras referencias al fin turístico de la opción que han escogido.</p>
Pregunta 17 “¿Para qué crees que sirven los museos y los monumentos?”	
<p>1. DIDÁCTICA : presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p> <p>2. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia y se presenta la idea del museo/monumento como “espacio” cultural.</p> <p>3. TURÍSTICA : se refiere a la visión que tienen los alumnos del utilizzo de los monumentos y museos.</p>	<p>1. DIDÁCTICA : presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p> <p>2. HISTÓRICA: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia y se presenta la idea del museo/monumento como “espacio” cultural.</p> <p>3. IDENTITARIA: expresa el sentimiento del alumno hacia el utilizzo de los monumentos y museos que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (peruano o local).</p> <p>4. TURÍSTICA : se refiere a la visión que tienen los alumnos del utilizzo de los monumentos y museos.</p> <p>EXPRESA DISCONFORMIDAD</p>

CATEGORÍAS ENTREVISTAS TV - CM	
Treviso	Cajamarca
Pregunta 1	
<p>1. VALORATIVAS: expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico.</p> <p>2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p>	<p>1. VALORATIVAS: expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico.</p> <p>2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.</p>
Pregunta 2	
<p>1. APECTIVAS-EMOTIVAS: concierne las respuestas que reconducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento .</p>	<p>1. APECTIVAS-EMOTIVAS: concierne las respuestas que reconducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento .</p>
Pregunta 3	
<p>1. HISTÓRICAS: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p>	<p>1. HISTÓRICAS: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia.</p>

2. FETICHISTA-EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/aspecto exterior,...).	2. FETICHISTA-EXCEPCIONALISTA: habla de los museos/monumentos visitados describiéndolos con palabras altisonantes y extasiadas (magnitud/aspecto exterior,...).
Pregunta 4	
1. HISTÓRICAS: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia. 2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje.	1. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje. 2. IDENTITARIAS: expresa el sentimiento del alumno hacia el monumento/museo que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (peruano o local).
Pregunta 5	
1. HISTÓRICAS: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia. 2. AFFECTIVAS-EMOTIVAS: concierne las respuestas que reconducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento .	1. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje. 2. IDENTITARIAS: expresa el sentimiento del alumno hacia el monumento/museo que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (peruano o local).
Pregunta 6	
1. HISTÓRICAS: se hace referencia al pasado, a la antigüedad, se establece algún tipo de relación con la historia. 2. AFFECTIVAS-EMOTIVAS: concierne las respuestas que reconducen a recuerdos, momentos o personas particulares que se han compartido con el museo (normalmente con familiares, amigos,...) o las que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento .	1. VALORATIVAS: expresan un juicio a veces ordinario, que denota una valoración de la materia y hacen aparecer un interés aunque muy genérico. 2. DIDÁCTICAS: presuponen una visión de la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje. 3. IDENTITARIAS: expresa el sentimiento del alumno hacia el monumento/museo que siente parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano (peruano o local).

CAPÍTULO 7

Similitudes y diferencias entre los datos de Treviso y Cajamarca

He expuesto, en los capítulos anteriores, los datos recogidos en las dos realidades que he analizado en esta investigación.

Son muchos y permiten múltiples interpretaciones. Abarcan distintas facetas: la realidad socio-económica-educativa, la didáctica y antropológica. Voy a centrarme únicamente en el análisis de las representaciones sociales de los niños y niñas sobre el patrimonio cultural.

Voy a intentar ofrecer una visión de conjunto y comparar los diferentes aspectos que los datos nos señalan en los dos ámbitos. Compararé los datos de los cuestionarios, las entrevistas y los diarios de campo fijando las similitudes y las diferencias que caracterizan los diferentes ámbitos.

He organizado el capítulo en los siguientes apartados:

1. Similitudes y diferencias entre los datos del contexto.
2. Una primera aproximación a las concepciones y saberes de los niños y niñas de Treviso y Cajamarca sobre el patrimonio de sus ciudades.
3. Profundizando en las concepciones y los saberes de los niños de Treviso y Cajamarca sobre el patrimonio de sus ciudades.
4. De las representaciones al trabajo de campo: descubriendo el patrimonio con los y las estudiantes de Treviso y Cajamarca
5. Consideraciones finales
6. Discusión sobre las semejanzas y las diferencias evidenciadas en los dos ámbitos geográficos analizados

7.1. Similitudes y diferencias entre los datos de contexto

Ya he expuesto detenidamente (en el cuarto capítulo, dedicado a los contextos) los datos obtenidos en las dos muestras de población. Recuerdo ahora brevemente algunas de sus características.

En Treviso nos encontramos con una población social y culturalmente más heterogénea. Entre el alumnado hay hijos de profesionales, de parados, de licenciados o hijos de los que sólo tienen estudios básicos. Proceden de 15 nacionalidades diferentes de Europa, África y Asia, lo que incluye miles de matices. La homogeneidad se puede encontrar en la edad de chicos y chicas (cosa que no se da en el caso peruano), en que forman parte de un mismo centro educativo (son todos de una misma escuela y de un mismo nivel) y en un cierto estilo de vida occidental (en lo observado no se dan grandes diferencias entre compañeros, al menos en los aspectos exteriores que se han podido apreciar).

Mientras, en Cajamarca, rige una homogeneidad casi total en el origen de chicos y chicas. Sólo hay una nacionalidad presente, una cultura y el nivel social es absolutamente afín e igualado por la pobreza. Por lo que a la población encuestada se refiere, vemos como hay diferencias entre su procedencia (escuelas o grupos, como pueden ser el grupito de los guías turísticos o de los representantes de MANTHOC) y en la edad, pues encontramos chicas y chicos que han repetido curso varias veces o que se han integrado a las aulas hace poco. Aquí cabe subrayar, que en Italia es muy difícil que un alumno de “Scuola Media” repita curso. Solamente sucede en casos extremos, en Perú la cosa es más habitual. Así como es más frecuente la dispersión escolar: niñas y niños que tendrían que estar en la escuela y que están trabajando, cosa que en el caso de Treviso no existe.

Las mismas consideraciones se desprenden si analizamos el número de alumnos que asisten diariamente a clase y la continuidad en la institución educativa. En Cajamarca hay mucha más movilidad, sobre todo de una escuela a otra. El número de años cursados es parecido, en cuanto vemos como en ambos casos hay una situación muy heterogénea. Los de Cajamarca tienen, en algunos casos, unas edades avanzadas por el hecho de haber repetido uno o más cursos.

A nivel social, la gran diferencia entre las dos poblaciones reside en el hecho de que el grupo de chicos y chicas de Cajamarca, en su gran mayoría, desarrolla una actividad laboral, mientras que los de Treviso no lo hacen, o por lo menos no aparece en las evidencias de los cuestionarios.

Constatamos también que hay una casi perfecta igualdad entre varones y mujeres por lo que concierne Treviso, mientras que en Cajamarca los varones son mucho más numerosos que las representantes del otro sexo.

7.2. Profundizando en las concepciones y saberes de los niños y niñas de Treviso y Cajamarca sobre el patrimonio de sus ciudades

En este apartado voy a hacer un análisis de las concepciones y los saberes de los niños de Cajamarca y Treviso sobre el patrimonio de sus ciudades que resultan de las respuestas al cuestionario y aportando para cada caso mis apreciaciones, sea en las similitudes o en las diferencias.

7.2.1. El rol de la escuela

En el cuestionario, el rol de la escuela ha sido examinado con siete preguntas, pero sólo de una se han podido codificar las respuestas. La pregunta tenía dos posibles respuestas, una positiva, otra negativa (“¿Te gusta el Área de Personal Social?”). En mis comentarios a las respuestas se han tenido en cuenta también las respuestas que han sido formuladas en las otras cuestiones (¿Qué museos y monumentos de tu ciudad y del mundo conoces y cómo los has conocido?, ¿Cuáles has visitado con la escuela?, ¿Qué haces antes, durante y después de una visita a un sitio monumental?).

Primero vemos como hay una importante mayoría de alumnos en ambas escuelas a la que le gusta el área de las ciencias sociales (llamada de dos maneras diferentes). En Treviso el 68,6% contestan que “sí” les gusta y el 28,9% que no, mientras que en Cajamarca el porcentaje de los primeros es del 82,5% y el de los segundos es del 17,5%).

En Cajamarca hay un mayor aprecio por la materia que en Treviso donde un buen número de alumnos afirma que “è noiosa” (aburrida). Si analizamos las respuestas conjuntamente vemos que una cuarta parte de los encuestados (25,4%) contesta que no le gusta el área. Las respuestas positivas están, en muchos casos, bien estructuradas en los centros y, en particular en el de Treviso. Parece que estos alumnos y estas alumnas sepan apreciar el hecho que se les enseñe no sólo la historia, sino también la geografía y otros aspectos como sus derechos o la educación cívica.

Un aspecto a tener en cuenta, muy interesante para esta tesis, es el hecho que chicos y chicas de Cajamarca “sienten” más su vinculación al patrimonio cultural que los de Treviso, por la referencia que al tema patrimonial se hace en algunas respuestas “*Nos hace conocer los patrimonios culturales*”, mientras que en otras se habla de que “*Conocemos los centros turísticos*”. En las respuestas de Treviso no hay referencia alguna a estos temas.

Cuando consideramos las respuestas a la pregunta que estamos analizando (consultar Diagrama 1 y 4, respectivamente a las págg. 286 y 287), nos encontramos que en los dos casos no hay mucha diferencia en cuanto a categorías implicadas. En Treviso descubrimos que hay unas cuantas respuestas “finalistas” que no hemos apreciado en Cajamarca, pero el resto de categorías son similares (“autorreferenciales”, “didácticas”, “valorativas”).

En las “didácticas”, hasta tienen la misma “ubicación”, siendo compartidas con el ámbito de patrimonio y ciudadanía. Son las respuestas que denotan una preocupación por la historia, la geografía y las ciencias sociales como agentes educativos, con un papel activo en el aprendizaje. Se puede notar una diferencia, en el resultado obtenido, entre las dos muestras investigadas: 9 respuestas en Treviso, el 15,5%, y 34 en Cajamarca, el 65,4%, en el caso de respuestas afirmativas y 20 respuestas en Treviso, el 86,9%, y 4 en Cajamarca, el 36,4%, en el caso de las respuestas negativas. Lo singular está en el hecho de que, en el caso italiano, la mayoría de las respuestas “didácticas” se refieren a los que han contestado que no les gusta la materia (20 contra 9 a los que sí les gusta), mientras que en el caso peruano es lo contrario, con 34 respuestas “didácticas” para los que les gusta la asignatura y 4 para los que no les gusta.

Las respuestas negativas, sobre todo las de Treviso, se pueden leer como una crítica, no muy encubierta por cierto (muchos hablan de “noia”, de aburrimiento), hacia la manera de enseñar del profesor o profesora, que posiblemente no realice unas clases motivadoras.

En la pregunta siguiente (n° 8) los alumnos y las alumnas tenían que indicar cuáles eran los monumentos y los museos de su ciudad que conocían. En los dos grupos hay monumentos que todos o casi todos conocen y otros menos famosos que solamente alguno ha visitado o visto. Podemos decir que los datos son los que se esperaban, ya que los monumentos más famosos o más céntricos, son los que recuerdan y destacan. Un aspecto a subrayar es, sin duda, que en las primeras posiciones no hay museos, exclusivamente hay monumentos. En Cajamarca, los primeros no son prácticamente tomados en consideración, mientras en Treviso hay dos museos

que aparecen en las posiciones de vanguardia, posiblemente porque han sido visitados con la escuela (en este sentido no se tienen datos fiables, no sabemos con quién se han visitado).

En general vemos que hay uniformidad al indicar a la familia como acompañante principal en la visita de los monumentos y los museos. Casi todos contestan así, como hay también sintonía en considerar la escuela como la segunda y a los amigos en tercer lugar.

Es interesante, en este sentido, el dato que la televisión e internet aparentemente no juegan un papel fundamental en el descubrimiento y conocimiento de los sitios patrimoniales. Se podía suponer, sobre todo por internet en la realidad italiana, un papel más activo (en la vida de los chicos peruanos, internet no está presente todavía de forma estructurada).

Una de las principales diferencias entre ambos centros está en que los chicos de Cajamarca indican también el trabajo como medio para el conocimiento de los museos o monumentos. Seguramente, porque ellos van a trabajar cerca de los sitios monumentales, trabajan como cobradores en las *combi* que pasan o se paran delante de los monumentos o hacen de guías turísticos y entra en su quehacer laboral cotidiano.

La pregunta n° 9 pretendía conocer qué monumentos y museos habían visitado con la escuela. Y en este caso vemos como los museos toman importancia (por lo menos en el caso de Treviso donde una mayoría nos indica que es esta la meta preferida de las excursiones escolares). En el caso de Cajamarca no se nombran y hay casi una tercera parte de los encuestados que afirma no haber ido nunca de visita con la escuela, lo cual es bastante plausible dada la situación socioeconómica. En la realidad italiana también hay algún lado oscuro, ya que, normalmente, todos los alumnos y alumnas han participado por lo menos una vez a una visita a un sitio patrimonial. Posiblemente no se acuerden de la visita, ya que sabemos que las visitas culturales son algo que forma parte de la programación anual del instituto educativo y se repiten más veces durante el año. En el lado peruano no parece que exista este hábito, ya que ningún encuestado no ha nombrado ni un sitio. En escuela peruana pesa el hecho de una menor disponibilidad de recursos económicos y una diferente atención a estos aspectos, considerados tal vez no relevantes frente a las contingencias cotidianas.

Comparando las dos situaciones, vemos como la italiana parece más favorecida desde el punto de vista de la educación patrimonial, ya que alumnas y alumnos tienen más posibilidades de disfrutar de visitas y, por lo tanto, de apreciar esta tipología de contenido.

En la pregunta n° 10 constatamos, antes que nada, que entre los encuestados de Cajamarca hay alguien que afirma no conocer ningún otro monumento en el mundo (en Treviso todos contestan) y hay una buena parte que no responde nada. Vemos como su “mundo” empieza y termina en Perú (a parte de 5 que nombran las Pirámides, la Mona Lisa y el Colosseo): Machu Picchu es el sitio monumental más conocido. Por otra parte, vemos como los alumnos de Treviso tienen un horizonte más amplio, ya que todos contestan con uno o más monumentos o museos, sobre todo europeos, pero no faltan las referencias a las mayores maravillas mundiales.

Más significativas me parecen las respuestas a la pregunta siguiente (n° 10a) en cuanto se hace evidente la diferencia que hay entre los dos grupos. Mientras para unos, los de Cajamarca, la televisión es el medio principal para conocer los monumentos fuera de su ciudad (y un buen porcentaje no contesta a esta pregunta), para otros, los de Treviso, son mayoritariamente las familias quienes les han permitido conocer los lugares. En muchos casos seguramente se trata de haberlos conocido personalmente, ya que desde Treviso y con las facilidades que hay hoy en día, resulta bastante sencillo llegar en pocas horas a las principales ciudades europeas o, más fácil aún, simplemente tomando un tren, alcanzar Venecia u otra ciudad del norte de Italia.

Entre los chicos y chicas de Treviso, toma protagonismo la televisión, así como internet y la escuela en menor medida, ya que es señalada como el segundo medio utilizado para conocer los monumentos. Para los cajamarquinos el uso de internet es casi nulo y de la misma manera la influencia de la escuela es mínima, mientras que es a través de los libros como llegan más a conocer los sitios monumentales.

En general se puede suponer que en ambos casos la escuela no representa un factor significativo a la hora de conocer monumentos o museos fuera de su lugar de residencia.

Las últimas tres preguntas (n° 11a - 11b - 11c) debían proporcionarnos un cuadro de cómo los profesores, los alumnos y alumnas gestionan una visita a un monumento o a un museo, en el marco de su programación anual.

En el caso de Treviso, las visitas a sitios patrimoniales y el conocimiento del patrimonio en general forman parte de la programación de *italiano, storia e geografia*, mientras que en Cajamarca forman parte del área de *Personal Social* que debe responder a uno de los problemas priorizados en la escuela, es decir, la “Débil identidad cultural y conservación de su patrimonio” (ver programación escuela “Jesús Trabajador”, en Anexos n° 7).

En los dos casos no hay un patrón sobre cómo llevar a cabo las visitas culturales (entendidas como conjunto de los tres momentos en que las he dividido: “antes”, “durante” y “después”). De las respuestas he podido finalmente extrapolar unas categorías similares (“preparación logística personal”, preparación personal sobre el tema”, preparación grupal guiada por el profesor”, “respuesta genérica”) que me ha dado la visión de una preparación aproximada en los tres momentos, que se supone que están dirigidos al conocimiento de un sitio patrimonial.

Lo que me ha llamado la atención ha sido sobre todo la “pasividad” de los encuestados frente a lo que se les propone, a los diferentes momentos en que se prepara la visita, se efectúa y se elabora lo que se ha conocido. Parece que las chicas y chicos no son nunca protagonistas de lo que pasa: antes, no elaboran hipótesis, no se informan sobre lo que van a ver, no se tiene un bagaje que les permita apreciar lo que van a ver; durante, se limitan a mirar o a escuchar lo que dice el profesor, sin realmente asimilar o por lo menos “gozar” de lo que están viendo; después, no se les pide procesar la información, sobre todo visual, que han acumulado a lo largo de la visita.

Por un lado, hay una responsabilidad de los profesores que, tal vez, no tienen claro lo que se necesita para una educación del patrimonio cultural que aporte un plus de apertura y de “belleza”, además de cultura e identidad a sus alumnos. Por otro lado, hay que decir que en algunos casos los chicos y chicas parecen poco predispuestos o motivados a la hora de acercarse a los museos o monumentos.

La paradoja a la que nos enfrentamos hoy en día es que en la sociedad de la imagen (demasiadas veces virtual) en la que vivimos, los jóvenes, y no sólo ellos, no son educados para saber “leer” estas imágenes y la belleza que tienen a su alrededor, con la que a menudo se cruzan, de manera que pasa desapercibida o se desvanece como nieve al sol.

En definitiva, se puede observar un cierto interés por parte de chicas y chicos por las ciencias sociales en general y el descubrimiento del patrimonio especialmente (sobre todo en Treviso donde las familias y las posibilidades económicas juegan un rol importante), sin embargo, vemos que la escuela juega un papel contradictorio. Por una parte, incentiva el descubrimiento de museos y monumentos (principalmente en el caso italiano) pero, por la otra, parece no disponer de los medios necesarios para que esta oportunidad se vuelva una experiencia plenamente educativa en un plan no sólo patrimonial.

7.2.2. Vinculación entre Patrimonio e Identidad

Observando las respuestas que han formulado los investigados cuando han contestado a qué monumento o museo les ha gustado más y por qué (n° 12 y 12a), se nota como en las dos ciudades no hay réplicas que se puedan definir como “identitarias”, es decir que contengan una referencia explícita o indirecta entre la identidad y su realidad patrimonial. Las motivaciones que aducen son más bien de orden “excepcionalista”, “afectivo” o también “histórico”, pero no nos dejan entrever una particular relación entre los dos elementos que se están analizando.

Tal vez podemos apreciar alguna diferencia si consideramos el hecho de que en Cajamarca han escogido solamente sitios locales y en Treviso hay un sustancial equilibrio entre los sitios locales y los extranjeros (casi exclusivamente europeos). Naturalmente hay que añadir que los chicos y las chicas de Cajamarca no tenían mayor opción ya que, como hemos visto, fuera de su ámbito local no conocen mucho.

En conclusión, destacaría que en Treviso los museos han logrado entrar entre los preferidos en detrimento de otros sitios, y que los juicios expresados han sido bien formulados y casi nunca banales (“*Mi ha attirato l’attenzione, è stato interessante e le guide spiegavano in modo chiaro*”), al contrario de los de Cajamarca que juzgaría “pobres” (“*Me gustaron las piedras*”).

Creo que las respuestas a las preguntas 12 y 12^a no aportan nada significativo a la cuestión que nos hemos formulado al principio sobre una relación entre patrimonio cultural e identidad.

La siguiente pregunta intentaba averiguar cuál sería el monumento o el museo que hubieran querido salvar de su eventual desaparición (n° 13 y 13a). En las respuestas se han evidenciado semejanzas entre los dos grupos encuestados en cuanto al aumento de las respuestas no utilizables o en blanco (dato más evidente en el caso de Cajamarca), tal vez por el hecho de que se tenían dos oportunidades de respuesta. La principal diferencia está en el hecho de que en Treviso han nombrado casi la misma cantidad de sitios italianos y extranjeros (sobre todo europeos), mientras que en Cajamarca los sitios han sido exclusivamente del ámbito local.

En cuanto a las características de las respuestas al porqué de su elección, se ha encontrado una amplia variedad de categorías y también una convergencia en algunas, pero se ha notado una sustancial diferencia entre los dos conjuntos en orden a categorías representativas. Los chicos y chicas de Treviso, en las respuestas a la cuestión 13 y 13a, llegan a dar en una cantidad mínima, pero reveladora, unas respuestas que he llamado “identitarias” ya que nos desvelan el sentimiento del alumno hacia el monumento o el museo que siente parte de su identidad cultural, de su

identidad como ciudadano, nacional o local (*“Rappresentano Treviso, la mia città”*). Si analizamos los que han contestado en este sentido, vemos que hay también “extranjeros” entre quienes utilizan este registro “identitario”, lo cual nos indica que es algo que puede ir más allá de las nacionalidades. Un niño, una niña que han nacido o que viven en Italia, pero son de otra cultura, se pueden sentir identificados con un monumento o con un museo italianos.

Los de Cajamarca, en cambio, parecen más propensos, en algunos casos, a defender el sitio en cuanto potencial de atracción turística y por eso se preocupan de su posible desaparición.

La última cuestión de este bloque apuntaba a conocer cuál habría podido ser el monumento que se enseñaría a un amigo en una visita y las cosas que se le explicarían acerca del monumento escogido (14 y 14a). Aquí lo que se puede notar son más las semejanzas que las diferencias entre los dos grupos encuestados, en cuanto que ambos han primado las respuestas que toman en cuenta los monumentos locales. Sin embargo, hay un porcentaje más elevado de respuestas vacías o no utilizables, y casi no hay presentes respuestas “identitarias”.

En definitiva, no es tan evidente la existencia de una relación entre patrimonio e identidad. Se podría deducir del hecho que una mayoría ha escogido monumentos (siempre en proporción mucho mayor que los museos) que hacen referencia a su localidad de residencia (sobre todo en el caso de Cajamarca) o en general pertenecientes a la ciudad y a la nación (el caso de Treviso) en que viven, si bien, a veces, estas no representen sus referentes originarios. Pero también hay que considerar que en muchos casos no conocen otros sitios que los más cercanos.

Por otra parte, hay que considerar que la edad de este alumnado no les permite tener horizontes demasiado amplios. Por otro lado, tal vez, en este caso la pregunta no fue formulada de manera muy clara. Es evidente que si viene alguien del extranjero no le vas a enseñar algo que esté fuera de tu país y será en la mayoría de casos algo de tu ciudad o de muy cerca de ella. En el caso italiano el hecho de que, de todas maneras, el Colosseo ha sido el monumento más elegido, puede significar que éste es el monumento que los alumnos y alumnas ven como más representativo de la identidad italiana.

7.2.3. Vinculación entre Patrimonio y Ciudadanía

Este último bloque de preguntas indaga sobre la relación entre patrimonio y ciudadanía a través de dos interrogantes que aluden a la Municipalidad como corresponsable, junto a los ciudadanos,

del cuidado y de la transmisión del legado patrimonial y sobre la utilidad de los museos y los monumentos.

La primera de estas preguntas nos ha permitido comprobar como a algunos de los encuestados no les interesa mucho el asunto patrimonial y no se preocuparían si el Ayuntamiento construye un edificio en un lugar donde ahora hay un museo. En estas respuestas se nota como a veces se consideran los museos o monumentos como algo “viejo”, algo de lo que se puede prescindir.

Se aprecia, entre los que contestan negativamente, una muy buena presencia en ambos grupos de respuestas “patrimoniales” que nos indica que hay una importante preocupación de que se cuide el monumento o museo existente o encontrado, con consejos a veces muy sugerentes (*“È sprecaire conoscenza e rovinare la voglia di sapere cosa c’era in passato, alle persone future”, “Porque los monumentos son algo lindo, es vida”*).

Por el lado peruano nos hallamos también con respuestas “turísticas” que nos hacen comprender como el cuidado y la conservación de los monumentos y museos son fundamentales para la economía de las familias que viven de trabajos relacionados con el turismo.

En las siguientes respuestas (preguntas 16 y 16a) tenemos un sentimiento plebiscitario en favor de conservar los eventuales hallazgos que se puedan producir en el territorio comunal, en un lugar adecuado (museo, exposición). Examinando el porqué, nos encontramos una vez más con una mayoría de respuestas “patrimoniales” por los dos lados y con la presencia de respuestas “turísticas” en el grupo peruano.

Las respuestas “patrimoniales”, que nos hablan de “la importancia de mantener vivo el pasado”, nos indican cómo patrimonio y ciudadanía, en la opinión de los encuestados, puedan ser términos de un mismo problema: el de estudiar y conservar nuestro pasado para vivir críticamente el presente y preparar conscientemente el futuro.

Justamente la visión del presente y del futuro, tal vez falte en las respuestas de los chicos y de chicas en cuanto permanece todavía la idea que el patrimonio pertenece a un pasado que ya no vuelve y que difícilmente sirve para hoy o para mañana.

La última cuestión (nº 17) quería profundizar en las ideas que los alumnos y las alumnas se han hecho sobre la utilidad que representan los museos y los monumentos, para comprender si estos forman parte de su preocupación como ciudadanos. Vemos como las ideas que expresan son sencillas, pero nada banales (*“Para identificarnos con nuestros antepasados”, “Servono come testimonianze*

storiche e per approfondire la propria conoscenza del passato”) y sobre todo tenemos una respuesta de casi todos los encuestados y encuestadas. Las categorías que he seleccionado son prácticamente idénticas para los dos grupos (“didácticas”, “históricas” y “turísticas”), si exceptuamos el aspecto “identitario” que ha sido evidenciado en Cajamarca donde han querido subrayar como los museos o los monumentos son algo que *“nos representa como ciudadanía”*.

7.2.4. Consideraciones finales sobre los datos del cuestionario

Finalizando este análisis en paralelo de los datos recogidos en los cuestionarios, creo poder afirmar que la escuela podría tener un rol importante en el desarrollo de una educación patrimonial y de una educación ciudadana si se apoyara en aquellos aspectos que los chicos y las chicas han valorado positivamente.

No obstante, hay todavía un largo camino por recorrer para poder llegar a que estas dos educaciones (la patrimonial y la ciudadana) sean pilares de una enseñanza que esté centrada en los niños y niñas, personas en pleno desarrollo de sus facultades, como nos enseñan las experiencias de vida de muchos y muchas de los que han participado en nuestra investigación.

Si razonamos alrededor del hecho patrimonial no podemos eximirnos de ver implicados también otros dos términos como identidad y ciudadanía. Una persona puede no reconocerse en un monumento, en un museo o en una de las miles facetas del patrimonio inmaterial de su país, pero si no se reconoce en su patrimonio cultural en su conjunto, es difícil entender como pueda reconocerse como parte integrante y como ciudadana de ese país. Especialmente en Latinoamérica se viven unas evidentes desigualdades económicas, sociales y educativas que producen, entre otros efectos, una pérdida de “espacios de identidad cultural en la ciudadanía” (García Vallecillos, 2015: 69) y de derechos de ciudadanía. Se puede afirmar casi lo mismo en el caso de los migrantes que se instalan en Treviso que dejan sus espacios de identidad. “Buscar, recuperar ese espacio implica centrar el proceso educativo entorno a las personas y su percepción del PC, en vez de centrarlo en el valor histórico o artístico del bien patrimonial. Esto brinda la posibilidad que sea la persona la que determine el papel del PC en su identidad cultural individual y social, para luego propiciar un mayor grado de compromiso frente a esos bienes” (ibid: 70).

Patrimonio no es sólo ciudadanía ni identidad, como ciudadanía e identidad no se caracterizan sólo en el patrimonio, pero los tres términos están indisolublemente unidos desde una perspectiva de una educación crítica y que mire hacia el futuro.

A ese propósito estoy de acuerdo con lo que afirman Horta, Grunberg y Monteiro (1999:6), es decir que “el conocimiento crítico y la apropiación consciente de las comunidades de su patrimonio son factores indispensables en el proceso de preservación sustentable de sus bienes, así como el fortalecimiento de los sentimientos de identidad y ciudadanía”.

ROL DE LA ESCUELA

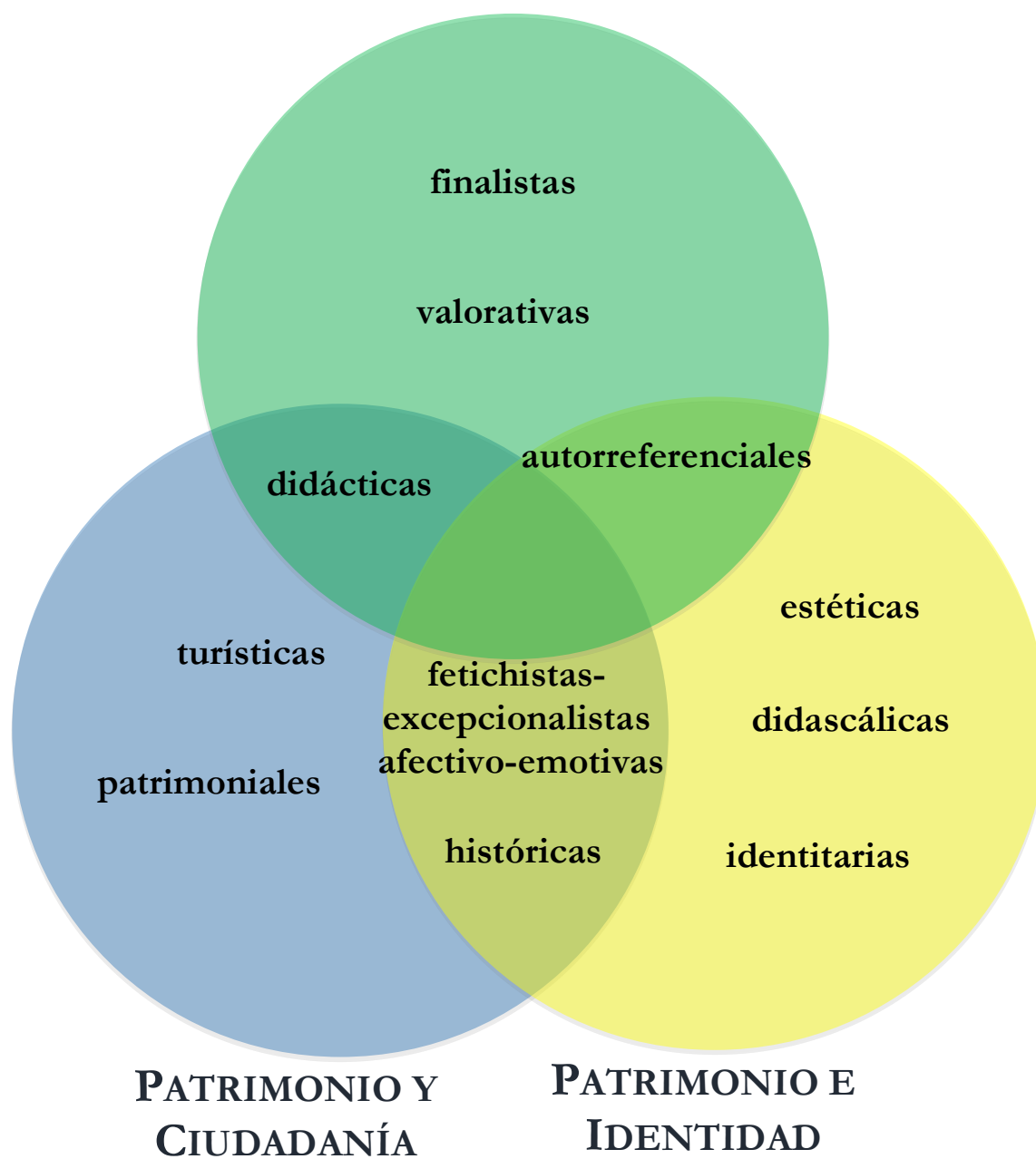


Diagrama 1 – Treviso - Cuestionario: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

ROL DE LA ESCUELA

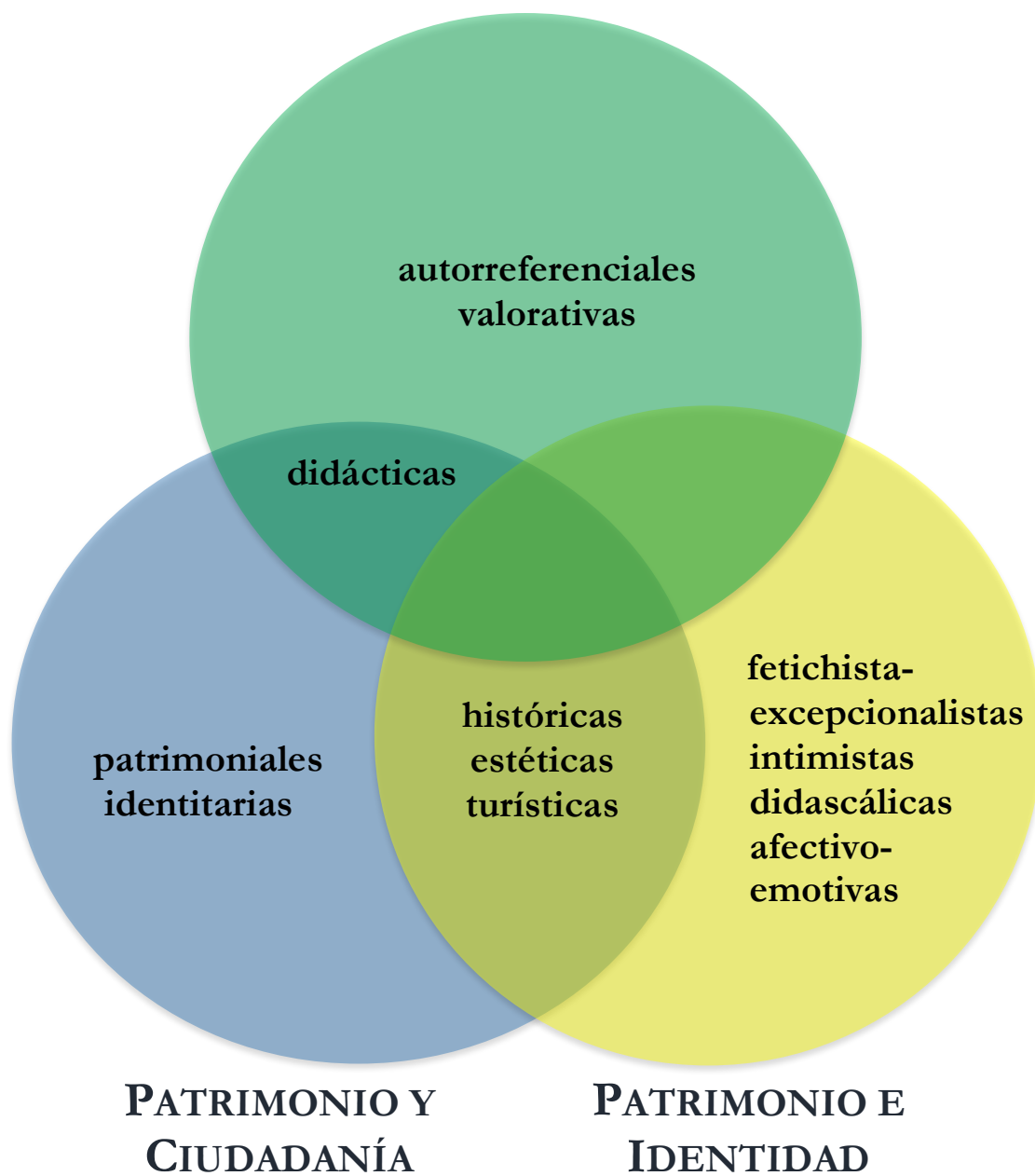


Diagrama 4 – Cajamarca - Cuestionario: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

7.3. Profundizando en las concepciones y los saberes de los niños y niñas de Treviso y Cajamarca sobre el patrimonio de sus ciudades

Como con el apartado anterior, voy a analizar una a una las respuestas a las preguntas que he formulado en los focus groups, recordando que, en el caso de Cajamarca, no he podido entrevistarme con todos los que habían contestado al cuestionario escrito. Se tratará de esbozar un análisis comparativo de lo que los dos grupos han afirmado por cada una de las seis preguntas formuladas.

7.3.1. El rol de la escuela

En el primer ámbito y considerando la pregunta inicial, hay convergencia en el juicio positivo acerca de las salidas para visitas culturales, si bien para unos (Treviso) son algo que se hace regularmente con la escuela o con la familia, mientras que para los otros (Cajamarca) no se observa la misma frecuencia. Para los alumnos de ambas escuelas, son momentos en que el grupo se lo pasa bien, disfrutando fuera del ámbito escolar y aprendiendo “de otra manera” (si bien se han encontrado casos de alumnas o alumnos que no recordaban estas excursiones). Las salidas con la clase son algo en lo que siempre los alumnos disfrutan. Están muy animados cuando están fuera de las aulas. A menudo consideran las salidas como momentos lúdicos, pero, si están bien preparadas por el docente y con un guión adecuado, son una herramienta pedagógica innovadora y contundente.

En relación con la segunda pregunta (“¿Vas más a menudo con la escuela o con tu familia u otros a visitar los museos y los monumentos? ¿Con quién te gusta ir? ¿Por qué?”) encontramos respuestas similares en el alumnado de las dos localidades. Hay juicios positivos y negativos, tanto si hablamos de las visitas realizadas con la familia como con la escuela. Hay alumnos que se sienten más libres con la familia y alumnos que son más libres con la escuela. La diferencia está en que en Cajamarca las salidas con las familias son menos frecuentes y limitadas, tanto en el tiempo como en el espacio, mientras que en Treviso las familias pueden ofrecer un mayor “radio de acción” a sus hijos (este dato se ha constatado también al analizar los monumentos conocidos).

Considerando las dos preguntas en su conjunto, podemos decir que el rol de la escuela en este ámbito de la educación patrimonial es sin duda prioritario (“*Con la classe scopriamo cose nuove e*

interessant?). Es un estímulo para que los alumnos se formen apreciando lo que tienen a su alrededor y aprendan a valorarlo y cuidarlo (“*Es muy importante para nuestra educación...*”), y puede ser una forma de incitar a las familias para que asuman un papel más protagonista en la formación de los valores que emanan de la admiración ante el patrimonio cultural. Es este el cometido que la escuela tendría que desempeñar, en los dos frentes, el de los chicos y el de sus familias, para que los valores patrimoniales se tomaran en justa consideración. A pesar de estar muchas veces cuestionada, la institución escolar tiene todavía un gran ascendente en las familias, que delegan mucho, pero tienen en consideración lo que ésta les propone.

7.3.2. Vinculación entre Patrimonio e Identidad

El segundo bloque de preguntas examinaba la relación entre patrimonio e identidad a través de dos interrogantes que pretendían ahondar más en la posible faceta identitaria de museos y monumentos como símbolos de la ciudad.

En los dos grupos no aparece una idea clara y definida de cuál puede ser el símbolo de la ciudad, a pesar de que hay una serie de propuestas.

Para los alumnos y alumnas peruanos es tal vez más fácil hablar de símbolos en cuanto casi todos, en diferentes ejemplos, han citado a los Incas como principal referencia en la que identificarse. Para los alumnos de Treviso también las posibilidades han sido múltiples y por esto no hay un símbolo que destaque sobre los otros. De todas maneras, la casi totalidad de los ejemplos, se refieren al pasado medioeval de la ciudad que podría ser un referente como lo son los Incas para Cajamarca.

En los dos casos es evidente que la identificación se enraíza en la historia, en el pasado de la ciudad con el que conviven diariamente: las calles, los monumentos, las iglesias y también, en el caso peruano, sobre todo, el multifacético patrimonio inmaterial quechua, que transmite este sentido de pertenencia, de identidad con la ciudad.

Resulta claro que, “En la medida en que las personas no tienen un contacto directo con los bienes patrimoniales se pierde la relación entre los ciudadanos, los valores patrimoniales y sus significados. Se olvida el papel que han tenido estos bienes en la vida cotidiana y se omite su importancia en la conformación de la identidad cultural individual y colectiva” (García Valecillo, 2015: 60).

Respondiendo a la cuarta pregunta, muchos piensan que deben construirse museos (el de las *Signorie* de Treviso o el de la historia inca, por ejemplo) para que la historia de la ciudad no se pierda. En este caso los museos son más citados que los monumentos. Si tuvieran que construir algo para que permanezca, los niños y las niñas preferirían que fuera algo que sirviera para recordar el pasado, para ver cómo han cambiado las cosas con el tiempo.

7.3.3. Vinculación entre Patrimonio y Ciudadanía

La última parte del focus group se centraba en la relación entre patrimonio y ciudadanía y, en primera instancia, se quería averiguar si consideraban importante tener una información histórica acerca de la ciudad en la que viven.

Todos consideran que es fundamental tener una formación histórica sobre su ciudad, si bien vemos que para los entrevistados de Treviso las razones son más históricas y afectivo-emotivas, mientras que para los chicos y las chicas de Cajamarca hay más motivaciones didácticas e identitarias. Las respuestas de los chicos y chicas de Cajamarca, creo que son consecuencia de la toma de conciencia - dictada por la pertenencia a los grupos MANTHOC y a la formación recibida en ese nivel - de la importancia que tiene ser testigos frente a los demás de lo que se aprende cotidianamente y de la historia de su ciudad. Si analizamos las otras preguntas constatamos que las respuestas “didácticas” estaban presentes muchas veces. Creo que esto se debe también a una actitud “pedagógica” propia del ámbito andino, donde en el seno de la familia el hijo mayor enseña y se hace cargo del más pequeño.

La última pregunta pretendía conocer si para ellas y ellos es importante sentirse herederos de una tradición, de una historia de siglos o si esto no tiene importancia. En este caso notamos diferencias entre las opiniones de los alumnos y alumnas de Cajamarca, que son todos y todas favorables a una ciudad “antigua” como es la ciudad en la que están viviendo y los juicios de los de Treviso divididos entre lo “moderno” y lo “antiguo”.

El patrón se repite en la pregunta que iba dirigida a sondear la relación entre patrimonio y ciudadanía: las respuestas son “didácticas” (“*Con las históricas – ciudades – podemos aprender más*”), “valorativas” (“*Vivir acá porque es un lugar muy bonito*”), “históricas” (“*È meglio qui a Treviso...ti giri e vedi qualcosa di storico*”) y “afectivo-emotivas” (“*Sono nato e vissuto a Treviso*”).

Parece ser que los chicos y las chicas de Cajamarca se sienten más identificados con su ciudad que los de Treviso. Una razón puede encontrarse en el hecho de que, como hemos visto, la totalidad de los encuestados cajamarquinos, han nacido en ella y han vivido siempre allí (podemos añadir, que su perspectiva de futuro también tiene un horizonte en esta ciudad), mientras que una parte importante de los de Treviso vienen de familias de origen muy diverso que, sin duda, se integran en el ámbito local, pero que justamente vehiculan un patrimonio cultural diferente al patrimonio “trevigiano”.

7.3.4. Consideraciones finales

Para concluir la comparación entre las dos series de datos y considerando los Diagramas (2 y 5 respectivamente a las págg. 293 y 294) presentados al final de este apartado y que ilustran las interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados, podemos indicar algunos matices que merece la pena ser señalados.

En el estudio de las dos ciudades se repiten las mismas categorías y hemos encontrado sólo una, la “identitaria” (en el campo de la relación entre patrimonio e identidad y en el de la relación entre patrimonio y ciudadanía), en Cajamarca y no en Treviso. Las mismas categorías y con ubicación similar en dos de los tres ámbitos. Si observamos el ámbito del “rol de la escuela” y el de “patrimonio e identidad”, vemos como se repiten las categorías, mientras que para “patrimonio y ciudadanía” difieren totalmente.

Quisiera evidenciar que las respuestas de la tipología “identitaria” han sido dadas por las niñas y niños peruanos en las últimas tres preguntas y esto nos hace pensar a una fuerte relación entre identidad y ciudadanía¹⁵. Como afirman Allieu-Mary y Frydman (2003:5) “L’étude de l’objet patrimonial doit à la fois dégager les valeurs dont il est porteur et mentionner les communautés, c’est à dire inscrire ces valeurs dans des cadres afin que les élèves puissent s’identifier”. En verdad, no hay una, sino dos “identidades” que se mezclan, se entrelazan, cuando hablamos de la gente de Cajamarca y de la gente andina en general. La identidad quechua¹⁶ con sus rituales y su

¹⁵ “La identidad actúa también como factor de ético capaz de poner en consonancia el individuo con el medio social en el que se desenvuelve, favoreciendo tanto la formación de importantes rasgos de su personalidad como de sus competencias éticas y ciudadanas” (Cantón; Orlando, 2009).

¹⁶ Es el caso que nos atañe, pero sabemos que en los Andes conviven otras culturas como la Aymará de Bolivia o la Mapuche de Chile, para nombrar las más conocidas.

fuerza ancestral, y la inca, en la que toda la población se reconoce por su ilustre pasado al que siempre se refieren y que es utilizado y explotado con evidentes y lucrativos fines económicos.

En el caso italiano encontramos con que se ven repetidas en cuatro ocasiones las respuestas “históricas” (las últimas cuatro), mientras que en Cajamarca sólo las encontramos una vez.

Mi interpretación de esta situación y de las diferencias entre las representaciones de los estudiantes de ambas ciudades se relaciona con la espacialidad del patrimonio y su vivencia. Como hemos visto, Treviso es una pequeña ciudad medioeval y su casco histórico se desarrolla en cientos de calles estrechas, en muchos casos entrecortadas o bordeadas de canales donde surgen palacetes y casas de una misma época. Si caminas por el centro imaginas como podía ser la vida hace mil años y “respiras” el aire de la Edad Media. Creo que los entrevistados han podido experimentar una situación similar y a esto se deben sus respuestas. Con esto no quiero decir que Cajamarca no tenga historia, en absoluto. Sólo que su centro histórico y sus monumentos están más dispersos por la ciudad (que no tiene un verdadero casco antiguo bien delimitado, la misma planta de la ciudad es la típica colonial en cuadrícula) y cuando lo recorres no te da la misma sensación de estar “dentro de la historia”, como se puede tener en Treviso.

Para concluir hay que señalar que la única categoría que se puede encontrar en los tres ámbitos es la de las respuestas “didácticas”, que encontramos en las respuestas a cuatro preguntas en el caso de Cajamarca, y en las respuestas a dos preguntas en el caso de Treviso. Aparentemente en chicos y chicas peruanos son fundamentales las ganas de aprender y de conocer (que son dos expresiones verbales que recurren muchas veces en los focus groups), que nacen de sus ganas de salir de una situación de precariedad y de la formación que reciben como NNATs y como agentes de su propio destino.

ROL DE LA ESCUELA

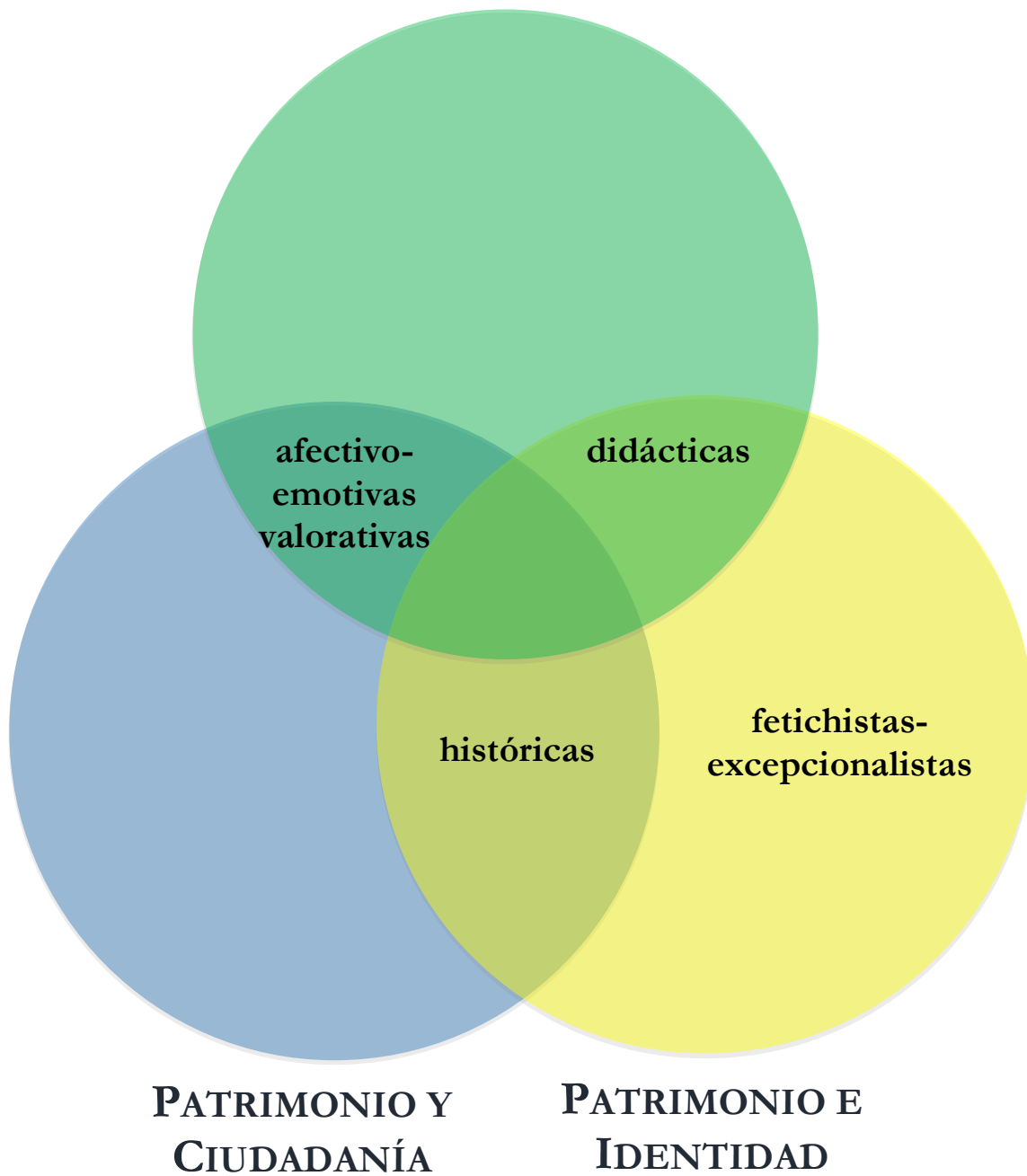


Diagrama 2 – Treviso - Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

ROL DE LA ESCUELA

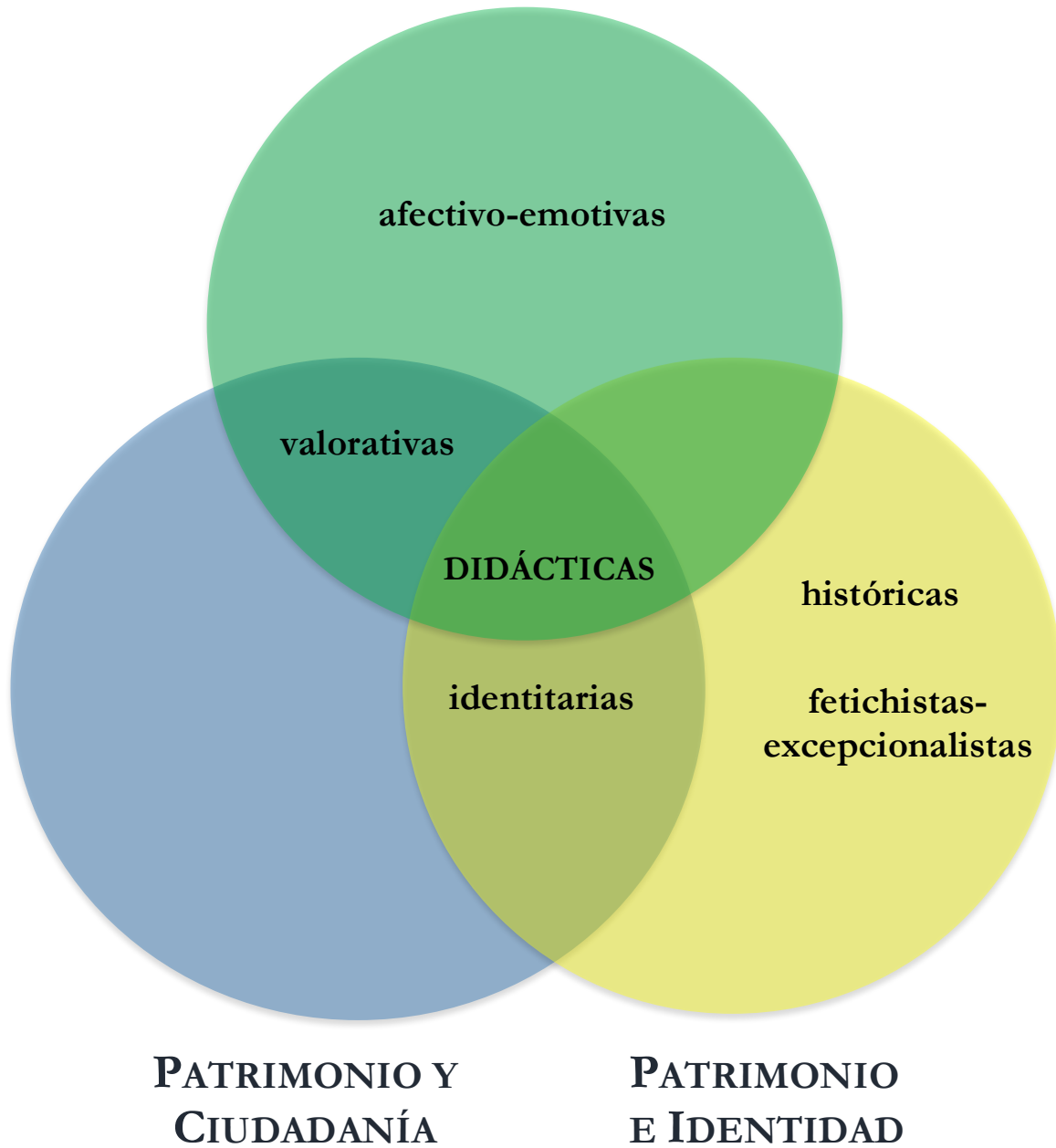


Diagrama 5 – Cajamarca - Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

7.4. De las representaciones al trabajo de campo: descubriendo el patrimonio con los estudiantes de Treviso y Cajamarca

En este apartado quiero comparar las visitas realizadas en ambos centros basándome en los diarios de campo que contienen mis observaciones.

En primer lugar, cabe destacar que el trabajo de campo en ambas localidades ha sido diferente en todos sus aspectos tanto por los tiempos y las modalidades de mi estancia en Treviso y Cajamarca, que por las sensaciones que he podido vivir en una y en otra ciudad.

Ciñéndonos a las actividades que he presenciado, creo las salidas a los sitios patrimoniales a las que he podido asistir han sido semejantes y consiguieron el objetivo que los dos profesores pretendían alcanzar. En los dos casos los docentes querían que alumnos y alumnas pudieran disfrutar de una manera diferente de impartir clase, en la que el monumento, el museo o el entorno natural y arqueológico (como ha sido el caso de Cajamarca) “hablaba” a los visitantes para que, además de conocer y apreciar los sitios, llegaran a conocer algo más de sus respectivas historias.

Una diferencia entre ambas localidades es la posibilidad de llevar a cabo estas excursiones y visitas a sitios monumentales. En el caso italiano es costumbre bastante consolidada que se da todos los años y varias veces durante el curso escolar, mientras que en el caso peruano se puede decir que es algo muy esporádico y que sucede solamente de vez en cuando, si se presenta la oportunidad, cosa que ha pasado cuando estaba presente yo.

Siguiendo el modelo utilizado en los capítulos 5 y 6 cuando he ilustrado las observaciones realizadas en las respectivas visitas, voy ahora a comparar dichas informaciones.

7.4.1. Dinámicas alumno-alumno

Los niños y las niñas son similares en todas latitudes. Siempre hay los que hablan o juegan mientras el profesor explica, los que siguen las explicaciones y los que no se enteran “pero, ¿qué vamos a ver?”. Es la dinámica de toda visita cultural, de toda salida con alumnos y alumnas, y también en este caso los dos grupos no escapan de este tópico.

De la misma manera los alumnos se organizan en grupitos según sus amistades: en los dos casos la comitiva avanzaba en pequeños grupos que se desplazaban más o menos ordenadamente para desesperación de los acompañantes (más el de Treviso en verdad, ya que, siendo el recorrido de

Cajamarca por Cumbe Mayo en pleno cerro y praderas, había menos peligros que caminar por las calles del centro de la ciudad).

7.4.2 Dinámicas alumno-profesor

Tampoco hay muchas diferencias en este aspecto entre los dos grupos. Los docentes son respetados por los alumnos que atienden cuando les regañan. La diferencia que se puede apreciar está en el hecho de que el profesor de Cajamarca se sirve de una ficha (en Anexos, n° 16) que ha proporcionado a los alumnos con la cual logra retener su atención y que permite seguir y participar de la explicación. En Treviso las chicas y chicos sólo podían escuchar la explicación, en contados casos seguían lo que decía el docente, la mayoría estaba distraída y no prestaba mucha atención.

7.4.3. Dinámicas alumno-monumento

En Cajamarca visitamos un espectacular entorno natural, con algunos restos de la civilización cajamarquina, presente antes de la inca y de la que han permanecido pocas evidencias o testimonios. Los alumnos y alumnas quedaron impresionados por la naturaleza. Aunque los restos aparentemente no eran muy impactantes, el profesor supo hacerlos “revivir” con una ilustración clara de lo que habían sido y de su función.

En Treviso el objetivo de las visitas fueron tres monumentos entre los más famosos de la ciudad y conocidos por la mayoría de los alumnos y alumnas. Es posible que, por estar los sitios visitados siempre ante sus ojos, esto no ayuda a que se impresionen por ellos como si fueran algo nuevo y atrayente. Hay que añadir la metodología utilizada por el profesor que no parece haber despertado un interés hacia los monumentos objeto de estudio.

7.4.4. Estilo de visita

Como ya he dicho, los dos ámbitos de las visitas han sido muy diferentes por lo que no es fácil la comparación.

En uno, como todo era nuevo para ellos (casi nadie había visitado Cumbe Mayo) y único (sucede raramente que los alumnos y alumnas puedan salir de visita tan lejos) la tarea del profesor tal vez ha sido facilitada. De todas maneras, ha sabido interesar a los alumnos y alumnas, dando a la visita un estilo que ha resultado provechoso para ellos y ellas.

En el otro, hemos visto un estilo de visita más tradicional, en la que las chicas y chicos se han quedado escuchando las explicaciones del docente y han podido intervenir solamente de manera marginal.

En parte por la disímil modalidad de visita (una desplazándose a pie por la ciudad y otra con un recorrido en bus de una hora y luego caminando por las montañas) y en parte, también, por la diferente dinámica de la ilustración del profesor me ha parecido que los estudiantes de Cajamarca supieron aprovechar más las explicaciones que aportaba el enseñante, que los alumnos y alumnas de Treviso.

7.5. Consideraciones finales

Quisiera en primer lugar hacer unas consideraciones generales acerca de las diferencias y semejanzas encontradas al examinar los datos recogidos con los tres instrumentos utilizados.

Una primera diferencia reside en el hecho que, las niñas y niños de Cajamarca, además de ir a la escuela, trabajan y viven en un entorno en el que su trabajo no está estigmatizado, sino que forma parte de la cotidianidad, de su lucha por la supervivencia. En Treviso las chicas y chicos van a la escuela y viven en un ámbito en el que el trabajo de los menores no está contemplado o está oculto¹⁷.

¹⁷ A este propósito se invita a la visión del interesante reportaje de “FRANCE 3”, “Les enfants et le travail en Europe”, enero de 2013, que nos habla de la situación del trabajo de menores en Europa (Italia, Inglaterra y Bulgaria en particular) en este tiempo de crisis: <https://www.youtube.com/watch?v=HUkeDK1kW4M>.

Al mismo tiempo véase el ilustrativo ensayo de Manfred Liebel, “Infancia y trabajo” (Lima, 2003), donde, en su capítulo 5 el autor nos habla de que “Cada vez más son los propios niños que penetran al mundo laboral de los adultos y que quieren desempeñar un papel más activo en este, ya sea <<para ganar dinero propio>> del que pueden disponer libremente, ya sea para recibir más reconocimiento y tener más voz en el <<mundo de los adultos>>” (p. 167).

Además, los niños de Cajamarca son conscientes de la importancia de contribuir a la pobre economía familiar y de ser protagonista de su propio destino. En la mayoría de los casos, chicas y chicos de Treviso viven todavía en un “limbo” de ausencia de responsabilidades y de autonomía que es típica de nuestra sociedad occidental.

Otro contraste muy marcado se puede encontrar en los recursos que tienen a su alcance las dos realidades. A pesar de la crisis que está poniendo a prueba los países europeos, no se pueden obviamente comparar los medios que tienen a disposición, sea como instituciones educativas o como familias.

Una diferencia que ya se ha comprobado y que es fundamental, se refiere a la procedencia de los encuestados, que, en el caso peruano, hemos visto que es únicamente local, mientras que en el caso italiano es muy heterogénea y, a veces, puede ser conflictiva si no se gestiona de forma correcta la integración de los muchos alumnos y alumnas que llegan de diferentes países y que llegan con su bagaje cultural, muy distinto del autóctono.

Observando el dato del fracaso escolar, encontramos que se da esporádicamente en la escuela de Treviso, mientras que, para la escuela de Cajamarca, muchos son los chicos y chicas que no terminan sus estudios, ni siquiera la escuela primaria. Una vez más el factor económico juega un papel fundamental en la continuación de la educación.

Vamos a exponer cuáles han sido las principales semejanzas y diferencias en los tres ámbitos considerados. Lo haremos basándonos en los Diagramas 3 y 6 (ver al final del capítulo, págg. 307 y 308 respectivamente) pensados para las dos realidades: Treviso y Cajamarca, donde se consideran al mismo tiempo, las categorías surgidas de los cuestionarios y de las entrevistas y en el Diagrama 7 (pág. 309) que incluye el conjunto de los datos de las dos realidades examinadas.

Empezando por las similitudes, se distinguen claramente cuatro categorías que ocupan la misma ubicación en los dos Diagramas 3 y 6 y son las de las respuestas “*didácticas*”, “*históricas*”, “*didascálicas*” y “*patrimoniales*”.

En primer lugar, vemos que las respuestas que contienen una visión histórica, geográfica y de ciencias sociales como agentes educativos y que tienen un papel activo en el aprendizaje (“**didácticas**”) se encuentran en los tres ámbitos. Se puede decir que es la “core category” (Glaser y Strauss, 1967), el “corazón” de la investigación. Los inputs recibidos por los tres ámbitos analizados han evidenciado que las respuestas que hemos categorizado como didácticas, son las que están más presentes y son más significativas (“*Per imparare sempre di più e approfondire il*

conoscimento”, “*Nos hace conocer los patrimonios culturales*”, sobre todo cuando critican esta didáctica “*Sono noiose e c’è troppo da studiare*”). Por otro lado, en la relación entre patrimonio e identidad y en la relación entre patrimonio y ciudadanía se destaca la importancia de considerar, sobre todo los museos, como unos vehículos de conocimiento y entretenimiento (“*Perché le persone possano conoscere/imparare in modo alternativo perciò divertente*”, “*Sì. Perché alguno como no tienen experiencia en estudiar, podemos enseñarles nosotros a conocer a los demás nuestro pueblo*”).

Hay que destacar que también otra categoría ha sido clasificada en el centro de la investigación y es la categoría de las respuestas que he llamado “**afectivo-emocivas**”, que se refieren a recuerdos, momentos o personas que nos han acompañado en una visita al museo o que expresan un sentimiento vivido en el momento de pensar en el monumento. Están poco presentes entre los chicos y chicas peruanas (sólo hay dos respuestas en el ámbito de patrimonio e identidad), mientras que están muy presentes y distribuidas en todos los tres campos en el caso de Treviso (“*Perché è il posto dove le persone iniziano ad amarsi...dove tutto può accadere*”). Aunque sean numéricamente menos significativas, estas respuestas asumen un significado especial por la posición que ocupan en nuestro esquema. El hecho de que están presentes en los tres ámbitos de los dos contextos investigados, nos hace asignarles una consideración para nada secundaria. Los alumnos y alumnas, muchas veces, viven estos lugares patrimoniales relacionándolos con algo que han vivido. Es, en este caso, sobre todo el recuerdo de haber pasado unos momentos felices (siempre han sido sentimientos positivos los que se han recogido), que les hace expresarse de esta forma.

Por lo que respecta las respuestas que hacen referencia al pasado y que, en general, establecen algún tipo de relación con la historia (las denominadas “**históricas**” y que son las más numerosas de todas), se localizan en los dos ámbitos donde hemos querido profundizar la relación del patrimonio con la identidad y la ciudadanía. En el primer caso vemos como por cada pregunta formulada hay respuestas, tanto en los cuestionarios como en los focus groups, que se clasifican en esta categoría. En el segundo caso, vemos que están presentes muchas respuestas históricas, cuando investigamos lo que piensan sobre la utilidad de los museos (el dato es más importante en Treviso que en Cajamarca).

La otra categoría en la que podemos hallar una casi total semejanza es la relacionada con las respuestas “**didascálicas**”, donde se describen los museos y los monumentos con detalles pobres y académicos que explican cosas evidentes (“*È una città d’arte*” hablando de París; “*Porque es alto*” hablando de Cumbe Mayo). En las respuestas que se refieren a Treviso y en las de

Cajamarca esta categoría la localizamos en el ámbito de la relación entre patrimonio e identidad y las respuestas sobre todo están concentradas en la pregunta qué explicarías a un amigo al que estás enseñando un monumento o museo.

Finalmente, hay una última categoría en la que vemos que las respuestas de los chicos y de chicas “trevigianos” y peruanos han sido muy parecidas y es la categoría que hace referencia al patrimonio, a su valoración y su conservación para que todos lo puedan ver y disfrutar. Estas opiniones que he llamado **“patrimoniales”** se han concentrado en el ámbito de la relación entre patrimonio y ciudadanía, donde se ha registrado casi el mismo número de respuestas en los dos centros de la investigación. Las preocupaciones son parecidas y conciernen a la conservación del patrimonio (*“Il museo o il monumento è un patrimonio da non distruggere, perché è da proteggere e perché è in rinnovabile”*, *“Porque los monumentos son sagrados y nunca se deben derrumbarlos”*), a la posibilidad que todos disfruten de él (*“Para que lo podamos ver y no se malogren o destruyan”*, *“Perché credo che sia interesse di molti vedere i resti della propria città”*) y a la oportunidad que este representa para la ciudad (*“Il patrimonio artistico e culturale deve essere tutelato e il fascino di una città diminuirebbe senza musei e monumenti”*, *“Porque Cajamarca lo merece muy limpio”*).

Cabe subrayar como, mirando el Diagrama 7 (pág. 309), nos encontramos con otra similitud. Las restantes categorías individuadas, se pueden hallar en las contestaciones recibidas en Treviso, y en las de Cajamarca, con la excepción de las **“finalistas”** (dan una visión del fin último de la asignatura y de un futuro sobre todo personal) que se han considerado en Treviso y no en Cajamarca y de la **“intimistas”** (donde se manifiesta la preocupación de que no falte un lugar donde expresar su religiosidad) que están presentes en Cajamarca y no en Treviso. Estas dos últimas están, sin duda, entre las menos representativas en cuanto a números absolutos (sólo tienen 4 y 7 preferencias), pero me parece que nos hacen entender dos maneras diferentes de ver las cosas: una representa el mirar hacia delante, al futuro (*“So che seguendo queste materie, quando sarò grande avrò una buona cultura, che è importante visti i tempi che corrono”*) y la otra se refiere a un factor fundamental para la gente andina, es decir al aspecto religioso (*“porque allí podemos ir orar agradeciendo a Dios y que nos cuide cada día más”*).

Considerando las diferencias que se han verificado por lo que concierne las restantes categorías (*“valorativas”*, *“fetichistas-excepcionalistas”*, *“estéticas”*, *“autorreferenciales”*, *“identitarias”* y *“turísticas”*), vemos que la categoría de las respuestas **“valorativas”** resulta casi marginal tanto por lo que son los contenidos (se limitan a dar un juicio sumario sobre la asignatura, *“Sono materie interessanti?”*), como por el número de respuestas. Las encontramos utilizadas en Treviso sólo

cuando se investiga el rol de la escuela, mientras que en Cajamarca las hallamos también en el ámbito de la relación entre patrimonio y ciudadanía.

Dos categorías que me parece que pueden ir juntas, porque ambas consideran los aspectos exteriores, son las categorías de las respuestas **“fetichistas-excepcionalistas”**, (los sitios patrimoniales descritos con palabras altisonantes y extasiadas), y de las respuestas **“estéticas”** (suponen una apreciación positiva o negativa del monumento o del museo y a su valor en cuanto obra de arte). En el caso de Treviso las primeras las hallamos en el ámbito de la relación entre patrimonio e identidad (*“perché c'è un prato enorme e al centro c'è la Torre che sembra cadere da un momento all'altro”*), y en el ámbito de la relación entre patrimonio y ciudadanía (*“Sono belli e importanti?”*), mientras que las segundas, sólo en el primer ámbito citado (*“È bella e fatta bene”*). Si nos referimos a Cajamarca nos encontramos con una situación exactamente opuesta: las “fetichistas-excepcionalistas” recaen en el ámbito de la relación entre patrimonio e identidad (*“Podemos mirar toda Cajamarca, el paisaje”*) y las “estéticas” en los dos ámbitos mencionados (*“Porque es muy bonito y hermoso”, “Porque eso es lindo y no queremos botarlo”*).

Cuando analizamos las respuestas **“autorreferenciales”**, que expresan en primera persona algo que el alumno siente, vemos que recaen en el ámbito que estudia el rol de la escuela en el caso de Cajamarca (tanto si responden de manera afirmativa *“Me gusta porque siempre participo”*, como negativa, *“No entiendo los temas”*) y en el caso de Treviso en los dos ámbitos del rol de la escuela y de la relación entre patrimonio e identidad (*“Perché non mi ispirano molto”, “È il mio preferito”*).

He dado el nombre de **“identitarias”** a las respuestas que expresaban el sentimiento del alumno hacia los monumentos y museos que considera parte de su identidad cultural, de su identidad como ciudadano. Los niños y niñas de Treviso han contestado de esta forma en el ámbito de la relación entre patrimonio e identidad (*“Perché rappresentano Treviso, la mia città”*), mientras que los de Cajamarca, además de este ámbito (*“Porque es algo que nos representa como ciudadanos de Cajamarca”*), han respondido también en el ámbito que investigaba la relación entre patrimonio y ciudadanía (*“Como cajamarquinos nosotros tenemos que conocer la historia de Cajamarca, por así identificarnos como cajamarquinos”*).

La mayor diferencia entre las categorías la encontramos en la última que tenemos que analizar, la categoría de las respuestas que hemos llamado **“turísticas”**, porque se refieren a la visión que tienen los alumnos y alumnas del uso con fines turísticos de los museos o monumentos. En este punto hay una clara descompensación en cuanto a Cajamarca ya que en Treviso el número de

contestaciones es marginal y concentrado en el ámbito de la relación entre patrimonio y ciudadanía (“*Per i turisti e per quelli che vivono in Italia*”), mientras que, en el caso peruano las respuestas, son mucho más numerosas y se colocan en los dos ámbitos de la relación entre patrimonio e identidad (“*Se acabaría el turismo*”) y patrimonio y ciudadanía (“*Las familias que viven en ese lugar perderían su trabajo*”).

Como queda explicado al comienzo del párrafo, en el Diagrama 7 (pág. 309) podemos apreciar todas las categorías que se han encontrado y relacionado a lo largo de la investigación.

Analizando el Diagrama se puede apreciar como en la parte central y principalmente en el conjunto entre los ámbitos de patrimonio e identidad y patrimonio y ciudadanía, se concentran una buena parte de las categorías. Esta concentración nos indica que también los chicos y chicas que han sido investigados, a pesar de las diferencias subrayadas, tienden a evidenciar la estrecha relación del patrimonio con los ámbitos de ciudadanía e identidad. En las conclusiones volveré a retomar este aspecto, sin duda el más importante de este trabajo.

7.6. Discusión sobre las semejanzas y las diferencias evidenciadas en los dos ámbitos geográficos analizados

En este apartado se comentarán las consideraciones finales a la luz del marco teórico en el que hemos encuadrado nuestra investigación.

Consta de dos partes:

- la primera analizará las diferencias encontradas de forma más general en los dos contextos de Cajamarca y Treviso;
- en la segunda nos adentraremos en el estudio de los ámbitos analizados y de las categorías en las que se han dividido las respuestas proporcionadas por las chicas y los chicos involucrados en la investigación.

7.6.1. Análisis de las diferencias en los dos contextos

Las diferencias entre los dos contextos no son muchas, pero son bastante evidentes y, en cierto sentido, muy fuertes. Sobre todo, si nos referimos al hecho que tal vez es considerado, por el pensamiento eurocéntrico corriente, una aberración: el trabajo de niños y niñas.

No se trata aquí de hacer tampoco una apología de los niños y niñas trabajadores. Solamente hay que reconocer esta particularidad que, por cierto, no es reconducible exclusivamente al ámbito de los países del sur del mundo, en cuanto en nuestra Europa también hay casos evidentes de trabajo infantil. Y también cabe subrayar, para despejar toda duda, que cuando se habla de trabajo infantil, no se incluye la explotación a la que pueden estar sujetos, como en las minas o, peor aún, la prostitución o los niños soldados. Aquí se habla de un trabajo hecho desde una perspectiva de pobreza y sufrimiento, pero consciente y digno. Un trabajo que te hace sentir parte de un proyecto, a veces familiar (“Yo vendo papas en el puesto de mi mamá...ayudo a mi mamá a vender, hay bastantes niñas como mí” – Lupe en Schibotto, 1990:167), a veces más amplio (“El movimiento en el futuro...si sigue trabajando por los niños...no me preocupa nada, porque lo dejamos en buenas manos, en las manos de los niños” – testimonio de un niño trabajador – Grillo, Schibotto, 1988:80).

Hay que acercarse al tema desde su perspectiva y entender a los niños y niñas que trabajan como “actores sociales” (Liebel, 2003). Estos niños y niñas, a través de su esfuerzo cotidiano, aportan al desarrollo de la sociedad en que operan. Por esta razón se les debe un reconocimiento social por su contribución a dicho desarrollo. Comprender que los NNATs “vienen contribuyendo a una significativa transformación cultural que no sólo los beneficia a ellos, sino a todo esfuerzo para hacer de la democracia una mejor posibilidad de vida y buen entendimiento entre generaciones, de crecer todos en humanidad, de reaprender la condición humana en lo que a la relación mundo adulto y mundo de los niños y niñas se refiere” (Cussiánovich, 2010:91).

Hay otras tres diferencias que se han podido comprobar en el estudio y que aquí trataremos juntas, porque nos parece que tienen un origen común:

- la diferencia en los recursos que las dos escuelas y, por ende, los alumnos y las alumnas, tienen a su disposición, tanto en infraestructuras como en medios para realizar las visitas a sitios patrimoniales. Además, evidentemente, hablamos también de diferentes posibilidades a nivel familiar, que son, como hemos visto, las que permite a los chicos y a

las chicas italianas viajar y conocer fuera de su ciudad, y a los peruanos no salir casi nunca de su limitado ámbito geográfico;

- la diferente procedencia de los encuestados: unos provienen sólo de la ciudad de Cajamarca y otros tienen orígenes de lo más diferente, los de Treviso (europeos y extraeuropeos);
- la dispar tasa de fracaso escolar: muy bajo, casi nulo en Treviso y más pronunciado en Cajamarca (casi el 30% de los alumnos de la escuela “Jesús Trabajador” tienen una edad superior a la que tendrían que tener por el curso que frecuentan).

El origen común del que hablo es de naturaleza socio-económico, en el sentido de que en las tres diferencias afirmadas más arriba, este aspecto juega un papel que resulta más claro cuando hablamos de la diferencia de recursos, menos evidente cuando se trata de la procedencia de los alumnos o de la tasa de fracaso escolar, pero igualmente presente. Como nos recuerdan Bourdieu y Passeron, citados por Willis (1977:154), “es el exclusivo *capital cultural* – conocimiento y destreza de la manipulación simbólica del lenguaje y de los números – de los grupos dominantes de la sociedad lo que asegura el éxito de sus vástagos y, de este modo, la reproducción de la posición de la clase y del privilegio”. Es decir que las diferencias de orden socio-económico hacen que, en Cajamarca, los niños y las niñas que hemos entrevistados, mantengan su estado social de subalternidad. En Treviso, la “reproducción cultural” tal vez es menos evidente, pero se manifiesta, en el proceso educativo, donde es la propia cultura de los chicos y chicas la que les impide realizar objetivos diferentes de aquellos a los cuales están “predestinados”.

7.6.2. Análisis de los ámbitos estudiados ...

Rol de la escuela, relación entre patrimonio e identidad, relación entre patrimonio y ciudadanía: son estos los tres ámbitos que se han querido investigar, para llegar a enmarcar nuestro problema principal de cómo las niñas y niños de Cajamarca y Treviso formulan sus representaciones sociales alrededor del tema del patrimonio cultural, cómo las han construido y a qué vinculan dicho Patrimonio.

Como se ha visto, la escuela juega un papel protagonista en relación con una educación al patrimonio. En Treviso, así nos lo dicen los chicos y las chicas, esta institución hace de elemento impulsor hacia un interés que es también de las familias; en Cajamarca intenta paliar la escasez de

estímulos que viene de otros ámbitos. Hay un dato que tal vez nos llama más la atención y es relativo a la falta de implicación de alumnos y alumnas a la hora de preparar las visitas a los sitios patrimoniales, llevarlas a cabo y procesar los datos que se han obtenido en ellas.

Si el reto es convertir lo que se aprende durante las salidas, en nociones prácticas que nos sirvan para una crítica sobre la realidad y poder incidir socialmente (Santisteban, 2009), vemos fundamental que se utilice de la manera más efectiva el inmenso potencial que el patrimonio y su educación llevan intrínseco. Los docentes que se sirven de este potente medio, tienen por delante una tarea nada simple si quieren contribuir en parte a “ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y de reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad” (Kemmis, 1986:125). La escuela puede ser un referente en este campo donde tendrían que haber diferentes actores que cumplen con su parte: familias, instituciones culturales públicas y privadas, museos.

En este ámbito, los niños y las niñas tienen un lugar privilegiado ya que, profundizando su conocimiento del patrimonio cultural, pueden forjar su identidad personal. Nuestra identidad personal se define en relación a las identidades de los que nos rodean. Como nos recuerdan Allieu-Mary y Frydman (2003) “c’est en effet dans la relation que l’individu entretient avec son environnement, avec les autres individus, en tension avec les nombreux groupes d’appartenance, qu’il se construit comme sujet affectif, social, cognitif et politique” (p. 1).

La investigación ha podido evidenciar también como la identidad asume connotaciones diferentes en Treviso y Cajamarca. En el primer caso, teniendo las chicas y los chicos un conocimiento que va más allá de su ciudad, se han podido identificar también con sitios patrimoniales que sobrepasan los confines meramente comunales y comprenden toda Italia, mientras que en Cajamarca se han quedado en referentes locales. Lo que también distingue las respuestas identitarias es la referencia, de un lado, a Treviso o a Italia como ámbitos geográficos y, del otro, además de un símbolo geográfico (Cajamarca como ciudad), se han subrayado en varias ocasiones “los antepasados”, con clara referencia a los Incas.

Esta referencia nos hace decir con Copeland (2006:72) que “la relazione tra patrimonio e identità è molto stretta: non c’è nessuna identità senza un atto di memoria relativa ad una qualche origine e, quello che è ricordato come origine, è formulato all’interno del patrimonio dell’identità”.

El mismo autor (2006) nos dice que patrimonio y educación para la ciudadanía viven en simbiosis y es evidente que la escuela tiene que jugar un papel cardinal y catalizador en transmitir ciertos

valores patrimoniales. Si así no fuera se dejaría en las manos de otras instituciones formativas (familia, grupos asociativos y culturales, parroquias) esta tarea fundamental, con el riesgo de que sólo una minoría, económicamente potente, pueda tener acceso a esos valores. Esta última afirmación es particularmente importante para las niñas y niños de Cajamarca. En este contexto no se ve cuál podría ser una alternativa a lo que hace la institución escolar. Tal vez se podría pensar en que los niños y las niñas que hacen de guías turísticos tienen una educación patrimonial, en relación con el hecho de que “dependen” de los monumentos y museos para poder trabajar, pero sería algo personal y autodidacta.

De los tres ámbitos analizados, es en el de la relación entre patrimonio y ciudadanía donde se ha podido hallar una mayoría de categorías diferentes entre los dos grupos de alumnas y alumnos de Cajamarca y Treviso. En los cuestionarios de Cajamarca he encontrado una preponderancia de respuestas “patrimoniales”, mientras que en Treviso sobresalen las “históricas”.

Ambas categorías nos informan de la atención de una parte considerable de los encuestados hacia una ciudadanía que, por el momento, no podríamos definir “completa” (Jans, 2004), ya que estamos lejos de entender el derecho de los niños y niñas a tener “una ciudadanía desde abajo” es decir que “puedan participar de diversas formas y de manera activa en la vida social y económica de hoy” (Gaitán y Liebel, 2011:101).

7.6.3. ...y de las categorías evidenciadas

En el párrafo precedente he podido comparar y discutir las aportaciones de mi investigación con los resultados de otras investigaciones, en especial, las investigaciones que analizo en el marco teórico y en el estado del arte. En el caso de las categorías evidenciadas me encuentro con una cierta dificultad en el intento, ya que no hay (que yo conozca) investigaciones similares en cuanto al tema tratado y a la metodología utilizada para tratarlo.

Si, como nos dicen Glaser y Strauss (en Andréu Abela y otros, 2007:57) “la categoría es por sí misma un elemento conceptual de la teoría”, conceptos que se han afinado del análisis de los datos o, como nos dirían Strauss y Corbin (1998), un nivel de abstracción más alto, entonces del análisis de las categorías se pueden elicitar las conclusiones que acabo de exponer más arriba.

ROL DE LA ESCUELA

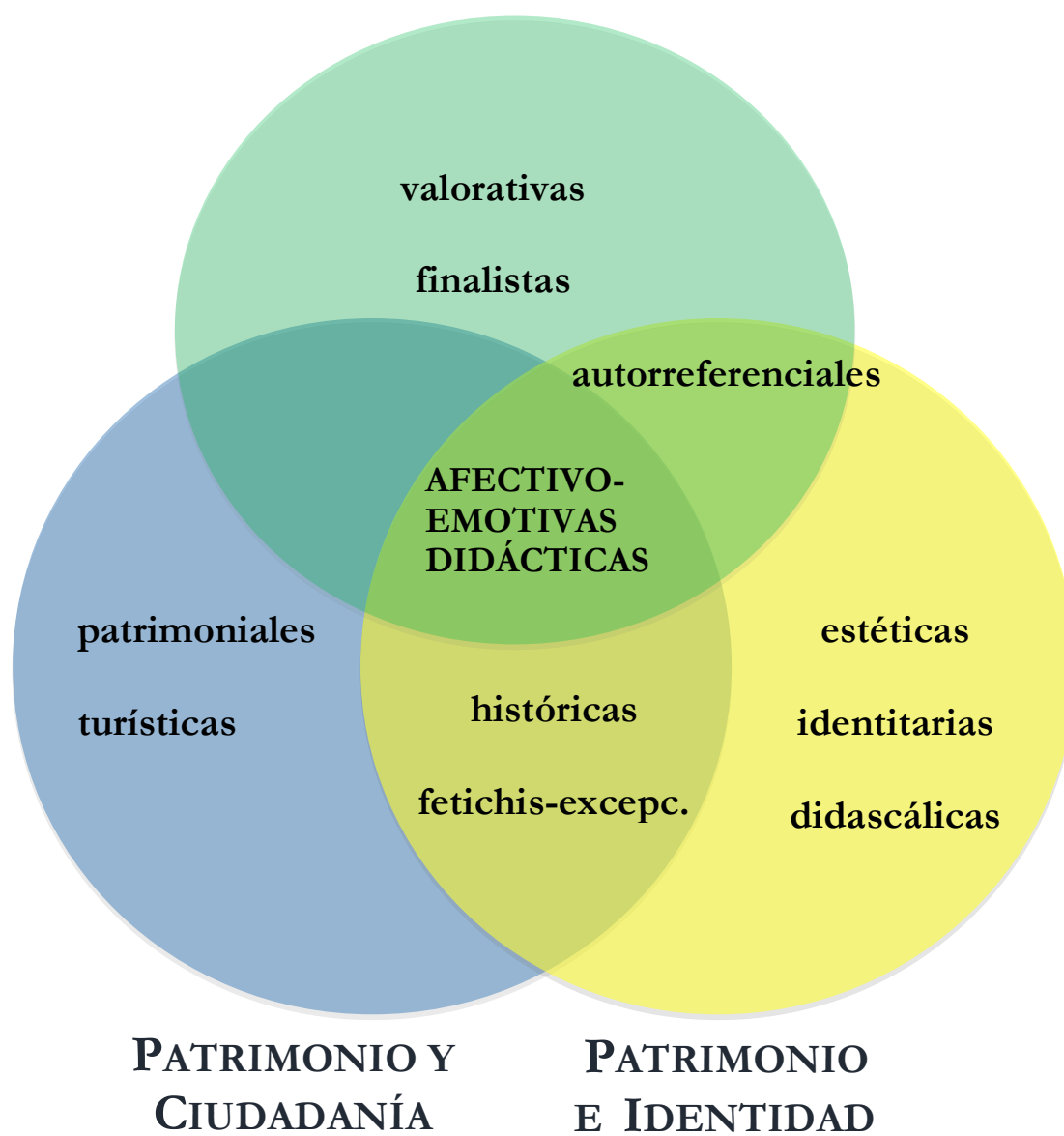


Diagrama 3 – Treviso - Cuestionario y Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

ROL DE LA ESCUELA

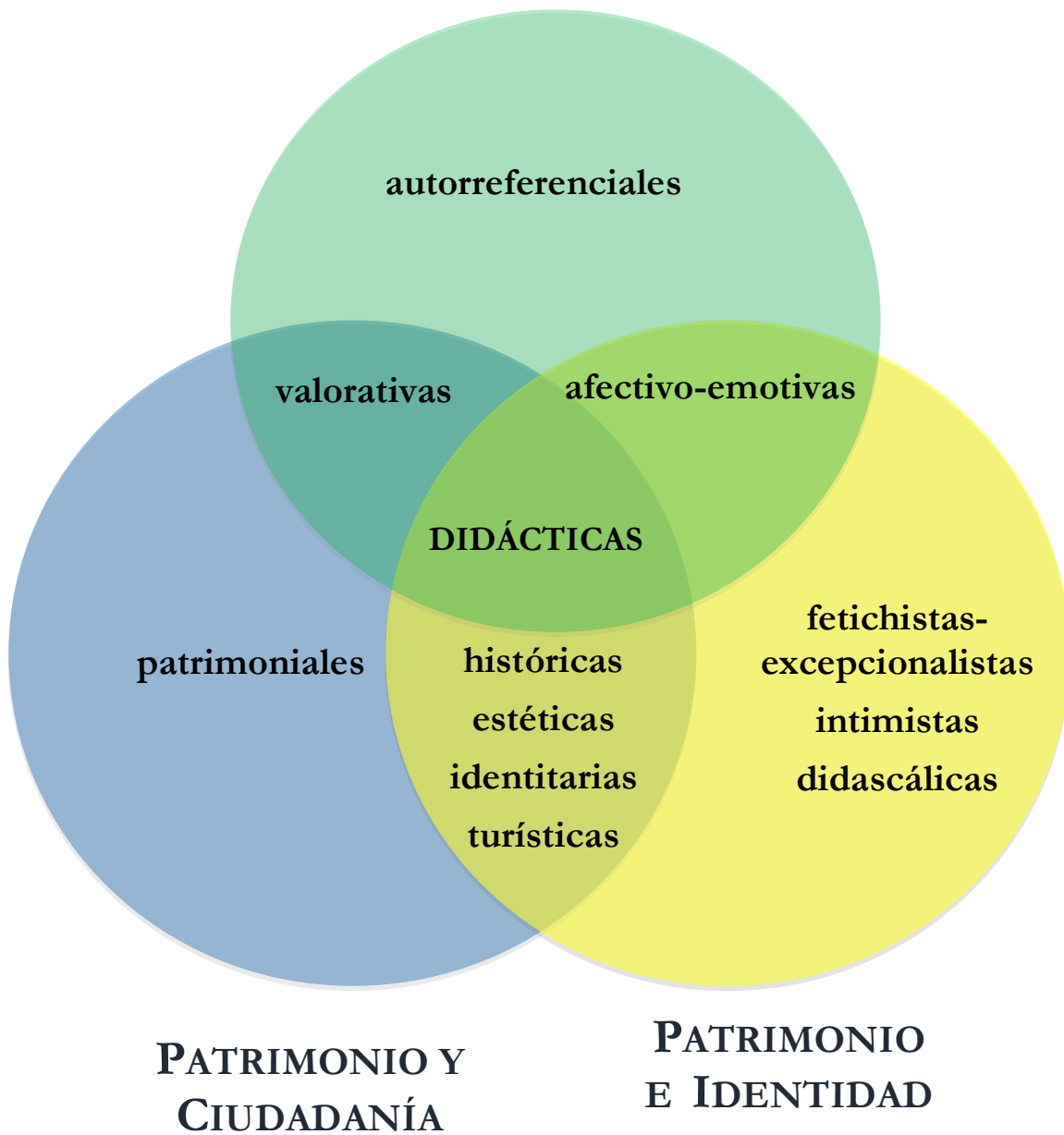


Diagrama 6 – Cajamarca - Cuestionarios y Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

ROL DE LA ESCUELA

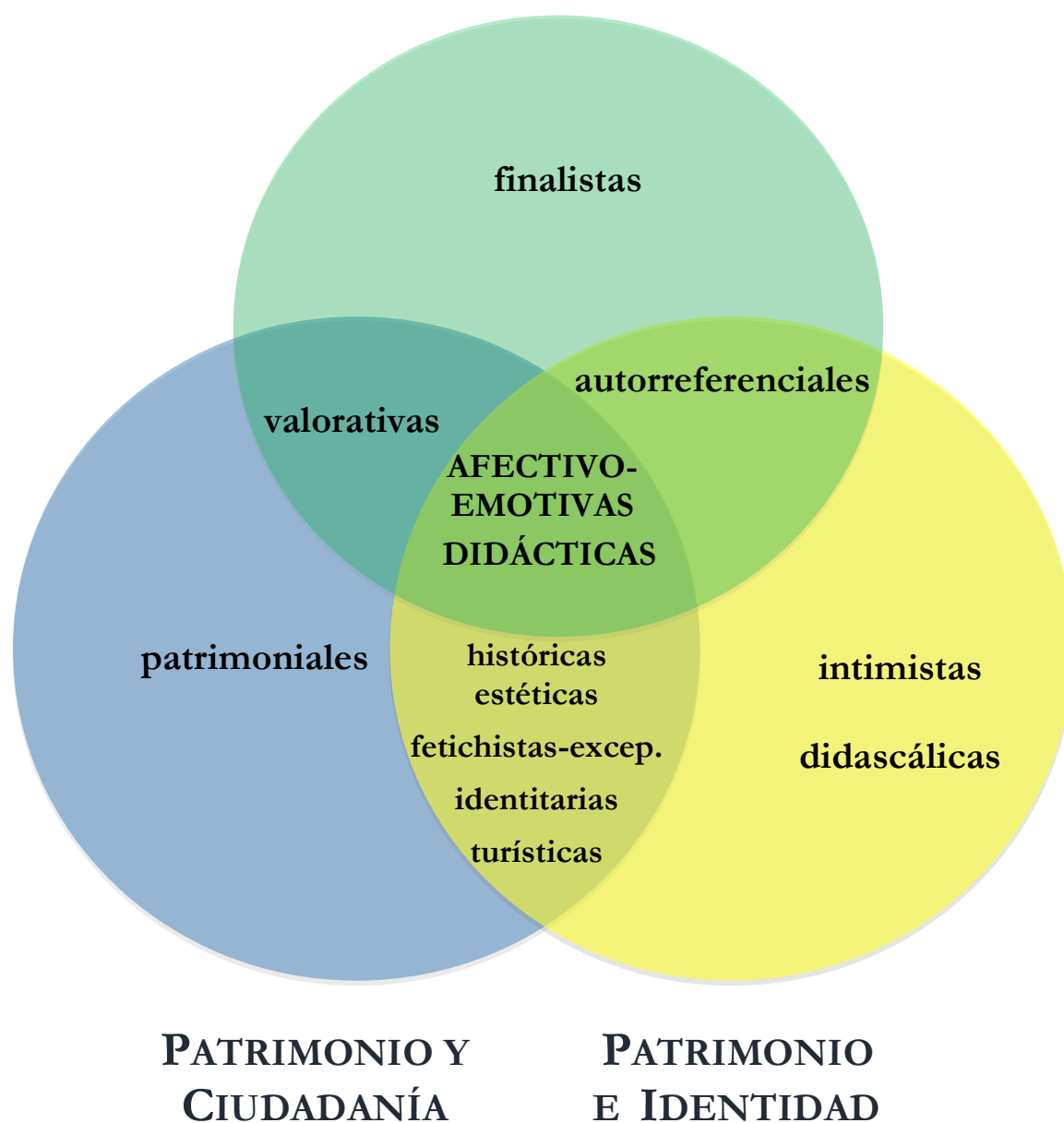


Diagrama 7 – Treviso y Cajamarca - Cuestionarios y Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados

Fuente: elaboración propia

PARTE III

CONCLUSIONES

La tercera y última parte de la investigación está organizada en un único capítulo en el que se presentan las conclusiones del estudio y algunas aportaciones sobre el rol de la escuela, la relación entre patrimonio e identidad y la relación entre patrimonio y ciudadanía.

El único capítulo de esta tercera parte se titula:

1. Consideraciones finales y aportaciones

Capítulo 8

Consideraciones finales y aportaciones

En este último capítulo voy a presentar unas consideraciones finales. En primer lugar, los comentarios se refieren a las preguntas planteadas, para luego hablar de los supuestos y finalmente de los objetivos establecido al comenzar la investigación.

Analizaré la metodología utilizada para recabar y estudiar los datos, que me ha permitido elaborar las diferentes conclusiones de mi trabajo de investigación.

Al mismo tiempo avanzaré algunas sugerencias y propuestas que tienen en cuenta las aportaciones de los tres ámbitos en los que he dividido la investigación.

El capítulo está ordenado en estas cinco secciones:

1. Consideraciones respecto a las preguntas
2. Consideraciones alrededor de los supuestos de la investigación
3. Consideraciones alrededor de los objetivos de la investigación
4. Consideraciones acerca de la metodología investigativa utilizada
5. Consideraciones finales y aportaciones sobre los ámbitos de la investigación

8.1. Consideraciones respecto a las preguntas

Al comenzar mi tesis, formulé algunas preguntas a las que intentaré dar respuestas representativas de lo que chicos y chicas han querido evidenciar a la luz de los datos que recogí. Serán ellos y ellas los que “hablarán” en el intento de aportar su específico punto de vista al debate sobre la problemática patrimonial en su relación con la educación para la ciudadanía.

a) La primera serie de preguntas profundiza en cómo perciben el patrimonio cultural los entrevistados. En el caso de Cajamarca, la idea de patrimonio se reduce a los monumentos (casi exclusivamente) y a los museos de su ciudad que los entrevistados conocen directamente puesto que han tenido acceso sólo a estos, siendo imposible para ellos (con su familia o con la escuela) un desplazamiento para visitar otras ciudades u otros sitios monumentales.

Hay una percepción clara de que los monumentos “principales” tienen un valor histórico y, en menor medida, turístico/patrimonial. Son dos los monumentos “símbolo” en el imaginario de los chicos y de las chicas entrevistados. Ambos encarnan esta mezcla de identidad histórica y de mirada hacia el futuro que caracterizan las respuestas turístico-patrimoniales: el Colosseo para los de Treviso y Baños del Inca para los de Cajamarca. Para los dos grupos se trata de personificar la “nacionalidad” y evidenciar sus raíces latinas o incaicas respectivamente.

Respecto al espacio que el patrimonio ocupa en las vidas de los niños y las niñas encuestados, vemos que hay una gran diferencia entre las dos realidades, la italiana y la peruana. Como ya se ha evidenciado, las posibilidades en términos económicos y de recursos escolares son muy dispares en los dos casos y la razón de esto estriba en que la mayoría de los alumnos y las alumnas italianos conocen otros lugares además de Treviso (considerando que una cuarta parte de ellos son de origen extranjero), mientras que sólo una mínima parte de las chicas y de los chicos peruanos sabe nombrar un monumento o un museo que no sea de su misma ciudad o de sus cercanías.

A eso hay que añadir que una ciudad medioeval como Treviso, con un centro histórico que se compone de un conjunto de calles y callejuelas donde se puede “respirar” historia, fácilmente puede inspirar a niños y niñas que lo conocen muy bien, el sentido de estar “dentro” de un patrimonio. Hay que pensar que la totalidad de los monumentos y museos nombrados en la

encuesta se hallan en el casco antiguo, que se puede recorrer de un lado a otro en media hora de camino.

Además, las salidas que hacen con la escuela (por lo menos dos al año) tienen como finalidad la visita a sitios monumentales o museos locales y todo lo que es la programación de las actividades relacionadas con dichas salidas dependen de la sensibilidad del profesor encargado del curso. Hay también que considerar lo que pueden visitar con la familia, que es su primer referente en este campo.

Aparentemente el patrimonio cultural juega un rol importante en la programación escolar y de las familias, pero se traduce sólo parcialmente en un efecto positivo, según los datos de los que disponemos. Analizándolos vemos que a las preguntas que sondeaban la relación entre Patrimonio e Identidad, casi una cuarta parte del alumnado de Treviso no contesta “por qué” han escogido un monumento en vez de otro. Esta situación me hace pensar que son temas que no les interesan o con los que no se identifican (siempre hay que pensar que estamos en presencia de una importante parte de la población escolar que no es de origen italiano y que por lo tanto no se siente identificada con sitios que no siente “suyos”).

La escasez de recursos y de oportunidades que tienen las niñas y los niños de Cajamarca es su principal diferencia con respecto a los de Treviso. Por eso casi no realizan salidas para visitar los sitios monumentales de la ciudad (nunca se visitan los sitios que están alejados).

A esto hay que añadir que el contexto de ambas ciudades es muy diferente tanto desde la perspectiva urbana como desde la patrimonial. En Cajamarca, a diferencia de Treviso, no hay un verdadero centro histórico bien determinado. Hay sitios patrimoniales situados en medio de la cuadrícula de calles que conforman la localidad andina y otro sitio muy importante en las afueras de la ciudad. Lo que se puede ver es la magnitud de los monumentos que dejaron los españoles y su continuidad con el origen inca (y preinca), en un tiempo que parece haberse detenido.

Hay que destacar también la dificultad, en un contexto de pobreza como el de Cajamarca, de proponer estímulos en este campo a chicos y a chicas. Es verdad que el cuidado y la valorización del patrimonio podría ser el medio para lograr un sustento económico (hay muchos niños y niñas que son guías turísticos, como hemos visto), pero las familias y la escuela tienen que enfrentarse a otras prioridades, la subsistencia diaria en primer lugar, resultando secundarias las visitas a los sitios o la educación patrimonial.

Si consideramos que utilizan el patrimonio para vivir, como es el caso de los chicos y las chicas que hacen de guía, que cantan a los turistas o también que venden sus mercancías en los puestos cercanos a los sitios patrimoniales, podemos ver que el rol que juega cotidianamente el patrimonio en sus vidas es fundamental. El patrimonio es visto como una fuente de subsistencia y desarrolla una función directamente relacionada con la vida cotidiana de nuestros protagonistas que, entre muchas dificultades (horarios, lejanía de sus casas, competencia de pares y adultos, guardias municipales que les desalojan siendo, evidentemente, abusivos), intentan aportar su granito de arena a la economía familiar.

b) En relación a cómo se configuran las representaciones sociales de niños y niñas de Treviso y Cajamarca por lo que al patrimonio cultural se refiere, hemos visto que son “fenomeni che necessitano di essere descritti, e di essere spiegati...fenomeni specifici correlati a un modo particolare di comprendere e comunicare” (Moscovici, 2005:30). Y también que, según nos dice William James, estas interesan “la realtà pratica, la nostra realtà; per ottenere questo scopo un oggetto non deve soltanto apparire, ma esso deve apparire, nello stesso tempo, interessante e importante. Noi consideriamo negativamente il mondo in cui gli oggetti non sono interessanti, né importanti, e li stigmatizziamo come irreali” (James, 1890:295).

De las respuestas recibidas a la pregunta hemos visto que es determinante el rol de la familia y de la escuela en el conocimiento de los museos y de los monumentos. Es esencialmente a través de estas dos instituciones que los chicos y las chicas conocen y forman sus representaciones sociales. Se trata esencialmente de los sitios patrimoniales locales, mientras que, para los sitios alejados, la televisión asume un rol preeminente, especialmente en Cajamarca. Los museos y los monumentos son más apreciados si se visitan y conocen con la familia o con los amigos. En muchas ocasiones, principalmente en los *focus groups*, chicas y chicos han subrayado que es importante ver los sitios con alguien con el que te diviertes o con quien puedas compartir algo más que la visita. Es decir, que, si le damos a la visita un valor afectivo además de interesante, podemos tener un “retorno” en todo lo que es aprendizaje y conocimiento por parte de alumnos y de alumnas.

c) El tercer grupo de preguntas pretendía descubrir la relación entre patrimonio y ciudadanía y ver si basándose en una educación del patrimonio se puede desarrollar una competencia social y ciudadana crítica.

En nuestro caso se trataba de entender cómo alumnos y alumnas de Treviso y Cajamarca relacionaban patrimonio y ciudadanía, y si se daba alguna reciprocidad entre situaciones que requerían una conciencia comunitaria y hechos referentes al patrimonio.

En líneas generales puedo afirmar que nuestros encuestados parecen tener en consideración el hecho patrimonial y se portan como ciudadanos modélicos, cerca del 75% contesta de forma que se podría decir en línea con el perfil que denota un inicio de conciencia ciudadana. Al mismo tiempo las respuestas inutilizables son menos presentes con respecto a otras preguntas (en particular la última que ha sido contestada por cerca del 90% de los chicos y de las chicas de Treviso y del 93% de Cajamarca).

Puede apreciarse la vinculación entre patrimonio y ciudadanía, pero lo cierto es que el tipo de ciudadanía que resulta de la investigación es muy “a futuro”. Los datos cuantitativos nos presentan un cuadro alentador, pero los cualitativos y las notas de campo nos dicen que no son muchos los alumnos que saben contestar con conocimiento de causa y disfrutar adecuadamente de una visita patrimonial.

Contamos todavía con una débil relación entre el patrimonio y el desarrollo de una competencia social y ciudadana. Esto por una serie de motivaciones:

1. no forma parte de una clara programación en las escuelas;
2. no está presente ni es explícita tampoco en los profesores y maestros que tendrían que incentivarla;
3. las visitas a los sitios patrimoniales no están incluidas en un proyecto integrado con los diferentes protagonistas involucrados (responsables patrimoniales del ayuntamiento, escuelas, familias, sujetos que trabajan sobre el territorio, alumnos de todas las edades);
4. el cuidado y la promoción del patrimonio no tienen la prioridad que tendrían que tener, sobre todo en países como Italia y Perú, tan significativamente ricos en obras de arte.

d) Finalmente, con la cuarta serie de preguntas formuladas en los cuestionarios y en los focus groups, quería conocer qué interconexiones podía haber entre patrimonio cultural e identidad.

Las respuestas que han evidenciado una sensibilidad “identitaria”, son aquellas en las que se manifiesta un sentimiento de identificación con los monumentos o museos.

En Treviso tenemos respuestas de este tipo en las dos preguntas que querían sondear la relación patrimonio-identidad, mientras que en Cajamarca las tenemos repartidas entre el cuestionario y los focus groups. En estos segundos aparecen como respuestas tanto en la indagación entre patrimonio e identidad, como en la que trataba de examinar la relación patrimonio-ciudadanía.

Hay que evidenciar la presencia de varias respuestas clasificadas como “*históricas*”, pero que pueden ser interpretadas como “*identitarias*” ya que nos hablan de “cultura” y “*civiltà*” o hacen referencia, en el caso de Cajamarca, a un pasado inca en el que todos se identifican y del que sienten ser herederos.

En la amplitud de respuestas “*identitarias*” en Cajamarca podemos percibir como el patrimonio y la identidad de estas chicas y chicos con frecuencia se corresponden. Es una relación que, en muchos casos, no es consciente y que tiene su origen en un ambiente muy impregnado de cultura inca, que resulta ser la única referencia con la que identificarse.

La compaginación entre las creencias ancestrales de la tradición inca y preinca, claramente simbolistas, con los dictámenes de la iglesia católica (muchas veces aparentemente en contradicción entre sí) es, sin duda, uno de los aspectos más interesantes de la vida de estos pueblos andinos. La última pregunta de los focus groups, donde quería ver si preferían vivir en una ciudad con restos del pasado (como Cajamarca) o en una más moderna, nos ha dado un resultado que va en esta línea. La respuesta sigue siendo la misma y todos dicen “en Cajamarca”, pero en particular hay también quien habla de “nuestra tierra” y que afirma que “aquí nacimos y aquí es nuestra tierra”. “Allpanchis”, nuestra tierra, como la llama la gente quechua, la “pacha mama”, la Madre Tierra, de la que provenimos y a la que volveremos. La Madre que nos da de comer y a la que hay que proteger, cuidar y respetar. Este respeto se manifiesta a través de una serie de ofrendas que, sobre todo la gente del campo, pero en general todos los quechuas, tienen que brindar antes de empezar cualquier actividad, desde los trabajos de la chacra a un viaje, desde un nuevo nacimiento a un entierro. Es cierto que, en la ciudad, y en particular en Cajamarca, ya no son frecuentes los rituales andinos que están más arraigados en las comunidades de la Sierra

Central y Sur, aunque este sentido de reciprocidad con la tierra es muy fuerte en todos los Andes. Reciprocidad que no es un “do ut des”, sino casi un “imperativo categórico”, una manera de actuar de las personas que forman la comunidad y que en ella viven.

En Treviso las respuestas “identitarias” están más localizadas en dos preguntas del cuestionario y hay una cantidad mayor que en Cajamarca. Pero a diferencia del caso peruano, aquí tenemos no solo las referencias al pasado local o italiano, sino que algunos nos proponen ejemplos que superan estos confines y se sitúan en Europa. No creo que esto signifique que tenemos un perfil de alumnos y alumnas que se identifican con Europa, pero si, probablemente, que están abiertos a esta perspectiva y que será un próximo horizonte a considerar.

El patrimonio cultural es la fuente de nuestra identidad y el sello que nos distingue como nación. Lo componen los bienes que nuestros antepasados han valorado y conservado en el tiempo. Conocer nuestro patrimonio nos ayuda a desarrollar una conciencia más aguda acerca de nuestras raíces y nos permite comprender la riqueza de otros pueblos y culturas. El respeto al patrimonio es la puerta al diálogo intercultural.

8.2. Consideraciones alrededor de los supuestos de la investigación

La investigación partió de cuatro supuestos diferentemente articulados y relacionados con los tres temas examinados: el rol de la escuela, la relación entre patrimonio e identidad y la relación entre patrimonio y ciudadanía.

Estos cuatro supuestos debían guiar el trabajo y dar las pautas para iniciar la búsqueda de una correlación entre los ámbitos citados.

Seguidamente voy a reflexionar sobre los puntos de partida a la luz de los resultados obtenidos, mencionando los que se han demostrado acertados y los que se han visto desmentidos o redimensionados.

8.2.1. El patrimonio en la vida de los niños y de las niñas de Treviso y

Cajamarca

La primera suposición ha sido que en la vida y en el conocimiento de niños y niñas de Treviso y de Cajamarca el patrimonio tiene poca presencia, pues no es objeto de estudio en la escuela ni de atención en la familia.

Esta hipótesis se ha revelado acertada, pero hay matices que vale la pena subrayar.

En Cajamarca, la poca presencia del patrimonio en la vida de alumnas y alumnos investigados, es muy clara, esencialmente por dos razones:

- la falta de recursos de la escuela y de los padres;
- la poca y poco significativa presencia del patrimonio en las directrices programáticas sean ministeriales o de la institución escolar.

En Treviso, en cambio, hay por parte de la escuela y de las familias una sensibilidad bastante significativa (son las dos instituciones a través de las cuales todos los encuestados conocen el patrimonio, dato en verdad similar al de Cajamarca). Lo que no se ha podido registrar es una intencionalidad y una conciencia de que una educación patrimonial lleve a un mayor compromiso y criticidad ciudadana. Al mismo tiempo son las familias el primer medio de conocimiento de los museos o monumentos, si bien, como nos dice uno de los chicos, muchas veces no pueden competir con el nivel de explicación del sitio visitado, que normalmente proporciona el profesor.

De todas maneras, hay un interés evidente de chicas y chicos por las asignaturas que se relacionan con el patrimonio y que cuando se les propone una visita o una actividad en este campo su reacción es, mayoritariamente, positiva y participativa. Y esto nos hace pensar en que, si hubiera una mayor conciencia de la relación indisoluble entre patrimonio y ciudadanía, se podrían alcanzar resultados muchos más efectivos en este campo.

8.2.2. Cómo se construyen las representaciones sociales sobre patrimonio en los alumnos y las alumnas de Treviso y Cajamarca

El supuesto de partida era que las representaciones sociales sobre el patrimonio de alumnos y alumnas, se construyen a través del conocimiento (visitas escolares y familiares) y la influencia de los medios de comunicación.

Aquí hay que destacar que la suposición ha sido acertada y los resultados nos han dado la razón, o casi. Digo casi porque me esperaba una mayor presencia de los medios de comunicación, por lo menos en el caso de Treviso, ya que en Cajamarca el acceso se limita a la televisión, pues el uso familiar de internet es todavía una quimera en esta región.

Se ha visto como los niños y las niñas de Treviso casi no recurren a medios alternativos a la escuela y a la familia para conocer los monumentos y los museos. Sobre todo, cuando se habla de los sitios patrimoniales de la ciudad, y también de otros sitios. El porcentaje de los que han utilizado internet o la televisión para conocer el patrimonio es mínimo. Aumenta un poco en los datos de Cajamarca, pero solamente por la utilización del medio televisivo.

Podemos decir que el hecho de que familia y escuela son casi los únicos medios a través de los cuales alumnos y alumnas de Treviso y Cajamarca forman sus representaciones sociales sobre patrimonio es de por sí un dato positivo. Al mismo tiempo - y aquí hablo principalmente de chicos y chicas de Treviso- el hecho de que no se utilicen la televisión o internet para conocer el patrimonio podría ser interpretado de forma negativa.

Me explico. Vivimos en un mundo donde baja continuamente la edad en la que los menores acceden a los contenidos virtuales y donde la televisión ha llegado hasta el último rincón del planeta siendo, como en el caso de Cajamarca, un medio privilegiado de contacto con el exterior. El hecho de que los entrevistados no los utilicen para conocer los monumentos o los museos en particular, me hace pensar que tal vez estemos perdiendo una excelente ocasión. La ocasión de educar a chicos y chicas en el uso de estos medios para conocer más de cerca el patrimonio de su región y del mundo en general. Retomaré este tema en las sugerencias que propondré al final de este capítulo.

8.2.3. Formación de una competencia social y ciudadana y una construcción de identidad a través de la educación al patrimonio

El tercer supuesto afirmaba que la experiencia guiada y crítica del patrimonio cultural y una reflexión sobre la importancia de su conservación, pueden contribuir a que se forme una competencia social y ciudadana incluyente y participe de los retos solicitados para un desarrollo democrático de la vida social. También he avanzado la hipótesis de cómo actualmente y con los medios que se utilizan en este campo, no parece que el patrimonio fomente la ciudadanía crítica en niños y niñas de las dos realidades estudiadas.

A la luz de los numerosos estudios en este campo (por ejemplo, Prats, 2004; González Monfort, 2006; Copeland, 2006; Bortolotti y otros, 2008; Mattozzi, 2009; García, 2015), podemos dar por establecida una relación mutua entre patrimonio y ciudadanía, así como entre patrimonio e

identidad (Allieu-Mary y Frydman, 2003; Copeland, 2006; Cantón y González S., 2009; Santacana y Martínez, 2013). Sin embargo, a mi parecer, se hubiera podido proceder de otra forma:

- habría tenido que enfocar el diseño del trabajo pensando en proponer un modelo de “experiencia patrimonial” que fuese una experiencia guiada y crítica acerca del patrimonio cultural y una reflexión sobre la importancia de su conservación;
- debía haber previsto una segunda fase de “control” del trabajo hecho, para constatar si los contenidos deseados habían “pasado” y comprobar el éxito de la propuesta;
- habríamos necesitado profesores referentes, que ya trabajaran con esta específica perspectiva patrimonial.

Si bien es cierto que, trabajando con el patrimonio, nos ponemos “forzosamente” en una óptica identitaria y de educación a la ciudadanía y pasamos esta visión crítica “sin querer”, también es verdad que es un proceso que ha de ser vivido a través de los años y de las prácticas continuas. No podemos pensar que sean suficientes las clases teóricas. Requiere del ejemplo y de la constancia de quienes lo proponen, en particular si los destinatarios son jóvenes que se están formando.

Son necesarias una intencionalidad y una claridad de objetivos que, en las experiencias con las que he podido trabajar, no he encontrado. No es lo mismo proponer unas visitas patrimoniales, aunque con un intento educativo, que proponerlas con el objetivo de que nos ayuden a forjar un ciudadano y una ciudadana críticos.

Finalmente, tampoco se ha podido verificar si se ha utilizado el patrimonio como un recurso para construir identidad. Las observaciones en los dos ámbitos educativos no han proporcionado elementos útiles en este sentido.

8.2.4. Las diferencias sobre el valor que se otorga al patrimonio en las dos realidades analizadas

Este último supuesto me hacía pensar que habría diferencias en los dos contextos analizados, sobre el valor que los encuestados asignan al patrimonio ya que, por una parte, pensaba que chicos y chicas lo considerarían como una parte más de su panorama urbano y, por la otra, imaginaba que podría tener un valor añadido ya que muchos chicos y chicas trabajan con él.

Finalmente se ha verificado que no era exactamente lo que pensaba.

La pregunta que podía darnos una indicación acerca del supuesto, la última pregunta que pretendía evidenciar cuál era la opinión de los encuestados sobre para qué sirven los museos y monumentos, ha sido de las que más respuestas ha recibido. En Treviso ha sido la más contestada y las respuestas han demostrado un nivel de profundidad y de pertinencia como ninguna otra en el cuestionario. A este propósito hay que notar que las diferencias entre los dos contextos han sido mínimas a nivel de las categorías en que se han clasificado las respuestas, prácticamente han sido las mismas.

La diferencia sustancial ha sido el hecho que en Cajamarca las respuestas clasificadas como “turísticas” han sido más del doble de las de Treviso, aunque muy escuetas.

Se ha podido observar que ninguna de las argumentaciones recogidas en los focus groups ha sido de naturaleza “turística”, cosa que nos habría dado una señal fuerte al verificar nuestro supuesto, sobre todo en Cajamarca.

En definitiva, en ambos casos se reconoce un valor importante del patrimonio con el que se convive, sea en Treviso que en Cajamarca, donde hemos encontrado una atención más marcada a un uso turístico de los museos y los monumentos. También es verdad que las respuestas de Treviso han denotado un interés que no se había supuesto al principio de la investigación.

8.3. Consideraciones alrededor de los objetivos de la investigación

Al comienzo de este apartado es necesario recordar la razón de fondo que ha motivado este trabajo de investigación y que va más allá de los objetivos que me había planteado al planificarlo y que he expuesto en el capítulo inicial. Tal vez puedo decir que hay, en principio, unas intenciones no explicitadas hasta ahora y que han acompañado el trabajo sin estar presentes en el texto:

- dar voz a niñas y a niños o, por lo menos, intentar hacerlo a través de la recogida y la interpretación de su pensamiento en el cuestionario y en los grupos focales;
- hablar de los NNATs y de su experiencia, de la utopía que les mueve, de la fuerza y la dignidad de sus vidas.

No sé si lo he logrado, pero ha valido la pena intentarlo.

A continuación, presentaré algunas consideraciones sobre los objetivos que me había propuesto al comenzar el trabajo, si los he conseguidos, en qué medida y, dónde ha habido problemas, en qué han consistido y por qué se han dado, además de intentar plantear cómo se hubiesen podido evitar.

8.3.1. Objetivo 1. Indagar y analizar la apropiación que los niños y niñas italianas y peruanas hacen del patrimonio cultural en su formación en la escuela y fuera de ella como ciudadanos (sus representaciones sociales)

Con este objetivo quería ver hasta qué punto el patrimonio está presente en la vida de chicas y de chicos en Treviso y Cajamarca, si es una apropiación consciente, o inconsciente, y si lleva a mejorar la competencia social y ciudadana de los implicados.

Para lograr este objetivo me he valido principalmente de un cuestionario, que he integrado con unas preguntas en los focus groups, además de las observaciones que he realizado en ambos lugares. La utilización conjunta de estos tres instrumentos me ha permitido alcanzar el objetivo: he conseguido indagar las representaciones sociales.

El cuadro de conjunto que he construido, pone de relieve las similitudes y las diferencias de los dos grupos estudiados y nos da la idea de que alumnas y alumnos quieren disfrutar del patrimonio, sabiendo que hay que conservarlo para que otros puedan gozar de las bellezas que lo constituyen.

Los resultados nos informan de una competencia social presente en muchos de los encuestados cuando se han enfrentado a los temas patrimoniales. Lo que no se ha podido comprobar es si la conciencia crítica de ser parte de la ciudadanía, aumentaría o cambiaría si los chicos y las chicas estuviesen directamente involucrados en proyectos educativos centrados en el patrimonio.

8.3.2. Objetivo 2. Construir el marco conceptual que vincula el patrimonio cultural con el desarrollo de la competencia social y ciudadana

Mi prioridad era dar al trabajo una justificación teórica que encuadrara la cuestión de fondo de la relación entre patrimonio cultural y educación para la ciudadanía. Esto me ha permitido analizar

los dos aspectos principales de la investigación separadamente y buscar y encontrar los lazos que pueden existir entre ellos de cara a su uso en el ámbito educativo tanto formal, como informal.

La relación entre patrimonio e identidad y entre patrimonio y ciudadanía que he planteado en mi investigación ya había sido planteada en varios y valiosos otros trabajos, como he señalado en el capítulo del marco teórico. En particular cabe señalar el trabajo de la Doctora González Monfort (2006) sobre el uso didáctico y el valor educativo del patrimonio, que deja abierto un nuevo espacio de reflexión acerca de estos temas, que al día de hoy parecen haber encontrado un impulso particular en España y en el resto de Europa.

Mi labor se enmarca en esta línea investigadora crítica y además se abre a un horizonte nuevo en dos sentidos: recoger el punto de vista de chicos y de chicas y centrarse en un sector social muy particular como los NNATs (Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores).

Sobre el tema de las representaciones sociales de los niños acerca del patrimonio, no hay mucha literatura y no creo equivocarme si digo que no existe referida a los NNATs. El intento que aquí se ha realizado ha consistido, además, en fortalecer el marco conceptual que vincula el patrimonio cultural con el desarrollo de la competencia social y ciudadana, comprobar si este marco podía ser válido para la educación reglada y un modelo educativo particular para los NNATs.

Este marco tendría que ser complementado con futuras investigaciones en las que se conjuguen patrimonio, ciudadanía y niñas y niños trabajadores.

8.4. Consideraciones acerca de la metodología de investigación utilizada

En este párrafo voy a reflexionar sobre a) la Teoría Fundamentada; b) el diseño y los instrumentos de la investigación; c) la recolección de datos y el análisis cualitativo y cuantitativo; d) los participantes en la investigación.

8.4.1. Consideraciones sobre la Teoría Fundamentada

Al acercarme por primera vez a una obra investigadora tan amplia tenía muchas dudas que me atenazaban especialmente respecto a la metodología escogida, todavía no muy común, en Europa, en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales.

Al avanzar en la investigación me he dado cuenta de que la elección había sido acertada y que las características de esta metodología encajaban bien con la complejidad del fenómeno examinado. El enfoque inductivo que he dado al análisis (partir de los datos para construir la teoría) ha sido productivo en esta investigación que ha utilizado instrumentos cuantitativos y cualitativos a la vez, para poder descubrir las teorías contenidas en los datos (Strauss, 2004).

He podido verificar que, a pesar de los diferentes enfoques que se puede dar a la Teoría Fundamentada, según la escuela de pensamiento que se siga, hay que dar algunos pasos imprescindibles si se quiere llegar a la definición de una teoría. Hay que empezar con “explorar un proceso” y hacer un “muestreo teórico” pasando por la “contemporaneidad de la recogida y del análisis de los datos”, utilizando “el método de la comparación constante en todo nivel de análisis”. La “conceptualización y no descripción” de los fenómenos, según cuatro momentos (definir las categorías; relacionar las categorías entre sí; individualizar la categoría central; concretar y delimitar la teoría), nos conduce a “construir una codificación a partir de los datos”.

Con la intención de ser lo más posible fiel a los resultados empíricos surgidos de la recogida de los datos, la Teoría Fundamentada me ha suministrado los instrumentos para llegar a unas conclusiones consecuentes y en línea con lo esperado.

8.4.2. Consideraciones sobre el diseño y los instrumentos de la investigación

Tengo que confesar que, cuando, por parte de los directores de la tesis, se me propuso la utilización de la Teoría Fundamentada como metodología de investigación, no tenía claro lo que ello iba a suponer tanto desde el punto de vista teórico como en términos de trabajo real.

Me parece que el diseño investigador que ha resultado y llevado a cabo en estos años (definición del tema y argumentación, diseño de los instrumentos investigadores y marco teórico conceptual, recogida de los datos en Italia y en Perú, análisis de los datos y elaboración de las conclusiones y sugerencias) se ha revelado un camino bastante difícil, pero fructífero.

Finalmente creo que ha sido una elección acertada ya que he podido manejar sin problemas los dos contextos involucrados y los instrumentos escogidos me han facilitado suficiente información para su comprensión. He podido realizar un análisis desde una óptica interpretativa y constructivista, que me ha permitido desarrollar un trabajo que, si bien ha conocido momentos de estancamiento, finalmente, en mi opinión ha aportado algo nuevo en el ámbito académico.

Los instrumentos utilizados me han dado la posibilidad de realizar un amplio marco dentro del cual poder sacar conclusiones.

Según iba avanzando la investigación y mientras se analizaban los cuestionarios o se proponían los focus groups, se han detectado algunos problemas o se ha constatado que alguna pregunta o input se hubiera podido proponer de forma distinta. Se trata, principalmente, de problemas relacionados con la comprensión del texto propuesto cuya lectura podía dar pie a equivocaciones o malentendidos. Era demasiado tarde para poder corregir, pero uno de los criterios a tener en cuenta en próximos trabajos será la revisión y la valoración previa de las preguntas de los cuestionarios y de los focus group por expertos.

8.4.3. Consideraciones sobre la recogida de datos y el análisis cualitativo y cuantitativo

El trabajo de recogida de datos en las dos localidades ha sido largo y, en cierta medida, complicado.

Los viajes a Italia y Perú, las relaciones con los profesores de Treviso y Cajamarca, las visitas y las tomas de contacto con los alumnos y alumnas de las dos escuelas, el seguimiento de los cuestionarios y la gestión de los grupos focales, han sido momentos intensos, pero al mismo tiempo complicados de gestionar sobre todo por la distancia entre el investigador y los sujetos investigados.

Un aspecto que, de haber sido posible, hubiera ayudado a tener una mayor claridad, se refiere al hecho de haber tenido que delegar el pase del cuestionario a los profesores de las respectivas clases. Sin nada que criticar a estos docentes, y amigos, a quienes he “robado” unas horas de su precioso tiempo con alumnos y alumnas y quienes no me pusieron ningún problema para gestionar el cuestionario, quizás el resultado hubiera sido diferente si lo hubiese gestionado yo en primera persona pues hubiera podido dar respuesta a los problemas derivados de la lectura y comprensión de las preguntas.

Este hecho, además, me habría permitido coger confianza con los chicos y las chicas y tener un trato más directo a la hora de realizar los focus groups.

De todas maneras, el hecho de haber diversificado los instrumentos de análisis y haber utilizado tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos, me ha permitido tener un cuadro bastante exhaustivo de las dos situaciones y poderlas comparar sin problemas.

8.4.4. Consideraciones sobre los participantes a la investigación

Como ya he especificado, mi trabajo se puede caracterizar para una “co-costruzione fra ricercatore e soggetti” (Tarozzi, 2008:34), donde el investigador no es alguien aislado de los investigados, se relaciona con ellos y, como en el caso de los NNA comparte sus aspiraciones y los sentimientos que les mueven.

El hecho de trabajar con niños y niñas (y, en particular, con chicos y chicas trabajadores) ha hecho que se haya prestado una especial atención desde el punto de vista ético y del comportamiento cuando me he relacionado con ellos.

No ha sido fácil trabajar con niños, niñas y preadolescentes “modernos”, que tienen una visión del mundo totalmente diferente a la mía, por ser más jóvenes, por ser más “modernos” y por pertenecer (en el caso de Cajamarca) a un mundo casi totalmente ajeno al occidental donde he crecido y vivo. Pero ha sido interesante e inspirador, porque entiendes lo complicado que es, en especial para los profesores, hacer mella en un mundo “diferente” del tuyo, que difícilmente te reconoce alguna autoridad y con el que tienes pocos instrumentos para entrar en contacto (si es que se dejan contactar).

Y, como suele pasar, encuentras todo un “mundo” dentro de esta galaxia que son los jóvenes: a los que no les importa nada, los que te siguen, los que se dejan llevar por los demás, los que quieren, pero no se atreven, etc.

Quiero hacer mención en particular a los profesores que diariamente se relacionan con alumnos y alumnas. Ser educador, educadora, profesor o profesora hoy en día es una tarea nada sencilla y esto en cualquier lugar donde enseñes. Evidentemente para involucrarse en el reto educativo de la realidad peruana que he descrito hay que tener, además, un plus de compromiso y de fuerza de voluntad.

8.5. Consideraciones finales y aportaciones sobre los ámbitos de la investigación

Al final de este largo recorrido voy a hacer unas cuantas consideraciones que espero no representen sólo el cierre del actual trabajo, sino que puedan representar unos estímulos y sugerencias para un seguimiento de la labor investigadora en el campo de la educación patrimonial y, en particular, en su relación con la educación para la ciudadanía.

Las dividiré en tres partes, las mismas en las que he dividido la investigación: en una primera parte hablaré del rol de la escuela, seguidamente de la relación entre patrimonio e identidad y como conclusión me centraré en la relación entre patrimonio y ciudadanía.

8.5.1. El rol de la escuela

Se ha visto claramente (tal vez no hacía falta una investigación para entenderlo) como la escuela tiene un rol fundamental en la educación patrimonial y cómo, sin su aporte, sería prácticamente imposible forjar una conciencia ciudadana en este campo.

En los programas que he examinado, desde los ministeriales, hasta los de los propios profesores, he encontrado referencias a la necesidad de una educación para el cuidado y conservación del patrimonio.

El problema se evidencia, como casi siempre, cuando se tiene que pasar de las palabras a los hechos. Y esto a todo nivel, desde la escuela de base, hasta los órganos ministeriales. Los fondos que estos últimos destinan al patrimonio son siempre marginales; los programas de educación patrimonial propuestos a nivel de instituciones educativas son de lo más elitistas y casi no tienen visibilidad, los profesores en sus programaciones se conforman con una o dos salidas a los monumentos de la ciudad.

Se necesitaría más bien de un efecto “dominó”, de un primer hecho, posiblemente desde “arriba”, que desate los demás comportamientos “virtuosos” en este campo. Si no hay una voluntad política, en el sentido más amplio de la palabra, de hacer algo que va más allá del provecho inmediato y no se consideran los resultados a largo plazo, no se podrá salir de esta posición de estancamiento en la que se encuentra actualmente la educación patrimonial en las escuelas.

Refiriéndome brevemente a los dos casos que he investigado, resulta increíble como dos países con una tradición patrimonial tan importante, no se impliquen más en este ámbito. Implicación que resultaría beneficiosa, sea desde el punto de vista económico, sea desde el punto de vista de una mayor conciencia ciudadana.

Tal vez se podría también empezar el “circulo virtuoso” desde abajo, desde los mismos docentes, sin esperar que sean siempre los otros los que hagan el primer paso:

- pensar en una programación en educación patrimonial que abarque el conjunto de los ciclos educativos (infantil, primaria y secundaria) y todo el año escolar;
- una programación que vaya más allá de un recorrido por los sitios patrimoniales y que conscientemente tome en consideración la conexión que hay con la formación de una identidad y con la educación a la ciudadanía;
- plantear una formación en estos dominios que no necesariamente cuente con los supuestos expertos de la materia, sino que pueda ser guiada desde “abajo” con una autoformación de los profesores interesados;
- privilegiar los contactos y las colaboraciones con las asociaciones e instituciones que en el territorio son activas en el ámbito patrimonial y ciudadano, para fortalecer los necesarios enlaces escuela-sociedad civil y dar un sentido y una posible continuidad al trabajo hecho en el instituto;
- potenciar el uso de internet y de las redes sociales en la educación patrimonial.

Son algunas aportaciones que espero puedan ser útiles en cualquier contexto y que puedan provocar un mínimo cambio de actitud hacia las problemáticas que estamos debatiendo. No es necesario que se limiten al ámbito escolar, sino que tendrían que ampliarse a otras instancias que operan en el territorio para definir una oferta de formación continua en todas las edades.

8.5.2. La relación entre patrimonio e identidad

En un mundo que se hace siempre más pequeño, para algunos por la mayor facilidad en los desplazamientos, para otros sólo virtualmente (a través de las conexiones internet bajo sus múltiples formas), el concepto de identidad puede verse distorsionado y seguramente ya no tiene el significado que podía tener hace sólo unas décadas.

Las continuas migraciones de sur a norte y de este a oeste (siempre refiriéndonos a parámetros europeos) o del campo a la ciudad (si nos referimos a parámetros latinoamericanos, por ejemplo), provocadas por la falta de libertad o la búsqueda de un nivel de vida digno, hacen que millones de personas se vean privadas, de sus referencias identitarias que se relacionan, muy a menudo, con el patrimonio cultural material e inmaterial. Para utilizar una metáfora, podríamos decir que los que emigran y se desplazan son como plantas que vienen erradicadas para ser plantadas en otro terreno. Puede que encuentren un hábitat, un terreno fértil y que sean lo bastante fuertes para rehacer sus raíces y rebrotar, pero puede que el terreno no sea propicio y no logren sobrevivir al cambio.

Al mismo tiempo, se podría decir que no existe una identidad colectiva, sino una identidad individual, que justamente se desarrolla a lo largo de toda nuestra vida y se alimenta de las personas con las que nos relacionamos y de los contextos en los cuales vivimos. O, al contrario, se puede también afirmar que la identidad individual no existe sin identidad colectiva. Mi identidad de italiano, de maestro, de padre, no podría existir sin otros italianos, sin otros maestros, sin mi familia.

Esta identidad colectiva e individual se sustenta también a través del patrimonio en el que cada comunidad y cada persona se reconoce. Reconocerse con algún sitio, monumento u objeto patrimonial tendría que pasar por una toma de consciencia de esta identificación porque de esta manera estaríamos más implicados en su conservación y promoción, además de ser ciudadanos más comprometidos.

Como hemos visto, las chicas y los chicos de Cajamarca y de Treviso se identifican de manera diferente con sus sitios patrimoniales. Unos son estrictamente ligados al ámbito local, que es del que tienen conocimiento directo, los otros están más proyectados hacia los ámbitos nacional y europeo. Unos se reconocen casi exclusivamente en sitios monumentales que les recuerdan el pasado inca, los otros en un amplio abanico de monumentos, aunque el sitio escogido por la mayoría es el Colosseo, que nos acerca al pasado romano.

Parece ser que hay un reconocimiento explícito de la importancia del pasado en lo que somos hoy, pero se puede afirmar, también, que en el pasado hay muchas explicaciones de cómo es nuestro presente.

Me queda el interrogante a propósito de las alumnas y alumnos de Treviso que, como hemos visto, son en buena parte de cultura diferente a la italiana (por lo menos los padres, ya que ellos, han nacido en la ciudad, son italianos en muchos aspectos, menos en los burocráticos). Las respuestas que han dado, ¿son de verdad índice de que se identifican con sitios italianos y entonces se consideran y viven como tales, o son dictadas por el hecho de que saben muy bien lo que quiere el entrevistador y “se lo dan”?

Los chicos y chicas que llegan a Italia, o que nacen en Italia de familias no italianas, ¿cómo se insertan en el tejido profundo de su nueva patria? ¿Hasta qué punto “mudan” de identidad y asumen la italiana? ¿Cuánto se dejan por el camino de la otra (la de los padres o del país de origen)? Son interrogantes que podrían muy bien dar pie a otra investigación.

8.5.3. La relación entre patrimonio y ciudadanía

Pensamos que ha quedado clara la implicación recíproca que hay entre estos dos aspectos: en una educación del patrimonio cultural, aprendiendo a conocerle y a cuidarle, podemos poner el germen de la que puede ser una educación para la ciudadanía. Ser permeables a la belleza representada por nuestros sitios patrimoniales, nos ayuda a ser más abiertos a todos.

Podríamos aquí utilizar las palabras de Dostoevskij en *El idiota*: “La belleza salvará el mundo”, no en la acepción que utilizaba el escritor ruso, sino para significar que, amando, conservando y “dejándonos guiar” por nuestras bellezas llegaremos a contribuir a que se vea el mundo de manera diferente.

Si analizamos los últimos trágicos hechos de terrorismo que nos han estremecido y que han golpeado sitios patrimoniales milenarios, podemos entender que la afirmación de Dostoevskij no está lejos de la verdad. Los que quieren imponerse con las armas saben muy bien que en la memoria que representan los sitios patrimoniales está la fuerza que ha movido civilizaciones enteras y que, destruyendo esta memoria, pueden llegar a golpear en profundidad a la democracia.

En las respuestas que tenían que hacer emerger el valor y las funciones que le otorgan al patrimonio cultural y que pretendían indagar la relación entre patrimonio y ciudadanía, los alumnos y alumnas de Treviso y Cajamarca se han expresado según distintas categorías. En realidad, no hay una categoría que explícitamente se relacione con “ciudadanía”, es decir que en las respuestas no se evidencia el enlace que puede haber con el patrimonio y esto posiblemente por dos razones:

- porque es una relación que se viene dando paulatinamente. Al educarnos y sensibilizarnos en el patrimonio, también adquirimos una sensibilidad ciudadana;
- porque los niños y niñas, y también los adultos, difícilmente nos damos cuenta de ese proceso y para que sea intencional éste precisa de un nivel de toma de conciencia diferente, que exige una educación de la mirada.

De los datos del cuestionario y también de las observaciones que he podido efectuar cuando he estado en Treviso y Cajamarca y hablando con los profesores, no hay en ellos mismos una clara conciencia de que una educación patrimonial fomente la educación ciudadana. Sin una clara intencionalidad para relacionar educación patrimonial y educación ciudadana por parte de los educadores, difícilmente alumnos y alumnas lo harán por si solos. “Quelle place donnent-ils à l’enseignement du patrimoine, pourquoi y donnent-ils une place, dans quelle mesure leur enseignement est-il le fruit de leurs propres représentations du patrimoine?” son las preguntas de Allieu-Mary y Frydman (2003) que hacemos nuestras.

¿Cuándo los profesores imparten educación patrimonial, son conscientes de lo que transmiten? ¿Utilizan una metodología consecuente con lo que están transmitiendo? ¿Sabían medir la distancia entre lo que quieren transmitir y lo que los alumnos y alumnas reciben? Son interrogantes que dejamos para otras investigaciones.

También habría que sondear si hay una clara intención de educación patrimonial detrás de las visitas a museos y monumentos, porque la mayor parte de las veces se hacen para hablar de historia o de historia del arte, sin plantearse un objetivo que apunte a una educación patrimonial desde una óptica de educación para la ciudadanía, para la construcción de una “identité citoyenne” (Allieu-Mary y Frydman, 2003).

8.5.4. Reflexiones finales

Al final de este recorrido caben algunas consideraciones generales: de un lado, lo que me ha quedado de toda esta labor de investigación y, del otro, las posibles aportaciones de esta indagación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y especialmente de la educación patrimonial.

Mirando al conjunto del trabajo puedo decir que:

- ha sido un trabajo a varias manos, una obra colectiva, como casi siempre es la educación. He intentado dar forma a una idea de investigación, pero sin el aporte de las personas que me han ayudado, no hubiera sido posible. Como nos dice un refrán brasileño “Si alguien sueña solo, es sólo un sueño, si se sueña juntos es el origen de algo nuevo”. En este caso espero que sea el origen de renovado interés para la educación patrimonial y de una modalidad diferente de percibir a los NNATs;
- he intentado que la investigación se pudiese entender “con el corazón” y que no fuese solamente un conjunto de cifras y diagramas. Creo que hay que sentir la profunda implicación en el tema y que, de alguna manera, hay que comprometerse cuando llevas adelante un trabajo de este tipo. Puede que no sea muy científico, pero no habría sabido hacerlo de otra manera;
- es una buena meta, a la que nunca habría pensado poder llegar. Si he aprendido algo es que no hay que darse límites en lo que se desea y que si empiezas algo, es mejor si lo acabas. A mi edad no puedo afirmar que será un principio para continuar en la investigación en ámbito académico, pero esto no quiere decir que no seguiré con este compromiso, todo lo contrario. Cada fin implica un comienzo de algo nuevo y en mi caso espero que este resultado me dé la fuerza para perseguir otras aventuras.

Respecto a las posibles aportaciones de la investigación en el panorama de las ciencias sociales y en particular de la educación patrimonial quisiera subrayar dos aspectos que espero se ratifiquen después de la lectura de esta tesis:

- ha dado voz a la didáctica del patrimonio en la óptica de la educación para la ciudadanía, intentando seguir un camino ya abierto y en cual, como decía el gran poeta italiano Leopardi, “il naufragar m’è dolce in questo mare”;
- ha buscado “otra vía” para que los adolescentes, niñas y niños trabajadores pudieran ser conocidos y “escuchados” en su afán de lucha por un mundo mejor.

Para concluir, espero haber sabido ponerme suficientemente en una perspectiva de futuro, de mirar hacia delante, ya que es con esta visión que creo que se debe explorar el patrimonio, su educación y la vida en general.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2002) Propuesta Pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores. Educación, Trabajo y Escuela Productiva. Lima: MANTHOC
- Allieu-Mary, N., Frydman, D. (2003) L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves, Lyon: INRP
- Alvarado, L. y García M. (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico, "Sapiens", *Revista universitaria de investigación*, Caracas. Año 9, n° 2, diciembre
- Álvarez Álvarez, C y San Fabián Maroto, J.L. (2012) La elección del estudio de caso en investigación educativa, *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14 · junio <http://hdl.handle.net/10481/20644> consultado el 24.06.2014
- Andréu Abela, J., García-Nieto, A. y Perez Corbacho, A. M^a. (2007) Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo, Madrid: CIS Centro de Investigaciones Sociológicas
- Araneda Valdés, A. (2006) La triangulación como técnica de cientificidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, versión en línea, Vol.5, n° 10, (pág. 30)
- Arévalo, J. M. (2010) El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales. http://www.ugr.es/~pwlac/G26_19Javier_Marcos_Arevalo.pdf, consultado el 10.07.2014
- Arnal, J., Rincón D. y Latorre A. (1994) "Investigación educativa. Fundamentos y metodologías". Barcelona, en Vitale, Ma C., "La investigación educativa", <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscpcion.htm>, consultado el 24.06.14
- Asensio, M. (2001) El marco teorico del aprendizaje informal. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 17-40
- Asensio, M. y Asenjo, E. (2011) Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1, 2 y 3.0. Barcelona: UOC

- Asensio, M. y Pol E. (2002) Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad. Buenos Aires: Aique
- Audiger, F. (2006) L'éducation à la citoyenneté, Paris: INRP
- Ávila R. M^a (2001) Historia del Arte, enseñanza y profesores. Sevilla: Diada
- Ávila R. M^a y Mattozzi, I. (2009) La didáctica del Patrimonio y la educación para la Ciudadanía, XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bologna
- Ávila, R. M^a, Borghi, B., Mattozzi, I. (2009) L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Bologna: Patron
- Ballart, J. (1997) El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso. Barcelona: Ariel
- Ballart, J. y Juan, J. (2001) Gestión del patrimonio cultural. Barcelona: Ariel
- Bardavio, A. y González, P. (2003) Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales. Barcelona: ICE UB-Ed. Horsori
- Benejam, P. (1989) "Los contenidos de las Ciencias Sociales", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº168, Marzo, (pág. 44). Madrid
- Bernardi, L. (2005) Percorsi di ricerca sociale, Roma: Carrocci
- Biosca, E. (2010) La utilització de la realitat virtual a l'aula per a comprendre l'arquitectura, Universitat de Barcelona, Tesis doctoral
- Borghi, B. (2014) L'uso delle fonti nella didattica della storia e del patrimonio, in *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Aicurzio: Virtuosa Mente, págg. 63 – 88
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., Mattozzi, I. (2008) Per l'educazione al patrimonio culturale, 22 tesi, Milano: Franco Angeli
- Branchesi, L. (a cura di, 2006) Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa, Roma: Armando

- Brusa, A. (2011) Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Heremus: Heritage and museography*, 3(2), 80-84
- Calaf, R. (coord., 2003) Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio. Gijón: Trea
- Calaf, R. (2010) Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-27
- Calaf, R. y Fontal, O. (coords., 2006) Miradas al patrimonio. Oviedo: Trea
- Cantón Arjona, V., González Sáez, O. J. (2009) Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa, *Correo del Maestro* Núm. 161, octubre 2009, México
- Careaga, A. (2015) El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial, *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 6, nº 2, Montevideo, Uruguay, 2015, doi: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2015.6.2.36>
- Carreras, C. (ed.) (2005) Patrimonio cultural y tecnologías de la información y comunicación. A la búsqueda de nuevas fronteras. Murcia: Ayuntamiento de Cartagena
- Casanova Alfonsea, E., Casanova García J. M. (2014) El patrimonio en educación infantil: una propuesta de acercamiento al patrimonio medieval islámico de la ciudad de Murcia, en *Investigación e innovación en educación infantil*, Miralles, Alfageme, Rodríguez (Eds.), Murcia
- Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003) La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I), *Atención Primaria*, Volume 31, Issue 8, Pages 527-538. Barcelona
http://ac.els-cdn.com/S0212656703707288/1-s2.0-S0212656703707288-main.pdf?_tid=853105f0-069e-11e4-9546-00000aabb0f6b&acdnat=1404824043_74e5bd90547c2df789866bad33aa6547
 consultado el 08/07/2014
- Cea D'Ancona, M.A. (1998) Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social, Madrid: Síntesis

- Charmaz, K. (1990) *'Discovering' chronic illness: using grounded theory*. Social Science and Medicine, 30 (11), 1161-1172. En De La Cuesta, C. (2006). Cultura de los cuidados, Año X, nº 20, (pág. 137), Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Alicante
- Charmaz, K. (2000) "Grounded Theory Methodology: Objectivist and Constructivist Qualitative Methods." Pp. 509-535 in Handbook of Qualitative Research 2nd ed., edited by N. K. Denzin and Y. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Copeland, T. (2006) Pedagogia del patrimonio e cittadinanza democratica, en Branchesi, L., (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, p. 72 Roma: Armando
- Cuenca, J. M^a, (2003) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 2. 37-45
- Cuenca J. M^a, Domínguez, C. (2002) Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado de educación secundaria, en J. Estepa; M. De la Calle y M. Sánchez (eds.), *Nuevos horizontes de la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Libros Activos
- Cuenca, J. M^a y Estepa, J. (2003) "El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO". En E. Ballesteros y otros (coord.) *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS, Universidad de Castilla-La Mancha. 91 – 102)
- Cuenca, J. M^a y Estepa, J. (2004) La didáctica del patrimonio en internet. Análisis de páginas webs elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural. En: M. I. Vera y D. Pérez (eds.): *La formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante. 173-182
- Cuenca, J. M^a, Martín, M. (2014) Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos. Gijón: Trea
- Cuenca, J. M^a, Estepa, J., Martín M. (2006) La imagen de Andalucía transmitida por los museos andaluces. Análisis conceptual y didáctico. Sevilla: Centro de estudios andaluces, Junta de Andalucía
- Cuenca, J. M^a, Estepa, J., Martín M. (2006) Educación e identidad a través de las webs de los museos andaluces. En A. Méndez-Vila y otros (eds.). *Current Development in Technology-Assisted Education*. Badajoz: Formatex, 3. 1694-1698

- Cuenca, J. M^a, Estepa, J., Jiménez, R., Martín M., Wamba, A. M^a (2013) Patrimonio y educación: quince años de investigación, en *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Estepa J. (Ed.), Huelva: Universidad de Huelva
- Cussiánovich, A. (1990) “Cuando los NATs se organizan...es porque piedras traen”. En Schibotto, G. (1990). *Niños trabajadores. Construyendo una identidad*, págg. 372-414. Lima: IPEC
- Cussiánovich, A. (2006) Ensayos sobre Infancia. Sujeto de derechos y protagonista, I, Lima: Ifejant
- Cussiánovich, A. (2007) Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Lima: Ifejant
- Cussiánovich, A. (2010) Ensayos sobre Infancia. Sujeto de derechos y protagonista, II, Lima: Ifejant
- Davis, P. (2007) Place exploration: museums, identity, community. En S. Watson (Ed.), *Museums and their communities* (53-75). Abingdon & New York: Routledge
- de Munck, V. y Sobo, E. (1998) *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press
- De Walt, K. y De Walt, B. (2002) *Participant observation: a guide for fieldworkers*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press
- Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (2009) Lima: Ministerio de Educación
- Estepa, J. (2013) *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva
- Estepa, J., Ávila, R. M^a, Ferreras, M. (2008) Primary and secondary teacher’s conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2095-2107
- Estepa, J., Ávila, R. M^a, Ruiz, R. (2007) Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 6. 75- 94
- Estepa, J., Domínguez, C., Cuenca J. M^a (1998) La enseñanza de valores a través del patrimonio, en *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Actas de IX Simposio de didáctica de las

- Estepa, J., Ferreras, M., López Cruz, I., Morón, H. (2011) Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 227-228. http://www.revistaeducation.mec.es/doi/355_037.pdf
- EURIDICE (2012) Educación para la Ciudadanía en Europa, Bruxelles: EACEA Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
- Falk, J. H., Dierking, L. D. y Adams, M. (2011) Living in a learning society: museums and free-choice learning. En S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (323-339). Chichester: Wiley-Blackwell
- Ferreras, M. y Estepa, J. (2011) Análisis y evaluación de los libros de texto de conocimiento del medio desde la didáctica del patrimonio. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, Vol. II*. Murcia: Universidad de Murcia-AUPDCS. 87-98
- Fontal, O. (2003b) La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet, Gijón: Tarea
- Fontal, O. (2006) Las webs: complementos y extensiones de los museos. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.) *Miradas al patrimonio*. Oviedo: Trea. 181-200
- Fontal, O. (2013) La educación patrimonial: del patrimonio a las personas. Gijón: Trea
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016) Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, vol. 47, nº 1, 65-90
- Gabardón, J.F. (2007) “Educación cívica y patrimonio. La concienciación patrimonial en el ámbito educativo”. En R. M^a Ávila, R. López y E. Fernández (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, (págg. 427-435). Bilbao: AUPDCS
- Gaitán L. y Liebel M. (2011) Ciudadanía y derecho de participación de los niños, Madrid: Síntesis

- Gay, L. y Airasian, P. (2000) *Educational Research: Competencies for analysis and application*, New York: Merrill/Prentice Hall
- García Pérez, F.F. y de Alba Fernández, N. (2003) “El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales”. En E. Ballesteros y otros (coord.) *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*, (págg. 81-89). Cuenca: AUPDCS, Universidad de Castilla-La Mancha
- García Jorba, J. M. (2000) *Diarios de campo*, *Colección Cuadernos Metodológicos*, número 31, Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid
- García Valecillo, Z., (2015) La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica, *Revista Cabás*, nº 14
- Gattico, E. y Mantovani S., (a cura di, 1998) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milano: Bruno Mondadori
- Giacomasso, M. V., Mariano, M., Conforti, M. E. (2014) Jóvenes resignificando patrimonios. Análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría, en *Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, 24, junio 2014, 225-246, Tandil, Argentina
- Glaser, B. (2001) *The Grounded Theory Perspective: Conceptualisation Contrasted with Description*, Sociology Press, Mill Valley (CA), cap 3
- Glaser, A y Strauss, B. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago-New York: Aldine de Gruyter
- Glaser, A., Strauss, B. (2009) *La scoperta della Grounded Theory, Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando, edición italiana a cura di A. Strati
- Gómez Redondo, C. (2013) *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identificación*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568>
- González Monfort, N. (2006) *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*, Tesis doctoral, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- González Monfort, N. y Pagès Blanch, J. (2005) *Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia*.

Sugerencias para la formación inicial y continuada del profesorado. Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire – Lyon: INRP

González Parrilla, J. M., Cuenca López, J. M. (2009) *La musealización del Patrimonio*. Huelva: Universidad de Huelva

Grappin, S. (2000) «Du patrimoine local aux classes européennes du patrimoine» en *Recerca, ensenyament i patrimoni local: una visió des d'Europa*. Actes del III Seminari Arqueologia i Ensenyament. Treballs d'Arqueologia, núm. 6, pàg. 5-12

Grillo, G, Schibotto, G. (1988) *En las manos de los niños*, Lima, IPEC

Gutiérrez Brito, J. (2008) *Dinámica del grupo de discusión*, Madrid: CIS

Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007) *Ethnography: Principles in Practice*. Taylor & Francis

Hanosset, J. (2003) *Transmissors de patrimoni*, en *VI Jornades de pedagogia del patrimoni monumental*. Reial Monestir de Santes Creus: Generalitat de Catalunya- Centre UNESCO de Catalunya

Hernández Cardona, F.X. (2005) *Criterios de intervención y diseño en museografía didáctica*. En J. Santacana y N. Serrat (coords.) *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel. 207-252

Hernández, F.X., Rojo, M.C. (2012) *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. Gijón: Trea

Horta, Ma, Grunberg, E. y Monteiro, A. (1999) *Guía básica de educação patrimonial*. Brasilia: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Ibañez, A. (2011) *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Bilbao: Universidad del País Vasco

Ibañez, J. (2008) *Los grupos de discusión o grupos focales*, <http://seminariosdetesis.blogspot.be/2008/04/investigacin-9-los-grupos-de-discusin-o.html>, consultado el 14/07/2014

Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012) Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

- Invernizzi A. y Williams J, (eds) (2008) *Children and Citizenship*, Londres: SAGE Publications
- James, W., (1890) *The principles of psychology*, New York: Holt; traducción italiana: (1905) *Principi di psicologia*, Milano: SEL, in Moscovici, S., *Le rappresentazioni sociali*, 2005, sumario del volumen por Farr R.M. y Moscovici S. coords, Bologna: Il Mulino, pág. 34
- Jans, M. (2004) *Children and Citizens. Towards a contemporary notion of child participation*, *Childhood*, 11(1), 27-44
- Jiménez, R., Cuenca, J. M^a, Ferreras, M. (2010) *Heritage education: Exploring the conceptions of teacher and administrators from the perspective of experimental and social science teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331
- Jurion de Waha, F. (2006) *Pedagogia del patrimonio e integrazione sociale. Dieci anni di attività dopo il seminario di Bruxelles*, en Branchesi, L., (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Roma: Armando
- Kawulich, B (2006) *La observación participante como método de recolección de datos*, [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430> consultado el 17/07/2014
- Kemmis, S. (1986) *El "currículum": más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata
- Kuhn, T. S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions* (1st ed.). University of Chicago Press
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1997) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado
- Lawy R., Biesta G. (2006) *Citizenship-as-Practice: The Educational Implication of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship*, *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50
- Lenclud, G. (1987) *La tradition n'est plus ce qu'elle était...Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie*, p. 110-123, hdl:10670/1.cg06n2
- Lincoln, YS. y Guba, EG. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Liebel, M. (2003) *Infancia y trabajo. Para una mejor comprensión de los Niños y Niñas*

Trabajadores de Diferentes Culturas y Continentes. Lima: IFEJANT

- Liebel, M. (2007b) Bürgerschaft von unten. Kinderrechte und soziale Bewegungen von Kindern, *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung*, 2(1), 83-99
- Liebel, M. (2008) Citizenship from Below. Children's Rights and Social Movement, en Invernizzi A., Williams J, (eds) *Children and Citizenship*, Los Ángeles, Londres, Nueva Dheli, Singapur: SAGE Publications, 32-43
- Lleida, M. (2010) El patrimonio arquitectónico, una Fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 9. 41-50
- López Cruz, I. y Cuenca J. M^a (2011) El patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, Vol. II*. Murcia: Universidad de Murcia-AUPDCS. 159-168
- Mantovani, S. (a cura di) (1998) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori
- Marshall, C., Rossman, G. (1989) *Designing qualitative research*, Newbury Park, CA: Sage Publications
- Martí, J. (1992) El llamado marco teórico, en Sabino, C. *El Proceso de investigación*, Caracas: Panapo, pág. 52
- Martín Cáceres, M. (2012) *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el museo de Huelva*. Huelva: Universidad de Huelva
- Martín Cáceres, M., Cuenca, J. M^a (2011) La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1). 99-122
- Masriera, C. (2007) *Anàlisi dels espais de presentació arqueològics de l'edat dels metalls*. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral
- Mattozzi, I. (2000) "La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione", en M. Cisotto Nalon (ed.), *Il museo come laboratorio per la scuola*, Padova: Il Poligrafo

- Mattozzi, I. (2001) “La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición” en J. Estepa, C. Domínguez, C. y J. M^a Cuenca (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pàg. 57-95.
- Mattozzi, I. (2003) Un bene culturale non fa patrimonio, en *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Ballesteros Arranz, E., Fernández Fernández, C., Molina Ruiz, J. A., Moreno Benito, P. (cds), Cuenca, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica del las Ciencias Sociales, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 179-197
- Mattozzi, I. (2009) Un patrimonio per la storia, in B. Borghi y C. Venturoli (a cura di) *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Bologna: Patron
- Merton, R.K., Kendall, P. (1988) “The focused interview”, *American Journal of Sociology*, vol. 51, (pàgg. 541-547)
- Montenegro, M. y Aparicio M. E. (2008) Los niños y el patrimonio ¿Una deuda de la educación?, en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina, 2008, n^o 34, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042008000100008
- Morón, M. C. (2016) El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: análisis de libros de texto y del curriculum oficial. El abordaje patrimonial. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva, Huelva
- Morón, H., Morón, MC., Wamba, A. M. y Estepa, J. (2012) Environmental and Heritage Education as a tool for the sustainable development: an analysis on experimental science and social science textbooks in secondary school. En: *3rd International Conference on Heritage and Sustainable development*. Oporto: Green Lines Institute for a Sustainable Development. 1633-1644
- Moscovici, S., (2005) *Le rappresentazioni sociali*, 2005, sumario del volumen por Farr R.M. y Moscovici S. coords, Bologna: Il Mulino, pàgg. 23-94
- Muñoz, M.C. (1995) *Le Patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'integration sociale. Conclusions du séminaire organisé par le Conseil de l'Europe, le Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, le Ministère de la Culture de la République française et de la Ville de Bruxelles, avec la collaboration du Crédit communal de Belgique et de la fondation Roi-Baudoin*. Bruxelles, 28-30 d'août de 1995 [en línia]

<http://www.coe.int/T/F/Cooperation_culturelle/Patrimoine/Pédagogie_du_patrimoine/> Data d'actualització: octubre de 2002.

- Nora, P. (1987) Patrimoine et memoire, en G, Antoine *“Patrimoine et formation. Patrimoine et société contemporaine. Actes des colloques de la Direction du Patrimoine”*, Paris, LA Villette- Ministère de la Culture
- Nora, P. (1997) Science et conscience du patrimoine. Paris: Fayard-éditions du patrimoine
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., y Zoran, A. G. (2011) Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales en *Paradigmas*, 3, 127-157
- Pagès, J. (1997) Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coords), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*, Horsori: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación
- Pagès, J. y Pons, M. (1986) “El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès” en DD.AA. Jornades d'Experiències Didàctiques: Ciències Socials al Cicle Superior. Bellaterra: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, (págg. 109-123)
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2004) La educación para la ciudadanía hoy, Madrid: Wolters Kluwer
- Palacios L. y Estepa J. (2016) El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. En *“Investigación en la escuela”*, nº 89/2016
- Parcerisa, A. (2006) Materiales didácticos de los museos: un recurso para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 148, 23-27
- Pereira, P. (1998) Intervento alla consegna del Premio Carlo Scarpa, Treviso
- Pérez Santos, E. (2000) Estudio de visitantes en museos. Metodología y aplicaciones. Oviedo: Trea
- Pinto, H. (2011) Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación, especialidad de Educación en Historia y Ciencias Sociales presentada en la Universidad de Minho

Prats, L. (1997) Antropología y patrimonio. Barcelona: Ariel

RECOMENDACIÓN (98)5 DEL COMITÉ DE MINISTROS A LOS ESTADOS MIEMBROS RELATIVA A LA PEDAGOGÍA DEL PATRIMONIO Adoptada por el Comité de Ministros el 17 de Marzo de 1998 en la 623ª reunión de los Delegados de Ministros. Consejo de Europa

Rico, L. (2004) La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías. Nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística. En M.I. Vera y D. Pérez (eds.): *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante-AUPDCS. 155-164

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe

Ruiz, R., Wamba, A. M. y Jiménez, R. (2004) La alfabetización científica y el patrimonio: análisis de páginas web. En: P. Díaz y otros (coords.) *La Didáctica de las Ciencias Experimentales ante las Reformas Educativas y la Convergencia Europea*. Bilbao: Universidad del País Vasco. 435-439

Santacana, J., Hernández, F.X. (2006) Museología crítica. Gijón: Trea

Santisteban, A. (2009) Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana, *Aula de Innovación Educativa*, n° 187

Schensul, S., Schensul, J. y LeCompte, M. (1999) Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires, Book 2 en *Ethnographer's Toolkit*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press

Schibotto, G. (1990) Niños trabajadores. Construyendo una identidad. Lima: IPEC

Seligman, E.R.A. (1930) "What are the Social Sciences?", Encyclopedia of the Social Sciences v. 1, (pág. 3), The Macmillan Company, U.S.A.

Semedo, A. (2007) Museus, educação e cidadania. *Actas Conferência Museus e Sociedade*. Caminha: Museu Municipal de Caminha-Câmara Municipal de Caminha. 25-35

- Semedo, A. (2015) Representações e identidade em exposições de museus. *Clío. History and History Teaching*, n° 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemedo2015.pdf>
- Sierra Bravo, R. (1994) *Técnicas de investigación social*, Madrid
- Silverman, D. (2002) *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci
- Strauss, A. (2004) Anselm Strauss en conversación con Heiner Legewie y Barbara Schervier-Legewie. *Forum Qualitative Social Research*, 5 (3) Art. 22.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park: Sage
- Tarozzi, M. (2012) *Che cos'è la Grouded Theory*, Roma: Carocci
- Teixeira, S. (2006) Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos*. 32 (2), págg. 133-145
- Tutiaux-Guillon, N. (2001) Identité, conscience historique et histoire scolaire. L'exemple français, in *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*, Peter Lang, p. 327
- Tutiaux-Guillon, N. (2003) Le patrimoine, objet d'enseignement: un défi? En E. Ballesteros y otros (eds.) *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha/AUPDCS, págg. 327-337
- UNESCO, <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00002> consultado el 25/03/2016
- Valles, M. (2009) *Entrevistas cualitativas*, Madrid: CIS Centro de Investigaciones Sociológicas
- Van der Maren, J.-M. (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montreal: Presse de l'Université de Montréal
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid: Trotta

Vicent, N., Ibáñez, A. y Asensio, M. (2015) Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archaeology Review*, vol. 6, nº 13, 18-25. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/var.2015.436>

Visauta, B. (1989) Técnicas de investigación social: recogida de datos, Barcelona

Wamba, A. M., Agüaded, S. Y Cuenca J. M^a (2006) Las actividades prácticas en los centros de interpretación (museos, parajes, parques naturales, etc...): ¿cómo orientarlas desde una perspectiva interdisciplinar? *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 47, 74-81

Westheimer, J y Kahne, J. (2004) What kind of citizen? The Politics of Educating for Democracy. En *American Educational Research Journal*. Volume 41 No. 2, Summer

Willis, P. (1977) *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal

Wilkinson, S. (2004) "Focus group research". En D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 177-199). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage

I Congreso Internacional de Educación Patrimonial (2012) *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Ponencias*. Madrid, 15-18 de octubre. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

II Congreso Internacional de Educación Patrimonial (2014) *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Ponencias*. O. Fontal, A. Ibáñez, L. Martín (coords.) Madrid, 28-31 de octubre. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (2009) Ávila, R. M^a, Borghi, B., Mattozzi, I. (Eds.). IV Sessione. *Didáctica del patrimonio*. Bologna: Patron

RELACIÓN de TABLAS – DIAGRAMAS – ANEXOS

TABLAS

N° Tabla	Objeto	Página
1	Propuesta Ed. MANTHOC Organización Curricular por niveles	113
2	Propuesta Ed. MANTHOC Componentes Curriculares Orientaciones metodológicas - Ejes y Áreas Curriculares	115
3	Propuesta Ed. MANTHOC Componentes Curriculares Objetivos Curr. - Contenidos Transversales Área - Orientaciones Eval.	116
4	TV* - Resumen de las categorías de las respuestas según los ámbitos y total de las respuestas por cada categoría	131
5	TV - División por edad y género	133
6	TV - Años de asistencia escolar	134
7	TV - Años de asistencia a esta escuela “A. Martini”	135
8	TV - Origen de las alumnas y de los alumnos	136
9	TV - Origen de los padres	137
10	TV - Motivación del agrado o desagrado, de la asignatura de “Storia, Geografia, Cittadinanza e Costituzione”	138
11	TV - Grado de conocimiento de los museos y monumentos de la ciudad	140
12	TV - Modalidades de conocimiento de los museos y monumentos de la ciudad	141
13	TV - Museos y monumentos conocidos con la escuela	142
14	TV - Museos y monumentos conocidos ubicados fuera de Treviso	143
15	TV - Modalidades de conocimiento de otros museos y monumentos del mundo	144
16	TV - Preparación para una visita al museo o monumento	146
17	TV - Actitud durante una visita al museo o monumento	147
18	TV - Actividades después de una visita al museo o monumento	148
19	TV - Preferencia de los museos y monumentos conocidos	151
20	TV - Motivaciones del agrado a los monumentos y museos conocidos	153
21	TV - Museos y monumentos que salvarían de una posible desaparición	154
22	TV - Motivaciones del por qué salvarían un monumento o un museo	156
23	TV - Museo o monumento que visitarían con un amigo	157
24	TV - Características de la posible explicación del museo o del monumento	159
25	TV - Acuerdo o desacuerdo con la construcción de un edificio en lugar de un museo o un monumento	160
26	TV - Motivaciones para mantener un museo o monumento en lugar de un nuevo edificio (Respuestas negativas)	162
27	TV - Opinión sobre cómo utilizar unos hallazgos del pasado	163
28	TV - Motivación de la opinión sobre cómo utilizar unos hallazgos del pasado	164
29	TV - Motivaciones acerca de la utilidad de los museos y los monumentos	166
30	TV - Preguntas para los Focus Groups	169

31	CM** - Resumen de las categorías de las respuestas según los ámbitos y totales de las respuestas por cada categoría	207
32	CM - División por edad y género	211
33	CM - División por grupo (clase)	211
34	CM - Años de asistencia escolar	211
35	CM - Años de frecuencia en “Jesús Trabajador”	212
36	CM - Número de niños y niñas que trabajan divididos por genero	213
37	CM - Tipo de ocupación	214
38	CM - Antigüedad en el trabajo	215
39	CM - Agrado de la asignatura de “Personal Social”	217
40	CM - Grado de conocimiento de los museos y monumentos de la ciudad	219
41	CM - Modalidades de conocimiento de los museos y monumentos de la ciudad	219
42	CM - Museos y monumentos conocidos con la escuela	220
43	CM - Museos y monumentos conocidos ubicados afuera de Cajamarca	222
44	CM - Modalidades de conocimiento de otros museos y monumentos del mundo	223
45	CM - Preparación para una visita al museo o monumento	224
46	CM - Actitud durante una visita al museo o monumento	225
47	CM - Actividades después de una visita al museo o monumento	226
48	CM - Agrado de los museos y monumentos conocidos	227
49	CM - Motivaciones del agrado a los monumentos y museos conocidos	228
50	CM - Museos y monumentos que salvarían de una posible desaparición	229
51	CM - Motivaciones del por qué salvarían un monumento o un museo	231
52	CM - Museo o monumento que visitarían con un amigo	232
53	CM - Características de la posible explicación del museo o del monumento	233
54	CM - Acuerdo o desacuerdo con la construcción de un edificio en lugar de un museo o un monumento	234
55	CM - Motivaciones para mantener un museo o monumento en lugar de un nuevo edificio (Respuestas negativas)	235
56	CM - Opinión sobre cómo utilizar unos hallazgos del pasado	236
57	CM - Motivación de la opinión sobre cómo utilizar unos hallazgos del pasado	237
58	CM - Motivaciones acerca de la utilidad de los museos y los monumentos	238
59	CM - Preguntas para los Focus Groups	241

*TV = Treviso

**CM = Cajamarca

DIAGRAMAS

N°	Objeto	Página
1	Treviso - Cuestionario: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados	132-286
2	Treviso - Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados	170-293
3	Treviso - Cuestionario y Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados	195-307
4	Cajamarca - Cuestionario: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados	209-287
5	Cajamarca - Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados	242-294
6	Cajamarca - Cuestionarios y Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados	266-308
7	Treviso y Cajamarca - Cuestionarios y Focus Groups: interacciones de las diferentes categorías según los ámbitos analizados	309

ANEXOS

N°	Objeto	Ref. pág.
1	EURYDICE Strutture dei sistemi educativi europei	26-28-29*
2	TV Indicazioni Nazionali Infanzia - Primo Ciclo	98
3	TV POF IC1 “Martini” – 2014/15	98-101-104
4	TV Programmazione Lettere 2012/13	102-104
5	TV Programmazione “Cittadini della storia”	102-103-126
6	CM Diseño Curricular Nacional Perú 2009	110
7	CM Programación “Jesús Trabajador” 2013	117
8	CM Unidad Aprendizaje n° 2	118
9	TV cuestionario italiano + notas	130
10	TV Tablas resumen datos cuestionario	131
11	TV Categorías cuestionario	131
12	TV Focus Groups - preguntas	168
13	CM Cuestionario	206
14	CM Tablas resumen datos cuestionario	208
15	CM Categorías cuestionario	208
16	CM Ficha CUMBE MAYO	260
17	TV-CM Preguntas y objetivos cuestionario	
18	TV-CM Categorías + respuestas cuestionario y Focus Groups	
19	TV Respuestas cuestionario por categorías	
20	CM Respuestas cuestionario por categorías	
21	TV Focus Group preguntas por número	
22	TV Focus Group transcripciones entrevistas	
23	CM Focus Groups preguntas por número	
24	CM Focus Groups preguntas	
25	CM Focus Groups transcripciones entrevistas	
26	CM Presentación MANTHOC PP	

*El “número de página” de la tercera columna corresponde a la página donde se encuentra el documento citado, en la tesis. La ausencia del número indica que no hay cita en la tesis, pero es un documento que ha sido utilizado en la redacción.