

■ Patrimonio confinado: nuevos diálogos, desafíos y competencias educativas

 *Silvia García-Ceballos **
*Borja Asó Morán ***

Recebido em: 24 jul. 2020
Aprovado em: 7 ago. 2020

Resumen: El presente artículo recoge un estudio actualizado de la Educación Patrimonial, desde un enfoque teórico y teniendo en cuenta a los autores referentes de la materia así como las líneas de investigación en curso. El objetivo principal es analizar el estado de la Educación Patrimonial en el ámbito internacional, con énfasis en España y Brasil, durante la crisis sanitaria de la Covid-19 acontecida en el año 2020, identificando los nuevos retos y líneas de actuación. Durante dicho periodo, se han localizado y analizado varias propuestas diseñadas por instituciones culturales y museísticas, así como desarrollado varias acciones de materia educativa en etapas escolares y universitarias. Los resultados sugieren que, a pesar de la desigual implantación de los entornos virtuales en modalidades educativas formales y no formales, los docentes y las instituciones culturales y museísticas han sabido adaptarse a la situación de crisis orbitando hacia un mundo cada vez más digital y menos presencial. De igual manera, surge la necesidad de abrir nuevas líneas de investigación que nos permitan aplicar metodologías activas en la educación desarrollada íntegramente en la esfera virtual, pues se han constatado carencias formativas y de recursos por parte de los colectivos implicados -docentes, discentes e instituciones.

Palabras clave: Educación patrimonial. Covid-19. Entornos virtuales. Escuela. Museo. Competencias educativas.

* *Silvia García Ceballos es Dra. en Investigación transdisciplinar en Educación. Licenciada en Bellas Artes y Licenciada en Historia del Arte, ambas por la Universidad de Salamanca. Máster Interuniversitario (UAM, UCM y UVA) en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social y Máster en investigación educativa. En la actualidad es Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Zaragoza, en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Dpto. de Didácticas específicas, Investigadora en el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) y miembro del grupo de investigación ARGOS. Sus principales líneas de investigación se centran en educación patrimonial; evaluación de programas en materia de patrimonio; desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial; educación artística y ciencias sociales. <https://orcid.org/0000-0002-7661-3001>. Contacto: sgceballos@unizar.es.*

** *Borja Asó Morán es profesor asociado en la Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza y profesor de Historia y Literatura en Educación Secundaria. Licenciado en Historia por la Universidad de Zaragoza (2012). Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato (2013) y el Máster Universitario en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales (2017), ambos por la Universidad de Zaragoza. Actualmente, es miembro del grupo de investigación ARGOS y está realizando el Doctorado en Educación Patrimonial, concretamente, basa su investigación en el estudio de la educación en museos, con especial interés por la educomunicación web 2.0 del patrimonio. <https://orcid.org/0000-0002-3023-4516>. Contacto: basom@unizar.es.*

■ Patrimônio confinado: novos diálogos, desafios e habilidades educacionais

Resumo: O presente artigo reúne um estudo atualizado da Educação Patrimonial, a partir de uma abordagem teórica e levando em conta os autores referentes ao assunto, bem como as linhas de pesquisa atuais. O objetivo principal é analisar o estado da Educação Patrimonial no cenário internacional, com ênfase na Espanha e no Brasil, durante a crise sanitária de Covid-19 ocorrida em 2020, identificando novos desafios e linhas de ação. Durante este período, várias propostas elaboradas por instituições culturais e museológicas foram localizadas e analisadas, assim como várias ações desenvolvidas em matéria educacional em etapas escolares e universitárias. Os resultados sugerem que, apesar da implementação desigual de ambientes virtuais em modalidades educacionais formais e não formais, professores e instituições culturais e museológicas têm sido capazes de se adaptar à situação de crise que orbita um mundo cada vez mais digital e menos presencial. Da mesma forma, há necessidade de abrir novas linhas de pesquisa que nos permitam aplicar metodologias ativas na educação desenvolvidas inteiramente na esfera virtual, já que há falta de treinamento e recursos para os grupos envolvidos -professores, estudantes e instituições.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Covid-19. Ambientes virtuais. Escola. Museu. Competências educacionais.

1. Pasado, presente y futuro de la Educación Patrimonial. Medio siglo de políticas patrimoniales

En los últimos años la educación patrimonial ha despertado de un largo letargo, tanto desde un plano no formal, cuyas instituciones ponían el acento en la mera exposición del patrimonio hasta transformarse en espacios de mediación y educación del patrimonio a las personas (ASENSIO y POL, 2002; CALAF, SAN FABIÁN y GUTIÉRREZ, 2017; FONTAL, AMARAL y GARCÍA-CEBALLOS, 2016; ESTEPA, FERRERAS y MORÓN, 2013; MARTÍN-CÁCERES y CUENCA, 2011); como desde la educación formal, que ha pasado de un plano teórico reduccionista del patrimonio histórico-artístico hasta llegar a un plano integral y experimental del mismo (CUENCA y ESTEPA, 2013; FONTAL, 2013; FONTAL y GARCÍA-CEBALLOS, 2019a).

La idea de un patrimonio *por* y *para* las personas -tras años de demanda- ya queda superada e interiorizada por educadores e instituciones como diversos autores señalan (CALBÓ, JUANOLA y VALLÉS, 2011; CANTÓN, 2009), sin embargo, aún existen desafíos que debemos superar desde la materia, como es la puesta en valor de la misma y la formación del “educador patrimonial”.

El concepto holístico del patrimonio, que permite la identificación de la sociedad con los bienes patrimoniales -las obras, los objetos o las imágenes-, supera la visión reduccionista, estática y presentista de la historia, el arte y la cultura. En este sentido, el patrimonio es un elemento con un cargado componente emocional que nos vincula con el pasado y nos proyecta al futuro (CAPEL, 2014) y que debe abordarse desde su más amplio espectro (PONCE, 2012) como estrategia de sostenibilidad futura y de una ciudadanía comprometida socioculturalmente y respetuosa con la diversidad cultural (MARTÍN-CÁCERES y CUENCA, 2011). La formación integral de la sociedad implica no solo conocer sino también comprender pasado, presente y futuro (KÖRBER, 2019), adquirir destrezas, habilidades y competencias capaces de dar significado al patrimonio para establecer vínculos y conexiones que deriven en actitudes de valoración, cuidado y transmisión (FONTAL, 2003). La educación del patrimonio se transforma incidiendo en dimensiones reflexivas, cognitivas y sensitivas, y torna los espacios de aprendizaje hacia lugares de conocimiento y recreo, que brindan nuevas experiencias en la aproximación del ser humano a su legado.

Nos situamos ante una educación que permite construir significados de un modo activo, participativo, reflexivo, personal y significativo, guiado por interrogantes y desafíos, y que a través de las experiencias didácticas trata de despertar al intelecto, bajo una metodología que denominamos “principio activo”.

La educación del patrimonio es hoy en día una disciplina consolidada gracias al trabajo unisono de instituciones internacionales y órganos competentes supranacionales como UNESCO (1972) o el Consejo de Europa (COMMITTEE OF MINISTERS, 1998), que desde finales del siglo XX ponen de manifiesto un marco formalizado sobre la disciplina para concienciar a la sociedad mundial sobre el valor del patrimonio, alcanzando en su andadura una visión cada vez más humanista del mismo (COMMITTEE OF MINISTERS, 2005, 2017). Así mismo, la educación patrimonial, de carácter transversal, es resultado de un trabajo mancomunado entre diversas áreas de conocimiento, sustentadas en la educación artística y la didáctica de las ciencias

sociales (CUENCA, ESTEPA y MARTÍN-CÁCERES, 2017; FONTAL, 2016; MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ y FONTAL, 2020), un campo que alberga historia, geografía, historia del arte, educación ciudadana o educación patrimonial, entre otros campos de conocimiento que, en cualquier caso, tratan de abordar un objetivo común: la sensibilización con la cultura, las manifestaciones artísticas y los legados historicistas. Una concienciación social que lleva a la preservación, el cuidado y la transmisión de las huellas de un pasado y las creaciones de un presente.

Una forma de educación que, basándose en el patrimonio cultural, trata de integrar los diferentes métodos activos de la enseñanza asumiendo la liberación de disciplinas y fomentando la estrecha colaboración entre educación y cultura a través de las diferentes formas de comunicación y expresión. (GARCÍA, 2012, p. 165).

En el siglo XXI se alcanza una nueva concepción más estructurada y ambiciosa de la transmisión del patrimonio que ve su estabilidad conceptual y práctica tras años de reconceptualizaciones sobre el término y su disciplina (ESTEPA, WAMBA y JIMÉNEZ-PÉREZ, 2005; FONTAL, 2013; FONTAL y JUANOLA, 2015; GÓMEZ-REDONDO, 2014; GÜRÇAYIR, 2013; HORTA, GRUNBERG, y MONTEIRO, 1999; KLEIN y VAN BOXTEL, 2011). Una disciplina que se establece sobre el término *heritage education*, proyecto pedagógico desarrollado en Inglaterra durante 1975 (BRIGGS, 1991; HAMER, 2005), y que supone el referente de una amplia trayectoria atribuible en gran parte a Iberoamérica de la mano de autores como Horta, Grunberg y Monteiro (1999), y continuada por Teixeira (2006), Cavalcanti (2016) o Gomes et al. (2015), entre otros. Esta trayectoria ha sido abordada desde diversas perspectivas por diferentes países como Turquía (LOBOVIKOV-KATZ, 2019), Reino Unido (KOYA y CHOWDHURY, 2019), Portugal (APOSTOLOPOULOU, CARVOEIRAS, y KLONARI, 2014; ALVES y PINTO, 2019) o Italia (OTT y POZZI, 2011). España es uno de los referentes a nivel mundial junto con Brasil, donde tras un estudio sobre la producción científica de alto impacto se concluye que ambos países se sitúan a la cabeza de dicha disciplina. España inicia su andadura sobre la didáctica del patrimonio (PRATS, 1997) fraguando un marco metodológico especializado profundizando en diferentes modelos, enfoques y diseños. En 1999, sin embargo, se dará paso al término educación patrimonial tal como aluden Fontal e Ibáñez-Etxebarria (2017), incorporando una visión del término más integral y basada en el vínculo, un enfoque relacional desarrollado por Fontal (2003). Desde las áreas que lo integran es importante destacar grandes referentes de la educación como Dewey (1967, 1980), principal referente de la Escuela Nova y precursor de la enseñanza de las artes en Brasil, o Rodrigues (1973), quien lidera uno de los movimientos más significativos basado en la nueva pedagogía de Read (1943). También Freire (1971, 1975), quien da paso a la pedagogía liberadora, basada en la conciencia crítica, la comunicación y todo proceso cuyo origen sea la realidad próxima de los discentes. O Barbosa (2008a), continuadora de su línea pedagógica y que a lo largo de su trayectoria establece pilares fundamentales para la enseñanza de las artes y, por ende, del patrimonio artístico, con trabajos como Barbosa (2013), Barbosa y da Cunha (2010) o Barbosa y Galvão (2009). También destacan los estudios de

Ferraz y Rezende (2009), que plantean un trabajo por proyectos centrado en la reflexión y la discusión, entendiendo el arte como patrimonio, cultura, lenguaje y camino para el desarrollo de las potencialidades de los individuos, incluyendo imaginación, percepción, observación y sensibilidad. Referentes como Efland (1990) o Eisner (2008) o desde España los desarrollados por Marín (2011), Aguirre (2005, 2015), Fontal (2013, 2016), Fontal y Juanola (2015), Fontal, Marín y García-Ceballos (2015), que aportan un enfoque relacional del patrimonio; Gómez-Redondo (2014) que establece los procesos de patrimonialización e identidad; y el desarrollado por Calbó, Juanola y Vallés (2011), quienes promulgan una educación patrimonial sensorial, perceptiva, corporal, espacial, emocional, expresiva, comunicativa, activa, comprensiva, estética, cognitiva, crítica, ambiental, multicultural, ética e inclusiva.

Como se ha ido analizando desde diversos estudios de caso con experiencias referentes entre España y Brasil (ASO, GARCÍA-CEBALLOS, RIVERO y FONTAL, 2016; FONTAL, GARCÍA-CEBALLOS y ASO, 2019; FONTAL, GARCÍA-CEBALLOS, ASO y MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, 2017; FONTAL, RIVERO, GARCÍA-CEBALLOS y ASO, 2018; GARCÍA-CEBALLOS, AMARAL y OLIVAR, 2017; RIVERO, FONTAL, GARCÍA-CEBALLOS y MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, 2018), se constata que las estrategias educativas, cada vez más activas, se basan en desarrollar los sentidos y tomar conciencia sobre el valor del patrimonio; en poner en funcionamiento la mente y trabajar el legado cultural desde los afectos y las emociones, a las que Mora (2013) alude como ventanas del conocimiento. A través del análisis de las estrategias implementadas se ha tratado de consolidar una educación del patrimonio establecida sobre estándares de calidad que aseguren las prácticas significativas (FONTAL y GARCÍA-CEBALLOS, 2019b) y un cuadro competencial que responda al desarrollo integral en materia de patrimonio tanto del docente como del discente (FONTAL, GARCÍA-CEBALLOS y ASO, 2020) elaborado en base al sistema educativo promulgado por el Consejo de Europa (2006) y las líneas presentes en el Plan Nacional de Educación Patrimonial en España (DOMINGO, FONTAL y BALLESTEROS, 2013).

2. Desafíos en la educación del patrimonio en tiempos de confinamiento

Sin previo aviso y sin capacidad de reacción, la pandemia de la Covid-19 ha irrumpido en nuestra cotidianeidad para instaurarse sin límite establecido y, con ello, ha obligado a trazar un nuevo planteamiento educativo. Alrededor del mundo las aulas se han silenciado, los museos se han vaciado y ciudades enteras han caído en un terreno de inestabilidad e incertidumbre, pero la educación y la labor docente ha seguido su estela estableciendo conexiones, nuevas vías de crecimiento e intercambio, creando condiciones que promoviesen y diesen lugar a nuevas relaciones y formas de enseñanza, instituyendo los puentes necesarios para estimular los aprendizajes y aproximar el patrimonio a la sociedad. El devenir de la labor educativa ha continuado diseñando nuevas experiencias didácticas que fomentasen el desarrollo de la mente y alcanzasen una llamada a la participación dando lugar al intercambio de saberes, la construcción de significados o la coconstrucción del conocimiento a través de un diálogo no presencial.

En este nuevo escenario cobran más sentido si cabe algunas de las definiciones dadas sobre la figura del educador por autores como Nakashato (2012), Barbosa (2008b) o Padró (2005), quien lo define como un profesional que ha de ser gestor, investigador, facilitador, interpretador y crítico intelectual en su función social y labor educativa. Definición a la que, en estos momentos, sumamos la capacidad de reinventarse ante cualquier situación y circunstancia, por lo que la adaptabilidad y la capacidad resolutoria y creativa han de ser competencias *sine qua non* en el perfil profesional, educativo y de mediador cultural.

Ya en estudios anteriores (RIVERO, FONTAL, GARCÍA-CEBALLOS y MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, 2018; FONTAL, GARCÍA-CEBALLOS y ASO, 2020) se menciona que uno de los pilares fundamentales del educador patrimonial es el deber de asumir un constante proceso formador que fomente el reciclaje de conocimientos e impida la desconexión de la realidad cambiante y que posea las competencias para responder a los desafíos de la educación contemporánea (KLARIN, 2016; SOLÉ, 2020). La educación patrimonial ha de responder al compromiso universal de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO et al., 2016), por lo que se ha de trabajar siempre desde un diseño educativo orgánico que posea una estructura estable con bases educativas sólidas y, que a su vez, sean permutables. El diseño didáctico debe poseer unidades dinámicas, abiertas y flexibles, en constante transformación, que junto con las estrategias del educador han de hacer de cada práctica una nueva experiencia de disfrute y aprendizaje, no solo ante las adversidades que puedan devenir sino para ser adaptables a las particularidades de los discentes y crear un espacio de discusión donde identificar elementos patrimoniales y problematizar su realidad (MASSEY, 2004; RIVERO, FONTAL, GARCÍA-CEBALLOS y MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, 2018).

Desde un punto de vista analítico, la situación de crisis sanitaria vivida y las medidas tomadas han permitido detectar la ausencia de competencias que se consideraban desarrolladas, sobre todo las vinculadas al dominio de las herramientas y entornos digitales, un contexto de aprendizaje que siempre es foco de investigaciones pero que en este momento se ha visto superado por la situación de inquietud y deriva que ha sacudido al mundo conocido.

Por otra parte, los tiempos de la pandemia Covid-19 han sido testigos de numerosos actos de destrucción patrimonial en las sociedades occidentales originados a partir de los casos de violencia policial y de su respuesta por parte del movimiento Black Lives Matter (BLM), dejando numerosas muestras de violencia e intolerancia hacia el recuerdo del pasado, de desinformación y de falta de comprensión de un contexto cultural heredado. Todas estas muestras solo apuntan a la necesaria labor educativa que hay que desempeñar desde la educación formal y no formal para evitar sucesos de destrucción y violencia cívica. Así mismo, se subraya el valor que la educación patrimonial posee para alcanzar una ciudadanía que fomente un compromiso social, una ciudadanía crítica pero empática y respetuosa que se fragüe en los pilares competenciales *social y cívico y de conciencia y expresiones culturales* (CASTRO y LÓPEZ-FACAL, 2018; DOMÍNGUEZ y LÓPEZ-FACAL, 2017). Es responsabilidad educativa el desarrollo de una ciudadanía democrática que

interpreta, toma decisiones, resuelve conflictos pacíficamente y participa activamente en el progreso social sin menospreciar lo heredado, aunque resignificándolo y contextualizándolo para su comprensión desde una óptica moderna y presente (ESTEPA y MARTÍN-CÁCERES, 2020). Una sociedad capaz de comprender la realidad social así como los cambios en el tiempo y su significado, que conoce y valora la cultura, la diversidad, la libertad de expresión y que, sobre todo, conoce, valora y conserva el patrimonio cultural y su evolución en el tiempo (BARTON y LEVSTIK, 2008).

En definitiva, el año 2020 ha traído consigo nuevos desafíos socioeducativos, nuevas plataformas de intercambio y formas de interacción y de enseñanza, nuevos retos para el colectivo educador que ha tenido que adaptarse rápidamente, con mayor o menor éxito, a la realidad actual; reto que deben asumir también los poderes nacionales e internacionales para reducir la brecha digital y asegurar el acceso a dicho espacio a todas las capas que componen la población. Además, esta situación, por un lado, ha puesto de manifiesto la polarización económica-social y, por otro, ha puesto en entredicho la capacidad y el desarrollo de la *competencia digital* (SOLÉ, 2020; TAMMARO, 2017), pese a que el universo virtual se ha convertido en un espacio de primer orden tanto en la educación en general, como con la Educación Patrimonial específicamente (FELDMAN, 2017; PIÑEIRO-NAVAL, IGARTUA y RODRÍGUEZ-DE-DIOS, 2018).

2.1. Museos cerrados, museos abiertos

A pesar de que en los últimos años se ha producido un notable aumento de la presencia de las instituciones museísticas y culturales en los entornos virtuales -redes sociales, principalmente- (CLAES y DELTELL, 2019), ha sido en 2020, durante el confinamiento derivado de la crisis sanitaria, cuando más constatable ha sido este hecho. Los entornos virtuales se han erigido como los únicos espacios a través de los cuales los museos han podido seguir estando presentes en el día a día de los ciudadanos, independientemente de las coordenadas espacio-temporales. De hecho, era esta la única opción de masas de la que disponían las instituciones culturales y museísticas para llegar a todos los hogares con acceso a Internet. Los museos han tenido que reinventarse en la red para generar nuevas propuestas estimulantes, con un mayor o menor grado de logro respecto a la atracción e interacción con los internautas.

Se pone, como ejemplo, el Museo Reina Sofía de Madrid (España). Su vida se vio alterada de la noche a la mañana el 11 de marzo de 2020. A través de un sencillo mensaje en su perfil oficial de Instagram, el museo comunicaba públicamente que cerraba sus puertas al día siguiente, atendiendo las instrucciones y medidas emitidas por los Ministerios de Cultura y Deporte y de Sanidad del Gobierno de España. En el mismo *post* se indicaba que las futuras comunicaciones informativas se realizarían a través de las redes sociales. Ese mismo día, y en otro mensaje en redes 2.0, comenzaba a utilizar el *hashtag* #ElReinaEnCasa, indicando que a pesar de que el museo físico permanecía cerrado, su personal seguiría ofreciendo "contenidos audiovisuales muy interesantes sobre exposiciones, la Colección, conferencias y talleres para que disfrutes de #ElReinaEnCasa" (MUSEO

REINA SOFÍA, 2020). Ante la incertidumbre que invadía a todo y a todos, el museo supo adaptarse rápidamente a los entornos virtuales, y el día 12 de marzo abrió gratuitamente el acceso a todos sus contenidos *on-line*: en formato multimedia de su *web* -vídeos, actividades y audios-, radio y publicaciones en PDF. Desde ese día, 12 de marzo, y hasta el 5 de junio, ambos incluidos, el museo permaneció cerrado físicamente pero abierto en la red para todo aquel que quisiera acercarse a la institución mediante sus dispositivos electrónicos -ordenador, *smartphone*, *tablet*. Cuantitativamente hablando, el museo publicó un total de 316 *posts* permanentes en su red social Instagram durante el confinamiento. Si atendemos al mismo periodo del año anterior (del 12 de marzo al 5 de junio del 2019), se publicaron un total de 222 *posts*. Este dato nos permite contrastar la hipótesis de partida basada en el aumento de la producción de contenidos en redes sociales por parte de los museos durante el confinamiento.

Otra institución analizada es la Pinacoteca de São Paulo (Brasil), cuyo primer día de cierre por la crisis sanitaria de la Covid-19 fue el 16 de marzo, extendiéndose hasta la actualidad (julio, 2020). Al igual que el Reina Sofía, esta institución museística ha sabido reinventarse con celeridad creando una programación *on-line* titulada #PinaDeCasa, la cual incluye diferentes acciones con la finalidad de que el público de todas las edades se sumerja en el mundo de las artes desde sus propios hogares. Entre ellas, podemos hablar de la propuesta *Distância*, primera exposición virtual del museo que pretende, a través del visionado de cinco trabajos, reflexionar sobre la idea de "distancia" como medida sociopolítica. También la propuesta *PinaCanção* (incluido en el proyecto *Pinafamilia*), historia en vídeo que recoge el encuentro de dos personajes en la Pinacoteca y plantea un acercamiento a sus fondos a través de la música, el teatro y las artes visuales. Por otra parte, y para el disfrute de los más pequeños, se han diseñado varios juegos educativos accesibles a través de su portal *web*¹, con la finalidad de que aprendan jugando y jueguen aprendiendo. Además, su actividad continúa diariamente en los perfiles oficiales de sus redes sociales, sobre todo a través de Facebook, Instagram, Twitter y el canal de vídeo YouTube.

Estos dos museos son algunos de los muchos ejemplos que han sabido adaptarse con rapidez a la situación de crisis sanitaria y poder seguir desarrollando su labor de difusión y educación a través de entornos virtuales. Aquellos museos con una notable presencia en redes antes del confinamiento han tenido una mayor facilidad a la hora de generar propuestas comunicativas "de urgencia" ante la situación de crisis sanitaria ocurrida durante el año 2020. Por otra parte, la situación vivida puede suponer un paso definitivo en la implantación de los entornos virtuales como una extensión más de las instituciones culturales y museísticas.

2.2. De las aulas a los entornos virtuales

En un abrir y cerrar de ojos la Covid-19 nos ha llevado a cambiar las aulas por pantallas, la presencialidad por el teletrabajo y, en solo tres meses, se han visto alterados años de investigación y teorización sobre las metodologías activas en el aula, para llevar a cabo una inmersión del aprendizaje exclusivamente mediante entornos digitales. En una cultura en la que

los Massive Open Online Course (MOOC) están en boga como ampliación, refuerzo y especialización de temáticas profesionalizantes, como la educación del patrimonio (POCE, AGRUSTI y RE, 2017), la modalidad *on-line* de la educación se establece de manera imperante.

La sociedad ha sido testigo de la rapidez de adaptación de los docentes y, a su vez, de la polarización tanto de la sociedad como del profesorado en función de los recursos económicos de los discentes y de las competencias digitales desarrolladas por los docentes, lo que ha diferenciado las experiencias educativas en los educandos, algunas viéndose enriquecidas en horas y dedicación y otras siendo casi inexistentes, acentuándose así las diferencias en los niveles de aprendizaje que tendrán su repercusión más inmediata en los próximos cursos.

La educación se ha abierto virtualmente al mundo, se han promovido nuevas iniciativas educativas y visibilizado colecciones de museos, bibliotecas y bases de datos, lo que ha permitido la consulta de recursos en red tanto bibliográficos como audiovisuales; los profesores se han vuelto *youtubers e instagramers* buscando maneras creativas de captar la atención del alumnado, y plataformas como Meet, Zoom, Classroom o Moodle han transformado pantallas digitales, pizarras y encerados. Esta nueva situación ha permitido obtener una sociedad más solidaria, volcada con el aprendizaje de los discentes, se han liberado recursos y materiales, las editoriales han compartido gratuitamente sus libros escolares en red, se han creado programas educativos de televisión con franjas horarias establecidas por materias y etapas de aprendizaje y muchos profesores se han ofrecido voluntarios para dar clases de refuerzo y apoyo.

Desde la práctica docente se ha sentido la pérdida de la riqueza de una enseñanza presencial, del trabajo en grupo colaborativo, aunque plataformas como Drive o Hangouts hayan permitido trabajar en pequeños grupos en línea, pero sin el intercambio que permite la supervisión y guía en el aula, viéndose reducido a un *feedback* sobre las tareas entregadas. Se han establecido clases telemáticas donde se exponían los contenidos dando continuidad al aula, pero los debates y la participación se ha visto menguada. Desde los másteres de formación del profesorado, las prácticas educativas esenciales en su formación se han transformado en apoyos docentes *on-line* de acompañamiento y diseño de materiales para el alumnado.

Durante estos meses de confinamiento se ha brindado al alumnado nuevos espacios y recursos web, creándose plataformas en Wix donde se han promovido los contenidos del aula de una manera dinámica y atractiva en la que se recogen presentaciones y actividades que han fomentado en el alumnado un trabajo indagador y reflexivo, continuando un aprendizaje basado en problemas, pensamiento crítico, estudios de caso y resolución de supuestos. Se ha participado de la plataforma www.personasypatrimonios.com trabajando desde los procesos relacionales afectivos e identitarios y creando puntos de encuentro entre los patrimonios, fomentando así la construcción de nuevos significados (FONTAL, GARCÍA-CEBALLOS y ASO, 2020; FONTAL y MARÍN, 2018). Se ha creado una galería de patrimonio artístico para dotar a los alumnos de un espacio de diálogo, con desafíos e interrogantes que apelan a las emociones y a los significados; se ha trabajado el patrimonio histórico y cultural desde la empatía, mediante el uso de fuentes

para su comprensión, la problematización y la multiperspectiva (COWGILL y WARING, 2019). Además, la pandemia ha permitido trabajar con diversos aspectos de manera holística, lo que ha servido para trabajar otros hechos y procesos que desde el presentismo no eran fáciles de comprender para el alumnado (KÖRBER, 2019; LÉVESQUE, 2016; VANSOVER, 2019).

El confinamiento ha favorecido las reflexiones, ya que se han puesto en valor patrimonios, a menudo invisibilizados, como las distancias, la pérdida de la cotidianeidad e, incluso, de las personas; las nuevas normas, la falta de contacto y el aislamiento han hecho que las pequeñas cosas adquirieran valor, un proceso indispensable en la creación de nuevos patrimonios. Como colofón, por subrayar alguna de las prácticas llevadas a cabo a lo largo del mismo, se creó una suerte de diario, a modo de testimonio narrativo, que contase lo vivido con el paso de los días de encierro obligado -confinamiento-. Se pidió su creación de forma anónima y colaborativa, con un grupo de aula de 30 alumnos, bajo la premisa de que si algún día nadie escribía el diario se cerraría. Finalmente, han sido cien días los que el diario ha contado con una participación continua y activa, cien jornadas durante las cuales los jóvenes participantes han trabajado sus sensaciones, emociones y han creado nuevas conexiones. Y, de manera autónoma, cuando los límites se difuminaban y volvíamos a retomar nuestra vida "normal", se fue quedando poco a poco inactivo; tras una semana bajo nuestra atenta mirada, apareció un "fin" que concluía una experiencia sin duda diferente e inolvidable, un patrimonio confinado.

Conclusiones

A lo largo del artículo se ha tratado de dar una visión actualizada de la Educación Patrimonial, señalando a sus principales referentes, tanto investigadores como instituciones nacionales e internacionales, y las líneas de investigación en boga de esta disciplina ya consolidada, que está cada vez más presente en la formación escolar y universitaria.

En este recorrido por la Educación Patrimonial se ha llegado al año 2020, momento que ha supuesto un punto de inflexión en la manera de entender el mundo y afrontar el día a día. Como más arriba se ha señalado, en muy poco tiempo se ha visto como lo presencial y físico ha tenido que transformarse en virtual, y como de estar en las calles de barrios y ciudades, en las salas de los museos o las aulas de las escuelas y universidades se ha tenido que permanecer durante largo tiempo confinados en los hogares. Gracias a la tecnología y a los entornos virtuales las viviendas se han convertido en aulas y espacios patrimoniales improvisados, lugares de aprendizaje, intercambio, socialización y recreo. La respuesta ante la crisis sanitaria ha sido positiva y adaptativa por parte tanto de docentes y discentes como de los organismos analizados y los usuarios que los visitaron; ejemplo de ello es la celeridad con la que los espacios museísticos han adaptado toda su actividad a los entornos virtuales -cuando en lo físico permanecían cerrados-, tratando de seguir llegando a los domicilios con propuestas atractivas y sugerentes para continuar con su labor de divulgación y educación.

En definitiva, todas las pandemias vividas a lo largo de la Historia han permitido al ser humano aprender algo más sobre el mundo que habita y sobre sí mismo, y en esta ocasión

palabras como solidaridad, adaptación o digitalización han tenido una repercusión sin precedentes para continuar con la cotidianidad desde la seguridad de los hogares: la educación

y el patrimonio comienzan así una nueva andadura que seguro permitirá el progreso de la disciplina en lo particular y de la sociedad en lo general. ■

Notas

¹ Portal web de la Pinacoteca de São Paulo: <https://pinacoteca.org.br/es/la-pinacoteca/>

Referencias

- AGUIRRE, I. **Teorías y prácticas en Educación Artística**. Barcelona: Octaedro, 2005.
- AGUIRRE, I. Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. **Revista Docencia**. v. 57, pp. 4-15, 2015. http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_57.pdf
- ALVES, L. A.; PINTO, H. History education through heritage: Challenging teacher training. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. v. 22. N. 1 (2019). doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- APOSTOLOPOULOU, A. P.; CARVOEIRAS, L. M.; KLONARI, A. **Cultural heritage and education**. Integrating tour maps in a bilateral project. *European Journal of Geography*. v. 5. n. 4 (2014).
- ASENSIO, M.; POL, E. (Eds.). Nuevos Escenarios en Educación. **Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad**. Buenos Aires: Aique, 2002.
- ASO, B.; GARCÍA-CEBALLOS, S.; RIVERO, M^a. P.; FONTAL O. Estudio de caso de la acción educativa del Museu Afro Brasil de São Paulo. **Revista CLIO**. History and History teaching. v. 42 (2016). <http://clio.rediris.es/clio42.html>
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008a.
- BARBOSA, A. M. **Ensino da arte memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008b.
- BARBOSA, A. M.. **Entrevista para UNESCO**, 2013. Recuperado de http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/es_clave_oir_a_las_escuelas_a_los_profesores_y_a_los_nino/
- BARBOSA, A. M.; DA CUNHA F. (Orgs.). **Abordagem triangular**. No ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, A. M.; GALVÃO, R. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP. 2009.
- BARTON, K. C.; LEVSTIK, L. S. History. En J. ARTHUR, I.; DAVIES; C. HAHN (Eds.). **The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy** (pp. 335-366). SAGE, 2008.
- BRIGGS, A. **Serious Pursuits Communications and Education**. Vol.III the collected essays of Assa Briggs: Communications and Education. University of Illinois Press. 1991.
- CALAF, R.; SAN FABIÁN, J.L.; GUTIÉRREZ, S. Evaluación de programas educativos en museos: Una nueva perspectiva. **Revista Bordon**. v. 69. N. 1 (2017). doi: 10.13042/Bordon.2016.42686
- CALBÓ, M.; JUANOLA, R.; VALLÉS, J. **Educación del patrimonio: visions interdisciplinares**. Gerona: Universidad de Gerona, 2011.
- CANTÓN, V. La Educación Patrimonial como Formación para la Educación Ciudadana. **Revista Correo del Maestro**. v. 154 (2009). www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/marzo/incert154.htm
- CAPEL, H. **El Patrimonio: La Construcción del Pasado y del Futuro**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2014.
- CASTRO, B.; LÓPEZ-FACAL, R. Patrimonio cultural y competencias sociales: bases para una propuesta de intervención didáctica en Portomarín. **Revista Educatio Siglo XXI**. v. 36. n. 1 (2018). Doi: <https://doi.org/10.6018/j/324201>
- CAVALCANTI, L. M. The heritage education and the incentive practices to local cultures. **Revista Simbiótica**. v. 3. n. 1 (2016).
- CLAES, F.; DELTELL, L. Museo social en España: redes sociales y webs de los museos estatales. **Revista el Profesional de la Información**. v. 28. n. 3 (2019).
- COMMITTEE OF MINISTERS. **Recommendation No R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Heritage**. (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies), 1998.
- COMMITTEE OF MINISTERS. **Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society 27-X-2005**. Council of Europe Treaty Series, 199, 2005. Disponible en: <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/199>
- COMMITTEE OF MINISTERS. **Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural**

- Heritage Strategy for the 21st century.** (Adopted by the Committee of Ministers on 22 February 2017 at the 1278th meeting of the Ministers' Deputies). CM/Rec, 2017.
- CONSEJO DE EUROPA. **Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.** Official Journal of the European Union, n. 12 (2006).
- COWGILL, D. A.; WARING, S. M. Historical Thinking: An Evaluation of Student and Teacher Ability to Analyze Sources. *Journal of Social Studies Education Research*, v. 8. n. 1 (2019). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141860.pdf>
- CUENCA, J.M.; ESTEPA, J. La Educación Patrimonial: líneas de investigación actual y nuevas perspectivas. En J. ESTEPA (Ed.), **La Educación Patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias** (pp. 343-355). Huelva: UHu, 2013.
- CUENCA, J. M.; ESTEPA, J.; MARTÍN-CÁCERES, M. Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education. **Revista de Educación**. n. 375 (2017). doi:<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- DEWEY, J. **Experiencia y Educación**. Buenos Aires: Losada, 1967.
- DEWEY, J. **Art as experience. El arte como experiencia** (Trad. J. Claramonte) Barcelona: Paidós, 1980.
- DOMINGO, M.; FONTAL, O.; BALLESTEROS, P. (Coords.). **Plan Nacional de Educación y Patrimonio**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura, 2013.
- DOMÍNGUEZ, A.; LÓPEZ-FACAL, R. Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional. **Revista de Educación**. n. 375 (2017).
- EFLAND, A. Art Education from World War II to the Present. **A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts**. New York: Teachers Colleges Press, 1990.
- EISNER, E. W. El museo como lugar para la educación. **Actas del I Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores**. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza, pp.13-21, 2008.
- ESTEPA, J.; FERRERAS, M.; MORÓN, M. C. Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis del libro de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio. En J. ESTEPA (Ed.), **La Educación Patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias** (pp. 25-40). Universidad de Huelva, 2013.
- ESTEPA, J.; MARTÍN-CÁCERES, M. J. Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. En E. J. DELGADO; J. M. CUENCA (coord.), **Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education** (pp. 43-55). Hershey PA, Estados Unidos: IGI Global, 2020.
- ESTEPA, J.; WAMBA, A. M.; JIMÉNEZ-PÉREZ, R. Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. **Revista Investigación en la escuela**. n. 56 (2005).
- FELDMAN, J. **Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today**. *American Ethnologist*, v. 44. n. 1 (2017).
- FERRAZ, M. H.; REZENDE, M. F. **Metodologia do Ensino de Arte fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FONTAL, O. **La educación patrimonial, del patrimonio a las personas**. Gijón: Trea, 2003.
- FONTAL, O. **La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas**. Gijón: Trea, 2013.
- FONTAL, O. Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. **Revista Estudios pedagógicos**. v. 42. n. 2 (2016).
- FONTAL, O.; AMARAL, L.; GARCÍA-CEBALLOS, S. Repensando los museos desde la Educación Patrimonial: hacia los conceptos de "lo patrimonial" y "patrimonio entransito". En S. MOLINA; N. LLONCH; T. MARTÍNEZ (eds.), **Identidad, ciudadanía y patrimonio: Educación histórica para el siglo XXI**, (pp. 135-152). Gijón: Trea, 2016.
- FONTAL, O.; GARCÍA-CEBALLOS, S. Las plataformas 2.0 como herramientas de aprendizaje y adquisición de competencias en educación patrimonial. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. v. 3. n. 3 (2019a).
- FONTAL, O.; GARCÍA-CEBALLOS, S. Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. **Revista Ensayos de la Facultad de Educación de Albacete**. v. 34. n. 1 (2019b).
- FONTAL, O.; GARCÍA-CEBALLOS, S.; ASO, B. La educación artística en el grado de primaria: un desarrollo activo, visual y contemporáneo. S. Peterson y G. Augustowisky, **Instantes-já da formação docente em Artes**. São Paulo: Terracota. ISBN: 978-85-8380-091-0, 2019.
- FONTAL, O.; GARCÍA-CEBALLOS, S.; ASO, B., Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. **Revista de Investigación e Innovación Educativa**. n. 101 (2020). <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- FONTAL, O.; GARCÍA-CEBALLOS, S.; ASO, B.; MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, M. Patrimonios, objetos e historias de vida. Análisis de propuestas educativas desde el OEPE. **Revista MIDAS Museus e estudos interdisciplinares**. (2017). <http://journals.openedition.org/midas/1310>
- FONTAL, O.; E IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A. La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. **Revista de Educación**. n. 375 (2017).

- FONTAL, O.; JUANOLA, R. "La educación patrimonial: Una disciplina útil y rentable en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural." **Revista Cadmo. International Journal of Educational Research**. v. 23. n. 1 (2015).
- FONTAL, O.; MARÍN-CEPEDA, S. Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. **Revista Arte, Individuo y Sociedad**. v. 30. n. 3, (2018). doi:<https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- FONTAL, O.; MARÍN, S.; GARCÍA-CEBALLOS, S. **Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria**. Madrid: Paraninfo, 2015.
- FONTAL, O.; RIVERO, P.; GARCÍA-CEBALLOS, B.; ASO, B. Cartografías educativas, la enseñanza del patrimonio artístico contemporáneo en el contexto cultural de Sao Paulo. En L. AMARAL; C. ROCHA; L. GUIMARÃES (Coords.). En **Patrimônios Possíveis: arte, rede e narrativas da memória em contexto iberoamericano**. Goiânia: Gráfica UFG MediaLAB, 2018. <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/patrimonios-possiveis/index.html>
- FREIRE, P. **La Educación como Práctica de la Libertad**. Montevideo: Tierra Nueva, 1971.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.
- GARCÍA, M^a. P. **El Patrimonio Cultural: conceptos básicos**. 1^o ed. España: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2012.
- GARCÍA-CEBALLOS, S.; AMARAL, L.; OLIVAR, J.S. La Educación Patrimonial en el contexto no formal de Latinoamérica. Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación. **Revista Estudios Pedagógicos**. v. 43. n. 4 (2017). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400005>
- GOMES, M. S.; SANTOS, C. M.; VASCONCELOS, C.; ARAGAO, H.; BRITTO, S.; ANDRADE, T. Cultural tourism, heritage education and citizenship: An experiment between university, school and museum in Sergipe. **Revista Rosa Dos Ventos-Turismo E Hospitalidade**. v. 7. n. 3 (2015). doi: <https://doi.org/10.18226/21789061.v7iss3p459>
- GÓMEZ-REDONDO, C. El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. **Educación artística: revista de investigación (EARI)**. v. 5. (2014).
- GÜRÇAYIR, S. Customary modes, modern ways: Formal, non-formal education and intangible cultural heritage. **Journal Milli Folklor**. v. 12. n. 100 (2013).
- HAMER, J. History teaching and heritage education. Two sides of the same coin, or different currencies? In J. LITTLER.; R. NAIDOO (Eds.), **The politics of heritage the legacies of 'race'** (pp. 159-168). Routledge, 2005.
- HORTA, M. L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN e Museu Imperial. 1999.
- KLARIN, M. V. Twenty-First Century Educational Theory and the Challenges of Modern Education: Appealing to the Heritage of the General Teaching Theory of the Secondary Educational Curriculum and the Learning Process. **Journal Russian Education and Society**. v. 58. n. 4 (2016). doi: 10.1080/10609393.2016.1250510
- KLEIN, S.; VAN BOXTEL, M. G. 'See, think, feel, ask, talk, listen, and wonder'. Distance and proximity in history teaching and heritage education in the Netherlands. **Journal Tijdschrift Voor Geschiedenis**. v. 124. n. 3 (2011).
- KÖRBER, A. Presentism, alterity and historical thinking. **Journal Historical Encounters**. v. 6. (2019). <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/113>
- KOYA, K.; CHOWDHURY, G. Cultural heritage information practices and iSchools education for achieving sustainable development. **Journal of the Association for Information Science and Technology**. v. 71. n. 6 (2019). <https://doi.org/10.1002/asi.24283>
- LÉVESQUE, S. Why Should Historical Thinking Matter to Students? **Agora. The Quarterly Journal of the History Teachers' Association of Victoria**. v. 51. n. 2 (2016).<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=101510871640270;res=IELHSS>
- LOBOVIKOV-KATZ, A. Methodology for Spatial-Visual Literacy (MSVL) in Heritage Education: Application to Teacher Training and Interdisciplinary Perspectives. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. v. 1.22. n. 1 (2019). doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671>,
- MARÍN, R. La Investigación en Educación Artística. **Revista Educatio Siglo XXI**. v. 29. n. 1 (2011).
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, M.; FONTAL, O. Dealing with heritage as curricular content in Spain's primary education. **Curriculum Journal**. v. 31. n. (2020). <https://doi.org/10.1002/curj.7>
- MARTÍN-CÁCERES, M.; CUENCA, J. M. La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. **Revista de Psicodidáctica**. v. 16. n. 1 (2011).
- MASSEY, D. Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. **Revista Treballs de la Societat Catalana de Geografia**, v. 57 (2004).
- MORA, F. **Neuroeducación**. Madrid: Alianza, 2013.
- MUSEO REINA SOFÍA [@museoreinasofia]. El Museo Reina Sofía cierra sus puertas a partir de mañana, 12 de marzo, hasta nuevo aviso. La decisión forma [Fotografía]. **Instagram** (11 de marzo de 2020). Recuperado de: <https://www.instagram.com/p/B9ml8T7nbhQ/>

- NAKASHATO, G. **A educação não formal como campo de estágio**: contribuições na Formação inicial do arte/educador. São Paulo: SESI- SP, 2012.
- OTT, M.; POZZI, F. Towards a new era for cultural heritage education: Discussing the role of ICT. **Journal of Computers in Human Behavior**. v. 27, n. 4. (2011). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.031>
- PADRÓ, C. Educación en museos: representaciones y discursos. En A. SEMEDO; J. TEIXEIRA (eds.) **Museos, representaciones y discursos**. Oporto: Afrontamento, 2005.
- PIÑEIRO-NAVAL, V.; IGARTUA, J. J.; RODRÍGUEZ-DE-DIOS, I. Implicaciones identitarias en la divulgación del patrimonio cultural a través de Internet: un estudio desde la Teoría del Framing. **Journal of Communication & Society**. v. 31. n. 1 (2018).
- POCE, A.; AGRUSTI, F.; RE, M. R. Mooc design and heritage education. developing soft and work-based skills in higher education students. **Journal of E-Learning and Knowledge Society**. v. 13. n. 3 (2017). doi: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1385>
- PONCE, G. De casco viejo a centro histórico: la recuperación integrada y funcional de los barrios centrales de la ciudad histórica. L. RUBIO; G. PONCE (eds.) **Gestión del patrimonio arquitectónico, cultural y medioambiental: Enfoques y casos prácticos**, pp. 61-84, 2012.
- PRATS, LL. **Antropología y patrimonio**. Barcelona: Ariel, 1997.
- READ, H. **Education through art**. London: Faber and Faber, 1943.
- RIVERO, P.; FONTAL, O.; GARCÍA-CEBALLOS, S.; MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, M. A Model for Heritage Education through Archaeological Sites: the Case of the Roman City of Bilbilis. **Curator, the museum journal**. v. 61. n. 2 (2018). doi: <https://doi.org/10.1111/cura.12258>
- RODRIGUES, A.. Uma experiência criadora na educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 5. n. 130 (1973).
- SOLÉ, J. El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. **Una mirada crítica. Teoría de la educación**. v. 32. n. 1 (2020). doi:10.14201/teri.20945
- TAMMARO, A. M. New Profiles, New Skills, New Education for Digital Heritage Professionals: European Spotlight on Competency-Based System. **International Information & Library Review**. v. 49. n. 4 (2017). doi: <https://doi.org/10.1080/10572317.2017.1383748>
- TEIXEIRA, S. Educación Patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. **Revista Estudios Pedagógicos**. v. 32 n. 2 (2006). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- UNESCO. **Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural**. París, 1972.
- UNESCO; UNICEF; the World Bank; UNFPA; UNDP; UN Women; UNHCR. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all**. ED-2016/WS/28 W. The World Education Forum 2015 in Incheon, Republic of Korea, 19 – 22 May 2015, 2016. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- VANSOVER, Y. On the natural aspect of historical thinking in the classroom. **International Journal of Innovation, Creativity and Change**. v. 4. n. 4 (2019). https://www.researchgate.net/publication/332782308_On_the_Natural_Aspect_of_Historical_Thinking_in_the_Classroom