

PLAN EDUCATIVO DEL PARQUE

El Parque Arqueológico del Cerro de las Cabezas, en un plazo razonable, deberá revisar el Plan Educativo del Parque. No obstante, en el proyecto básico de la presente intervención en el parque se ha diseñado un plan de programas educativos que está fundamentado en los principios que se exponen a continuación¹.

1-. Cultura y Educación

Conectar cultura y educación es una de las claves para que una sociedad pueda avanzar (José Weinstein, 2009)².

Cultura y Educación no siempre han ido de la mano en los tiempos y en las mentalidades. De hecho, muchos ilustrados han discutido si una es causa o efecto de la otra, sin llegar a ponerse de acuerdo y utilizando argumentaciones recurrentes. Las visiones más innovadoras consideran los procesos de culturación y educación como la doble hélice de una sociedad democrática, pues generan y mantienen los valores de la única manera sostenible, con la conciencia y la participación de toda la sociedad en beneficio del común.

El Ayuntamiento de Valdepeñas cuenta con sendas Concejalías de Servicios Educativos y de Servicios Socio-culturales que tienen competencias bien definidas en ambos ámbitos, que responden a las demandas culturales de la sociedad estableciendo unas directrices de carácter general, centradas en el reconocimiento de la pluralidad de formas de manifestación de la cultura; potenciar la actividad de los creadores; el fomento de los hábitos de participación y actitudes críticas y autónomas, así como el apoyo a las iniciativas culturales del municipio. Entre otras competencias, incluye las coordinación de museos y patrimonio, la organización de recorridos históricos, artísticos, literarios, etc., la organización de exposiciones, préstamos, cursos, seminarios, talleres, jornadas, publicaciones, becas, ayudas y premios, así como con la organización y gestión de programas públicos, sociales y educativos, con numerosas actividades didácticas en muy distintos formatos.

La mayor parte de las competencias en materia educativa están transferidas a las comunidades autónomas. El Ayuntamiento de Valdepeñas cuenta con una Concejalía de Educación que asume una serie de competencias que se derivan

¹ Este texto se basa en las publicaciones y la experiencia previa del autor, especialmente en dos trabajos:

Asensio, M. (2023). *Plan Estratégico de los Servicios de Cultura y Educación de la Consejería de Cultura*. Cabildo de Gran Canaria.

Asensio, M., Pol, E. & Rodríguez, C.G. (en prensa). Hacia una nueva pedagogía en la patrimonialización arqueológica: el valor de los “estudios de público”. En: Blánquez, J. & Reguero, J. del (Eds.) *El oppidum oretano de “el cerro de las cabezas” (Valdepeñas, Ciudad Real). Un conjunto arqueológico de 33 años de investigación y patrimonialización*. Valdepeñas: Ayuntamiento de Valdepeñas / UAM Ediciones. Capítulo 5.1. pp: 237-255.

² José David Weinstein Cayuela (Santiago de Chile, 1959), Doctor por la Universidad de Lovaina; es un sociólogo y político chileno, fue ministro del presidente Ricardo Lagos.

de las leyes de régimen local sobre gestión, fomento, coordinación, promoción, participación, formación e inspección de los ámbitos de juventud y educación. Así como la elaboración de acciones, actividades y programas en estos aspectos.

El Ayuntamiento de Valdepeñas pretende impulsar las acciones de cultura y educación, colaborando con los niveles de la Administración que sean necesarios, convencidos de la penetración social que tienen estas acciones directas sobre la ciudadanía, con las metas inmediatas de potenciar los propios centros e instituciones, acercar los centros de cultura y los centros educativos, promoviendo el trabajo colaborativo, y dinamizando el amplio sector de la cultura que puede llegar a tomar parte en estas actividades, siendo el objetivo último el de alcanzar a toda la sociedad, con los máximos grados de inclusión y participación, siempre irrenunciables, de toda la sociedad.

2-. Una nueva ley educativa: un nuevo marco de enseñanza/aprendizaje.

La revisión del funcionamiento de los departamentos de educación de los centros de cultura y patrimonio, y la revisión de su oferta de programas, viene dada por un conjunto de factores, entre los que no es menor el desencadenante que supone el cambio de ley educativa.

El proceso de cambio educativo viene dado por la nueva ley de educación (LOMLOE), que tal como explica en su preámbulo, se fundamenta y continúa el consenso promovido entre la mayoría de los sectores sociales y educativos por la ley de educación de 2006 (LOE), que supuso una adecuación a los objetivos educativos europeos. La ley viene a superar la ruptura que supuso la LOMCE (la llamada ley Wert, 2013), una ley fuertemente contestada en amplios sectores sociales, de alumnado y profesorado. La LOMLOE acoge también la inclusión de los objetivos europeos de la década de 2020/30, así como la ampliación de los objetivos de la Agenda 2030.

En la estructura del Estado español, las transferencias a las comunidades autónomas de una parte muy importante de las competencias educativas hacen a los gobiernos de las comunidades autónomas responsables del desarrollo e implementación del nuevo *currículum*³.

La LOMLOE en Castilla-La Mancha se ha implementado mediante decretos autonómicos que regulan el currículo, evaluación y promoción, vigentes desde el curso 2022-2023. Se enfoca en la educación inclusiva, competencia digital y metodologías activas, con una aplicación progresiva que finaliza en el curso 2023-2024. Los detalles curriculares se pueden consultar en la Guía de currículos LOMLOE de Campuseducacion.com. El calendario de Implantación

³ ‘*Curriculum*’ y ‘*curricula*’ son los términos en latín, en singular y en plural, cuya traducción reconocida es ‘currículo’ y ‘currículos’, sin embargo, en una gran parte de la literatura científica, sea por costumbre o por preferencia, se siguen utilizando los vocablos originales latinos. El Ministerio de Educación prefiere utilizar currículo/s. La RAE admite como correctos tanto curriculum como currículo.

marca su aplicación en los cursos impares (1º, 3º, 5º de Primaria; 1º y 3º ESO; 1º Bachillerato) desde 2022-2023, y en los pares a partir de 2023-2024. El Decreto 8/2022 regula la evaluación, promoción y titulación en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato en la región. Mientras que los cambios en el Currículo más destacables son la insistencia en un modelo competencial, el trabajo a proyectos en torno a situaciones de aprendizaje, el enfoque interdisciplinar, el énfasis en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), educación inclusiva, igualdad de género y competencia digital. Se prioriza la evaluación continua, formativa y global, eliminando las reválidas de la etapa LOMCE. Para un entendimiento más profundo puede verse <https://ste-clm.com/video-la-lomloe-explicada-en-1-hora/>.

El gobierno de Castilla La Mancha ya tiene publicados los decretos de infantil, primaria, secundaria y bachillerato en los que puede verse el desarrollo curricular de las diferentes etapas de acuerdo a la nueva ley. La LOMLOE está en consonancia con las líneas estratégicas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Resolución A/ RES/70/1, de 25 de noviembre de 2015, de la ONU): Objetivo 3. “Salud y bienestar”, Objetivo 4. “Educación de calidad” y Objetivo 5. “Igualdad de género”, en concreto; y que tienen sus correlatos y complementos en la aplicación de la Agenda 2030 en Castilla la Mancha.

Desde el punto de vista del planteamiento de aprendizaje, los distintos saberes básicos de los nuevos *currícula*, sus conexiones e interacciones entre ellos y sus distintas dimensiones (biológica, emocional, cognitiva, social...) van a tener un enfoque marcadamente competencial, con el que se garantiza, de una manera especial, la educación inclusiva, equitativa y promotora de oportunidades de aprendizaje y la diversidad, entendida como la aceptación de lo diferente en todas sus acepciones y ámbitos educativos.

Este nuevo enfoque competencial busca, además, dar respuestas a los principales retos y desafíos a los que todo nuestro alumnado debe hacer frente a lo largo de su vida: la toma de conciencia de la degradación del medio ambiente; el desarrollo de hábitos de vida saludable; el ejercicio de la empatía, compasión, generosidad y cooperación entre iguales; la promoción de la paz y la resolución pacífica de conflictos; el manejo y la gestión de sus emociones; el uso ético y responsable de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, incidiendo en la cultura y el ocio digital; el ejercicio pleno de una ciudadanía activa y democrática, y la libre expresión de sus ideas, creencias y opiniones, a partir del pensamiento, la observación y la interpretación de lo que ocurre a su alrededor con una mente abierta; y la motivación para su propio aprendizaje, aprendiendo a aprender en cualquier momento y a cualquier edad.

El fundamento del aprendizaje competencial se basa en la vinculación de las diferentes competencias clave, los criterios de evaluación y los saberes básicos. De esta manera, se persigue que el alumnado supere con éxito la enseñanza básica, aportándole conocimientos, destrezas y actitudes, subyacentes en las citadas competencias clave, y que son abordados en las diferentes áreas, ámbitos y materias de las distintas etapas educativas,

convergiendo en lo que conforma, entre otras cosas, su “Perfil de salida” al término de esta enseñanza, en el que deben quedar plasmados, de una manera diáfana, la visión del ciudadano y de la ciudadana que se quiere formar, los valores que se espera que asuman y las competencias que tienen que alcanzar. Todo lo anterior se concreta en los descriptores operativos que se aplican a cada una de las competencias clave, constituyéndose como las guías que deben definir los aprendizajes que tiene que alcanzar cualquier alumno o alumna al terminar la enseñanza básica y con los que pueda afrontar los nuevos desafíos y retos que se le presentan en el mundo actual.

De esta forma, las líneas estratégicas de los *curricula* de Castilla La Mancha se constituyen como referentes sobre las que la propia comunidad pretende conformar los nuevos curricula de la LOMLOE. Destacando los objetivos siguientes relacionados con el patrimonio cultural:

- Educación a través del patrimonio natural, social y cultural
- La cultura como mestizaje de corrientes provenientes en casi todos los ámbitos geográficos en los distintos periodos de la prehistoria y de la historia.
- La importancia de cuidar el patrimonio, como un legado cultural del pasado, que disfrutamos en el presente y que debemos preservar para las generaciones futuras.
- Promover el sentido cultural de la educación y su contribución a la identidad de las personas y de la sociedad
- Reconocimiento del valor de la diversidad de la cultura, los individuos y la sociedad en todas sus variantes.
- Creación de un pensamiento crítico y a la vez con un fuerte compromiso ético de respeto al otro y a la apreciación de manifestaciones culturales y patrimoniales ajenas.

La nueva ley toma como referente del proceso de enseñanza/aprendizaje el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), seleccionando una serie de tres principios articulados en base a nueve pautas, que a su vez se desarrollan en puntos de verificación (ver el documento matriz).

El DUA se ha de desarrollar a partir de tres principios y pautas que tienen carácter transversal (que afecta a todas las etapas educativas):

- Principio 1: Proporcionar múltiples formas de representación presentando la información por diferentes canales sensoriales y en diferentes soportes. Supone el qué del aprendizaje ...
 - Pauta 1: Proporcionar diferentes opciones para la percepción.
 - Pauta 2: Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.
 - Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión.
- Principio 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión proponiendo tareas diversas que involucren diferentes formas de pensamiento o de acción y diferentes soportes de expresión. El cómo del aprendizaje...
 - Pauta 4: Proporcionar opciones para la acción física.
 - Pauta 5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
 - Pauta 6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

- Principio 3. Proporcionar múltiples formas de implicación, que tengan en cuenta que el componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje, y los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender. El porqué del aprendizaje...

Pauta 7: Proporcionar opciones para captar el interés.

Pauta 8: Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.

Pauta 9: Proporcionar opciones para la autorregulación.

La nueva ley supone un punto de inflexión sin precedentes en la consideración del aprendizaje no formal (e informal) y su relación con el aprendizaje formal. En leyes anteriores se venían poniendo en valor los aprendizajes a lo largo de la vida del individuo y los aprendizajes no formales en contextos concretos, sobre todo para determinadas materias o ciertos conocimientos. Sin embargo, la nueva ley hace una lectura revolucionaria al reconocer explícitamente el peso de los aprendizajes no formales en una doble necesidad, la del propio conocimiento, que cierra su ciclo si se aplica en contexto, y la de la propia enseñanza formal, que gana sustancialmente en atractivo y eficiencia al salir del aula.

“Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal”

(artículo 5 bis de la LOMLOE; BOE, 30-12-2020).

La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad.

Utilizan la fundamentación de la teoría de la cognición y el aprendizaje situados y la metodología de portfolio y ‘trabajos a proyecto’ (enfoques todos ellos de autores como Jerome Bruner, Jean Lave o Barbara Rogoff).

La propuesta de la nueva ley propone como elemento vehicular del proceso de aprendizaje la unidad básica de las Situaciones de Aprendizaje.

Todos los estudiantes necesitan ser capaces de generalizar y transferir sus aprendizajes a nuevos contextos. Los estudiantes difieren en los apoyos que necesitan para activar de manera efectiva el recuerdo y la transferencia y, con ello, mejorar su capacidad para acceder a sus conocimientos previos. Estas ayudas para transferir la información disponible a otras situaciones pueden ser de interés para todos los estudiantes, ya que el aprendizaje no se

realiza sobre conceptos individuales y aislados, y a todos les beneficia la utilización de múltiples representaciones para que dicha transferencia tenga lugar. Sin este apoyo, y sin el uso de estas representaciones, la información se puede aprender, pero puede resultar que no se sepa transferir o utilizar en nuevas situaciones. El apoyo a la memoria, la generalización y la transferencia incluye el uso de técnicas que han sido diseñadas para aumentar la probabilidad de recordar la información, así como técnicas que avisan y guían de forma explícita a los estudiantes sobre como emplear ciertas estrategias.

Proporcionar situaciones en las que de forma explícita y con apoyo se practique la generalización del aprendizaje a nuevas situaciones (por ejemplo, diferentes tipos de problemas que puedan resolverse con ecuaciones lineales, usar los principios de la física para construir un parque de juegos). Necesitarán aprendizajes basados en una estructura (andamiaje bruneriano) y que se prolonguen en el tiempo. Los contenidos, actividades y situaciones de aprendizaje que se planteen al alumnado deben tener en cuenta sus centros de interés y ser lo suficientemente motivadores para que despierten en ellos y ellas el asombro y la curiosidad por aprender.

En la medida que las Situaciones de Aprendizaje trabajan sobre estructuras molares, incluyen todos los aspectos del conocimiento, su faceta más cognitiva, su agencialidad y sus características emocionales. Una consideración holística del proceso de aprendizaje.

La reivindicación explícita de la ley de los contextos no formales coloca a las instituciones culturales patrimoniales en una posición privilegiada de salida en el posicionamiento de los posibles contextos potenciales de aprendizaje no formal, ya que cuentan con experiencia e instalaciones preparadas para desarrollar tales funciones. A su vez, el profesorado está habituado a considerar estos recursos como complemento de sus programaciones, aunque es obvio que el propio estamento deberá acostumbrarse a ver estos centros no solamente como un escenario de complemento atractivo pero poco sustancial de los contenidos y considerarlo un entorno que aporta una significación consustancial a partir de la contextualización al desarrollo de dichos contenidos.

3-. Fundamentos de los programas

La creación del parque y sus programas de divulgación partían de tres Objetivos generales muy concretos:

- La transmisión de este importante legado histórico de manera veraz, escrupulosa y detallada.
- Que la visita al Parque Arqueológico fomente su pertenencia a la sociedad.
- Que se muestre el Parque Arqueológico como un lugar comprensible, proclive al ocio y disfrute, sostenible y de accesibilidad universal.

Los tres objetivos ponen el énfasis en el proceso de comunicación e interpretación. El primero en la transmisión del conocimiento cuyo primer pilar obvio es el conocimiento patrimonial riguroso, sin olvidar la aportación fundamental de una perspectiva interdisciplinar. Complementariamente, una vez especificado el mensaje, depende del planteamiento y del diseño adecuado de los medios de transmisión, lo cual abre un considerable espectro profesional en que se deben integrar técnicos de proceso de conexión con los públicos, a través de estudios y evaluaciones de los diferentes segmentos de públicos (local, regional/estatal, turista, educativo, específicos, transversales, especiales, etc.), y de los tres ámbitos habituales de realización: el expositivo, el de programas públicos y educativos, y el de los recursos tecnológicos.

El segundo objetivo tiene que ver con los procesos de identidad cultural y pertenencia social, lo cual implica un tratamiento de los contenidos que vuelve a tener dos vertientes, el de una revisión de los contenidos científicos con lecturas acordes con la visión actual de la historia pública como un espacio intermedio y negociado entre el conocimiento historiográfico, su visión epistemológica y metodológica, y el pensamiento histórico de la sociedad, que se construye desde muchas otras vías e influencias y que median la relevancia social del patrimonio. Por tanto, la recepción de la pertenencia social debe basarse igualmente en estudios sobre el conocimiento de la identidad cultural de los diferentes tipos de públicos objetivo, de los cuales la propia sociedad local y regional son su primer y más cercano escalón.

El tercer objetivo plantea la accesibilidad cognitiva del parque, en un marco de lo que se ha dado en llamar el ‘edutainment’, un objetivo doble entre los objetivos clásicos de participación cultural, conocimiento y educación, y de los objetivos del ámbito del ocio cultural y del entretenimiento, sobre todo a partir de los recursos y actividades a desarrollar en el parque, y que es necesario que se integren en un marco general de accesibilidad universal y sostenibilidad.

Estos objetivos, que responden a una visión actual de la puesta en valor de los espacios patrimoniales, precisan de la colaboración de profesionales muy diversos, que dan cuenta de las necesidades de conjunto de los parques patrimoniales y arqueológicos. Por ejemplo, el trabajo de planificación sobre la musealización de las Minas de Almadén, en el que tuvimos la oportunidad de participar, implicó la colaboración obvia de geólogos, ingenieros de minas y arquitectos; pero también expertos en recuperación del paisaje que redujeran el enorme impacto y sostenibilidad de las escombreras; de psicólogos que realizamos estudios de audiencias potenciales, de la captación de patrimonio oral con las entrevistas a los antiguos mineros y ciudadanos que tuvieron que ver con las minas, de revisión del interés motivacional y de expectativas de los materiales históricos y de los restos patrimoniales disponibles, del análisis de la accesibilidad de los espacios y recursos, y que aportáramos el diseño de la acción comunicativa y participativa del parque, con el análisis de recursos tecnológicos, audiovisuales y digitales; de educadores que valoraron los potenciales educativos en conexión con los currícula de los distintos niveles educativos y técnicos de accesibilidad que estudiaran las limitaciones de acceso físico y sensorial a los diferentes niveles de galería de mina, sin olvidar las adecuaciones cognitivas a los intereses de los distintos segmentos; de expertos

en turismo cultural que analizaran los recursos actuales, los necesarios y el impacto previsible; y así sucesivamente un conjunto de profesionales con aportaciones más o menos puntuales que garantizan el desarrollo fundamentado del proyecto.

Se podría argumentar que en el modelo clásico de musealización, también intervenían diferentes equipos, pero es menos cierto, porque en el modelo clásico, primero, no siempre intervenían diferentes equipos, y si lo hacían se realizaba de manera secuencial y con muy diferente grado de autoridad para defender las posiciones. Lo habitual era que el proyecto inicial recayera no en un equipo sino en un experto, generalmente disciplinar, que reflexionaba exclusivamente sobre la disciplina de referencia (por ejemplo, si el proyecto es de un parque patrimonial marítimo, sobre las colecciones de objetos de cultura marítima, cartografía, elementos navales y náuticos, y sus referencias y contextos históricos o arqueológicos; si el parque era visigodo, podías encontrar un largo estudio sobre las lápidas del siglo quinto al séptimo) pero ni siquiera era habitual que reflexionaran sobre el verdadero alcance de la puesta en valor del patrimonio en relación y su estrategia para conectar con la sociedad que debería sustentarlo y disfrutarlo.

Los modelos actuales de intervención plantean la aportación interdisciplinar en paralelo y en una base de poder horizontal donde se imponga la certeza del argumentario y no el marchamo de origen de la opinión. Así, los modelos recogen numerosas aportaciones de partida, que lógicamente deben adaptarse a cada caso particular. Hace unos años, en el proyecto europeo APPEAR tuvimos la ocasión de participar en la redacción de un modelo general de musealización en dos fases de clara vocación interdisciplinar y que ha sido tenido en cuenta en otros proyectos.

La tarea de diseño de un parque histórico y arqueológico se enfrenta a una tarea muy compleja y el enfoque interdisciplinar no es más que una estrategia más elaborada para encarar esa complejidad. Actualmente, la construcción de la historia pública tiene muchos orígenes y muchas implicaciones.

Hoy ya es clásica la frase, no por repetida menos cierta, de que "un Museo es cada vez menos lo que tiene y cada vez más lo que hace". Efectivamente, si en el pasado la trascendencia de un Museo se medía exclusivamente en función del valor de sus colecciones, hoy se tiende a elaborar una consideración mucho más amplia, donde juega un peso central la capacidad de proponer y realizar actividades, de generar, en suma, conocimientos y actitudes a partir de las colecciones. Aún más hoy, con las potencialidades inherentes a las nuevas tecnologías, la calidad global del servicio que ofrece un Museo a sus usuarios depende más de la oferta de mensajes, programas y actividades que de la calidad de la cultura material de las colecciones.

El Diseño de Programas es la vía actual más directa para diversificar el mensaje del Museo y asegurar la adecuación a sus diferentes usuarios. Un entorno patrimonial, un Museo, los restos monumentales o las colecciones, siempre presentan múltiples lecturas que pueden adecuarse a los diferentes públicos que, a su vez, precisan tratamientos tan diversos como los visitantes en familia,

los adultos individuales o en grupo, los mayores, los turistas extranjeros, las asociaciones con intereses diversos, los profesionales, las empresas o el público escolar (en este último caso, con niveles tan diferentes como infantil, primaria, secundaria, formación profesional o universidad), sin olvidar otros públicos con necesidades especiales. Todos estos colectivos precisan adecuaciones del mensaje expositivo que no pueden recogerse directamente en la exposición. La exposición tiene que garantizar una accesibilidad genérica que deberá ser aterrizada posteriormente en programas específicos.

El diseño de programas es sólo relativamente independiente de las decisiones Museográficas, ya que, si bien es cierto que los programas son de una gran versatilidad en cuanto al uso de los espacios y las colecciones, no lo es menos que determinadas configuraciones expositivas facilitan el desarrollo de ciertos programas y que si el diseño de ciertos ámbitos recoge ya la versatilidad de las áreas interpretativas es mucho más fácil la implementación de los programas. Por esta razón, es conveniente que el diseño de las salas se lleve a cabo en consonancia y teniendo en cuenta el posterior desarrollo de programas.

Los programas públicos implican el diseño de materiales de apoyo que pueden incluir, entre otras opciones, estaciones móviles de interpretación (por ejemplo, mediante trolley programs), packs de materiales (cajas o mochilas) adecuados a los diferentes niveles escolares o maletas de préstamo (kits), que permitan desarrollar ofertas a centros escolares o centros de participación ciudadana que soporten mini-exposiciones y que incluyan la visita al Museo y propuestas de recorridos alternativos especializados en temas específicos (recorridos de highlights). Estos materiales deben adecuarse a las necesidades y niveles de uso de los públicos específicos.

La metodología del diseño de programas tiene dos fases. Una primera racional que se basa en el desarrollo de propuestas de contenidos y actividades y otra que consiste en aplicar programas piloto que son probados en pequeñas muestras de visitantes individuales, en gran grupo o en pequeño grupo, ya sean éstos homogéneos (por ejemplo, del mismo nivel escolar) o heterogéneos (por ejemplo, familias). Normalmente, la fase de desarrollo de los programas debe contar con el asesoramiento de expertos en contenidos y en la aplicación de los mismos, habitualmente monitores y profesores, conocedores de las didácticas específicas.

En este momento histórico y en el campo concreto de los Museos y de los conjuntos patrimoniales, no parece necesario empezar justificando la necesidad de que se cuente con una oferta educativa, en particular, y de programas públicos, en general. El concepto de Museo moderno acarrea implícita la función de transmitir el conocimiento en un contexto informal, a partir tanto del patrimonio como de los recursos Museográficos y Museológicos, lo que implica una oferta integral de programas públicos, entre los que destacan, con lógica propia, los dirigidos al público escolar.

A diferencia de los tradicionales, los Museos en la actualidad, desde el propio momento de su concepción, nacen utilizando una serie de recursos comunicativos y un elenco de programas de dinamización, que incluyen

tipologías y formatos variados. Se utilizan, desde esta perspectiva, tanto las guías y las fichas didácticas, como los talleres, juegos de búsqueda, demostraciones, dramatizaciones, *living history*, carritos, mochilas, maletas o áreas de manipulativos, entre otros.

Como es sabido, cada formato de programas aporta ventajas e inconvenientes indudables. Si bien los formatos de los programas no conllevan, necesariamente, un pasaporte de calidad de los mismos, sí es cierto que históricamente han ido apareciendo nuevos formatos que, en general, tienden a garantizar una mayor interacción con los visitantes. Por otro lado, está comúnmente aceptado, como patrón de calidad, la amplitud en la oferta de estos programas. Es decir, un Museo dispone de una oferta de mayor calidad en la medida en que la institución presenta una oferta integral coordinada, en la que comúnmente se yuxtaponen tipos de programas diversos. El supuesto que se sitúa en la base de dicho planteamiento es que la diversidad de los formatos permitiría, en primer lugar, unos acercamientos convergentes a la complejidad asociada a la interpretación de la cultura material, y, en segundo lugar, una mejor adaptación a los diferentes tipos de demanda; es decir, una mayor adecuación a los públicos potenciales. Por último, un valor añadido lo constituye, también, de manera habitual la conexión de estos programas con la oferta Museográfica y patrimonial del entorno.

El análisis de la oferta de programas públicos y educativos trata de perfilar para unos públicos determinados las posibilidades de dinamización y participación que un Museo ofrece a través de su desarrollo patrimonial, Museológico y Museográfico. Por tanto, uno de los primeros objetivos directos de este tipo de propuesta será coordinar y potenciar la oferta global del Museo, a la que los programas señalados deberán estar subsumidos. Las propuestas deberán partir, en primer lugar, del análisis del mensaje patrimonial, entendiendo por tal, el mensaje científico de la cultura material directa y la de referencia que se recoge y transmite en el Museo, y que excede los contenidos únicamente relacionados con éste, abarcando el amplio abanico de contextualización espacial, temporal y conceptual del mismo.

4-. Declaración de partida para la política de programas públicos y educativos.

La política de programas públicos y educativos es un tema central. Los museos son hoy instituciones vivas, que existen en la medida en que son capaces de realizar una oferta cultural y educativa de calidad, pero competitiva en un mercado cada vez con más presencia de este tipo de ofertas. Ya describimos en el capítulo segundo los fundamentos de la política de gestión de audiencias, que define a su vez la política de programas.

Estas intenciones deberán aterrizar en su momento en una oferta lo más amplia y perfilada posible para los distintos tipos de públicos y los diferentes niveles educativos. Cada vez viene resultando más habitual que esta oferta de programas se diseñe mediante un concurso público que externalice el servicio tanto a nivel de diseño como de gestión posterior de una gran cantidad de servicios. El momento de convocar estos concursos o de realizar los encargos

correspondientes será en el momento en que esté suficientemente cerrado el proyecto museográfico. Mientras, sería conveniente la realización de algunas acciones concretas para ir introduciendo el museo y publicitando la institución en determinados colectivos, por ejemplo, los mediadores (técnicos de los centros de profesores, dinamizadores sociales, etc.), pero sin olvidar que una apertura en falso tiene más problemas que retrasar el comienzo de la comunicación.

Una aplicación específica al Cerro de las Cabezas puede verse en nuestra publicación Asensio⁴.

5-. Planteamiento de educación en museos y patrimonio.

El contexto de la educación en un Museo se define como de aprendizaje informal, para diferenciarlo del contexto de aprendizaje formal propio de situaciones en el aula. Sin embargo, la diferencia entre aprendizajes formales e informales va mucho más allá de la mera referencia al contexto en que se aplica la experiencia de aprendizaje y alcanza las condiciones del mismo, por lo que es necesario poner en consideración tanto el diseño como el desarrollo de la experiencia educativa. El diseño de programas públicos y educativos debe desarrollarse a partir de este marco teórico.

A continuación, remitimos a dos cuadros que permiten comparar las características de los dos escenarios de aprendizaje que el diseño de programas educativos debería tener en cuenta, formal e informal⁵. El primer cuadro recoge las características de ambos contextos en cuanto a los planteamientos de enseñanza. Téngase en cuenta que para diseñar cualquier programa educativo es fundamental poner en consideración estas diferencias y sacar ventaja de los patrones diferenciales del aprendizaje informal frente al formal. Los cuadros permiten comparar las características de ambos escenarios como tales. Las condiciones del contexto de aprendizaje informal afectan a los procesos de instrucción en la misma, o incluso en mayor, medida que los procesos de enseñanza.

Probablemente, lo más importante de este análisis sea la convicción real de que cualquier situación de aprendizaje formal o informal puede manipular convenientemente las condiciones del aprendizaje, de modo que controlando adecuadamente su planteamiento podemos asegurarnos una mayor eficacia. Esto implica que, tanto las experiencias de aprendizaje formal como las de aprendizaje informal, no están necesariamente atrapadas en su contexto originario, sino que pueden estar bien o mal planteadas dependiendo del uso

⁴ Asensio, M. & Pol, E. (2026). Hacia una nueva pedagogía en la patrimonialización arqueológica: el valor de los “estudios de público”. En: Blánquez, J. & Reguero, J. del (Eds.) *El oppidum oretano de “el cerro de las cabezas” (Valdepeñas, Ciudad Real). Un conjunto arqueológico de 33 años de investigación y patrimonialización*. Valdepeñas: Ayuntamiento de Valdepeñas / UAM Ediciones. Capítulo 0.5.1. pp: 237-255.

⁵ Asensio, M. (2017). Como el agua que fluye: formar para lo informal. *Información Psicológica*, 113, pp. 70-84. El artículo recoge referencias anteriores sobre el mismo tema: Asensio, 2015; Asenjo, Asensio & Rodríguez, 2012; Asensio, Asenjo y Rodríguez, 2011.

de los citados patrones. El diseño de programas deberá, por tanto, manejarlos convenientemente.

El diseño de programas debe moverse, de este modo, en un conjunto importante de procesos básicos que determinen la situación de aprendizaje y que giren en torno al concepto de complejidad de la adquisición de conocimientos en cualquier contexto educativo. La mediación o la transposición didáctica precisan del conocimiento y puesta en marcha de estos procesos para llegar a buen fin. En primer lugar, aparecen los procesos motivacionales y emocionales que manejan tanto las expectativas como los niveles de implicación inicial, más allá de los aspectos intelectuales. El bloque que garantizaría la adquisición de conocimientos girará en torno a los procesos de aprendizaje procedimental, conceptual y actitudinal, que enlaza directamente con la construcción de los diseños curriculares de las materias escolares. Estos aprendizajes se dan en un contexto de interacción social en el que los aprendizajes en pequeño y gran grupo son fundamentales, por lo que la propia situación de aprendizaje debe, en buena medida, programar estas interacciones. Los procesos de toma de conciencia y de desarrollo consciente de estrategias de control y planificación resultan fundamentales para garantizar el asentamiento de los aprendizajes, así como el valor de la comunicabilidad de los productos y su evaluación mediante procedimientos internos y externos a la propia situación de aprendizaje. Todos estos procesos básicos deben manipularse convenientemente en la fase de diseño de los programas.

Informalmente, vamos a destacar, a continuación, ciertos aspectos que pueden ayudar a la redacción de programas educativos y que, generalmente, constituyen algunos de los problemas comúnmente peor resueltos en este ámbito. Agruparemos estas propuestas de mínimos en cuatro bloques correspondientes a los cuatro contextos en los que se dan este tipo de programas: la lógica de Museo, la lógica de la educación formal, la lógica de la educación informal y la ecológica.

6-. Lógica de Museo y Lógica Patrimonial.

La primera condición que debería cumplir un programa educativo debe ser la originalidad de la visita frente al trabajo del aula o frente al trabajo en otros contextos. La justificación de la existencia de un programa museístico es la especificidad que aportan el Museo y su contexto, frente al contexto formal o a otros contextos informales.

La segunda condición de un programa museístico es la necesaria conexión con la colección. En un Museo debe respetarse el protagonismo de la cultura material.

La tercera condición es institucionalmente endogámica. Consiste en respetar la lógica del Museo, las condiciones de conservación, seguridad, gestión, etcétera. El Museo tiene muchas otras funciones que cumplir que no son las estrictamente educativas, por lo tanto, no se puede forzar su estructura en una sola dirección

sino buscar un equilibrio. Los programas deben aportar riqueza al proyecto museístico, en la misma medida que tienen que respetarlo.

Los programas educativos deben contemplar una propuesta clara de recorrido, con una estructuración de la visita, aunque el recorrido sea abierto, tanto para evitar deambulaciones que afecten al normal desenvolvimiento del centro, como para clarificar la estructura del propio programa educativo.

7-. Lógica de educación formal.

Si el primer referente de los programas educativos debe ser la colección y los mensajes expositivos, el segundo es la conexión curricular.

Los programas educativos deben manifestar un exquisito tratamiento en la selección de contenidos, claros y fundamentales. Solamente desde el rigor disciplinar, la experiencia educativa puede ser respetada desde el ámbito del Museo y desde el ámbito educativo. Los programas educativos no pueden relajar su rigor invocando la transposición didáctica. La adecuación al currículo, al proceso de aprendizaje y a la diversidad no puede realizarse a costa de la trivialización de los mensajes.

De cara a la coherencia disciplinar, resulta fundamental la diversificación de los tipos de contenidos y su complementariedad. Debe evitarse la tendencia al sobrepeso de los contenidos conceptuales, equilibrándolos con los contenidos procedimentales y actitudinales.

Se deben tener en cuenta los conocimientos previos, las expectativas, los intereses y los motivos de los alumnos y de los profesores. La utilización de "ganchos" envolventes resulta fundamental para captar la atención y la motivación de los usuarios del programa.

8-. Lógica de educación informal.

Aunque debiera ser, también, un requisito de la educación formal, en la educación informal se requiere un mayor nivel de adaptación al desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos, dada la posibilidad real de que éstos abandonen la experiencia con mucho menos coste que en el contexto formal. Una condición claramente marcada por el planteamiento del aprendizaje informal es la diversificación de los procesos básicos que conforman y estructuran la experiencia informal.

Se deben establecer con claridad las metas y objetivos, de modo que tanto el alumnado como el profesorado sean conscientes de dichos alcances. Se deben planificar explícitamente actividades que provoquen estrategias metacognitivas.

El aprendizaje informal es un contexto claramente interactivo, por lo que deben planificarse adecuadamente los tres tipos de interacción: los de los agentes con los materiales, los de los agentes entre iguales y los de los agentes con sus disímétricos.

Deben hilarse de manera adecuada las actividades previas al programa con las del propio programa y las posteriores al mismo.

El diseño del programa debe tener en cuenta tanto el plano semántico, como el sintáctico y el pragmático, desde los puntos de vista educativo y expositivo. Se debe poner énfasis en los productos del programa; productos que deben ser tanto sociales como individuales y que deben ser comunicables en la escuela, en el Museo y en el contexto socio-familiar.

La evaluación resulta fundamental para aportar el control de la eficacia de todo el proceso y apuntar mejoras.

9-. La Eco-lógica.

Muchos programas fallan por una difusión y comunicación inadecuadas, y otros muchos plantean serios problemas de coste económico a amplios colectivos de usuarios potenciales.

Es importante hacer notar que las investigaciones ponen de manifiesto que los profesores suelen elegir los programas públicos y educativos más por cuestiones de intendencia que por cuestiones de calidad educativa o museística.

Por último, y en un plano más general, los programas deben adaptarse tanto a las audiencias como a los colectivos sociales que los soportan, coordinando la oferta de un Museo con la creación de plataformas complejas, como son las redes de Museos e instituciones que incardinan el patrimonio natural, material y cultural en paquetes educativos coordinados.

10-. Estándares de calidad de los programas.

Uno de los problemas más graves de la habitual oferta de programas de los Museos y conjuntos arqueológicos es la carencia de una planificación y evaluación de los mismos con unos estándares claros de calidad. Así, en la mayoría de las ocasiones, la incidencia o el impacto de estas actividades no se evalúa ni se valora adecuadamente o se mide, en el mejor de los casos, de manera indirecta. Sin embargo, una práctica educativa adecuada precisa de un evaluación, de un seguimiento y de una valoración lo más estrictas posible en función de sus objetivos y del contexto en que se desarrolla.

Los estándares comúnmente aceptados en el entorno de los programas educativos en Museos se dividen en tres áreas funcionales: accesibilidad, responsabilidad y apoyo (tomado del comité EdCom-AAM). Respecto a la Accesibilidad, se refieren, por un lado, a su focalización en la audiencia y en la comunidad; y, por otro, a diversificar las perspectivas. En cuanto a la Responsabilidad, se insiste en la excelencia sobre los contenidos y la metodología presentados: (1) demostrar excelencia en el conocimiento de los contenidos; (2) incorporar la teoría del aprendizaje y la investigación educativa en la práctica; y (3) emplear una variedad apropiada de herramientas educativas para promover el aprendizaje. Finalmente, en lo relativo al Apoyo

a la educación, se propone (1) promover la educación como un aspecto central en la misión del Museo; (2) establecer metas y objetivos cuantificables y adoptar estrategias para conseguirlos y documentarlos. Sobre la dedicación al aprendizaje: (3) promover el desarrollo profesional desde la comunidad del Museo; (4) promover un espíritu de curiosidad y apertura a nuevas ideas y perspectivas; y (5) influir en las políticas públicas en apoyo del aprendizaje en los Museos.

11-. Los Formatos de Programas y sus ‘*affordances*’.

Se le denomina FORMATO a cada situación en la que se desarrolla un programa, es decir, a las características estructurales básicas que lo define y lo diferencian de otro.

Hay muchos tipos de programas públicos y educativos y cada tipo de programa comparte una serie de características; algunos están más perfilados para unos públicos y, otros, con ciertas modificaciones, son programas compartidos, por ejemplo, una visita guiada. Este sería un tipo de programa que, si está dirigido al entorno educativo, estaría estructurado con objetivos educativos tomando como referente tanto el mensaje expositivo como al currículo; pero también podría considerarse un programa público si estuviera diseñado con otras características para público visitante. No debemos confundir un programa educativo con el hecho de que se aprenda algo. En un programa público las personas que participan también aprenden (o deberían aprender).

Aunque un mismo formato pueda ser utilizado tanto para un programa público como uno educativo, cada formato debería ‘adecuarse’ a uno u otro, sea un taller, una charla, una visita guiada, o un recorrido mediante una app, por citar algunos de los formatos actuales más habituales. Un programa podría mezclar varios formatos, aunque no es frecuente, y habría que preguntarse bien si es eficiente.

La noción de formato es una noción técnica. Tiene que ver con el concepto de ‘*affordance*’: toda situación conforma una serie de facilitaciones o restricciones que permite adaptarse mejor a ciertas acciones y que termina orientando un uso determinado. Pongamos un ejemplo, las audioguías, que, aunque aparentemente ofrece al público una visita guiada, es muy diferente a una visita guiada por una persona. Una audioguía es un recurso que utiliza un sistema de reproducción mecánica-electrónica de pistas de audio que una persona usuaria puede escuchar de manera secuencial. Puede convertirse en un programa si, por ejemplo, al llegar a un grupo escolar se le ofreciera a cada alumno-alumna una audioguía, quizá con una pequeña introducción por parte de la persona que acompaña al grupo y una discusión común al final. Si está razonablemente diseñado no tiene por qué ser una opción de menor calidad que otras. Como tal formato, la visita con audioguía tiene una serie de ventajas e inconvenientes que facilitan o impiden ciertas acciones. Por ejemplo, una restricción evidente es que el profesorado raramente puede manipular el contenido para acercarlo a sus intereses o adecuarlo a las motivaciones previas de su alumnado (o distintos públicos en el caso de visitante ‘individual’) Otra restricción importante es que el formato no

permite la interacción de grupos pequeños o de grupo porque cada oyente está en un momento determinado de la pista de audio y/o con un casco puesto. Además, una audioguía, como cualquier audio, tiene la restricción de que se procesa en tiempo real, es decir, debemos entender la frase en el tiempo real de reproducción de esa frase, porque inmediatamente después viene la siguiente. Sin embargo, este comportamiento es muy diferente del que desarrollamos cuando leemos un panel en una exposición (y cualquier texto escrito) ya que, ante un texto escrito, leemos más despacio si es texto es más complejo y hacemos continuas idas y vueltas para releer trozos mientras comprendemos. Esta ventaja del formato panel o texto escrito, no la tiene el discurso oral, por tanto, la probabilidad de perdernos si el texto es complejo es mucho mayor en un discurso que en un texto, salvo el discurso entre hablantes, ya que cuenta con la ventaja de que el hablante se adapta (o podría/debería adaptarse) al receptor, puede parar, repetir, aclarar ... pero el dispositivo mecánico es insensible a estas necesidades cognitivas y sigue dispensando frases hasta que lo paramos.

12-. Descripción de los programas.

El análisis de la oferta de programas trata de perfilar para unos públicos determinados las posibilidades educativas y, en general, de dinamización y participación que el Museo deberá ofrecer a través de su desarrollo patrimonial, Museológico y Museográfico. En consecuencia, uno de los primeros objetivos directos de este tipo de propuesta será el de coordinar y potenciar la oferta global del Museo, al que los programas propuestos deberán estar subsumidos.

La propuesta parte, en primer lugar, del análisis del mensaje patrimonial, entendiendo por tal, el mensaje científico de la cultura material directa y el de referencia que se recoge y transmite en el Museo, y que excede los contenidos únicamente relacionados con éste, abarcando el amplio abanico de contextualización espacial, temporal y conceptual del mismo. Algunos de los criterios generales deben ser los siguientes:

- Afianzar los aprendizajes actitudinales y procedimentales, además de los conceptuales.
- Diversificar la oferta para adecuarse a los contenidos y a la amplitud de las audiencias.
- Coordinar y potenciar los espacios y los mensajes recogidos y desarrollados en el Museo.
- Conectar con el patrimonio natural, mediante un aprovechamiento del entorno y una integración del patrimonio natural con el cultural y material.

Se proponen, inicialmente, cinco tipos de programas que parten de características diferentes y que van dirigidos a públicos distintos y complementarios:

- Talleres.
- Demostraciones.
- Estaciones móviles de interpretación.
- Juegos de pistas.
- Visitas guiadas

Talleres

Los talleres proponen una oferta específica, generalmente relacionada con conocimientos técnicos y experimentales, que quedan directamente ligados con los contenidos procedimentales de los diseños curriculares. Los contenidos relacionados con el Museo se prestan a este tipo de formato, del que se tiene experiencia sobrada en numerosas instituciones. Todo aprendizaje procedimental es un aprendizaje en la acción, por lo que estos talleres serían el escenario idóneo para proponer aprendizajes de técnicas, metodologías, etcétera, sin menospreciar los aspectos lúdicos.

Consideramos que el Museo debe presentar una oferta de talleres lo más amplia posible, sin que ello signifique que dicha oferta no deba ser lo más específica posible. Entendemos, asimismo, que el Museo debe proponer una oferta sobre los contenidos que le son propios y, sobre todo, ofertar aquello que lo diferencie lo máximo posible del aula en lo que a formatos y recursos se refiere. En este sentido, consideramos que el Museo debe contar con espacios, materiales y recursos que permitan el desarrollo de talleres de aquellos contenidos presentes en el Museo que conectan con los más variados contenidos curriculares. Se proponen como genéricos, aunque más adelante será necesario adaptarlo a los diferentes niveles educativos, aquéllos contenidos que se recogen en los distintos ámbitos del Museo y que su desarrollo como talleres permite la profundización y el afianzamiento de aprendizajes.

Analizando la demanda y la oferta educativa habitual para conjuntos patrimoniales, proponemos una oferta de distintos talleres para diferentes niveles educativos: educación infantil, educación primaria, educación secundaria, formación profesional, bachillerato y universidad.

Demostraciones

Las demostraciones desarrollan una oferta específica, generalmente relacionada con conocimientos técnicos y experimentales. Como ya hemos comentado en los talleres, los contenidos relacionados con el Museo se prestan a este tipo de formato, del que contamos con experiencia sobrada en numerosas instituciones. Se trata de desarrollar una oferta de calidad con programas específicamente diseñados, que sean un complemento a la visita al Museo y que se diferencien de los talleres en dos aspectos fundamentales:

- La oferta se programa para todos los públicos presentes en el Museo (en caso de gran demanda, se formaliza la reserva en el momento de llegada al Museo).
- El tiempo de desarrollo de este programa es sensiblemente menor que en el caso de los talleres (entre 20-30 minutos). Cubrirían aspectos de gran demanda de los públicos potenciales que tiene que ver con los contenidos relacionados con los procesos.

Si bien se trata de un formato ligado a programas públicos (se incluyen también en la oferta de programas educativos), las demostraciones constituyen un buen programa que transmite a los visitantes la vitalidad y dinamismo del Museo, a

la vez que sirven para fidelizar a los distintos tipos de público: jóvenes, familias, visitantes individuales, grupos etcétera.

Estaciones móviles de interpretación

Se trata de un programa más sencillo que el de las demostraciones, tanto en lo que se refiere al contenido como en lo relacionado con los recursos necesarios para su desarrollo, y que no precisa, por tanto, de personal especializado. Se trata de un tipo de programa muy exitoso, conocido como trolley programs o "estaciones móviles de interpretación". Además, presenta la ventaja de que permite su aplicación sobre contenidos muy diversos, por lo que es versátil y posibilita que, en función del "carrito", se adapte como programa público o programa educativo.

La esencia de tales programas es que se montan en las propias salas, mediante unos carros que sirven para transportar los materiales a las mismas y le otorgan al programa su carácter móvil y cambiante. El Museo debe disponer de cajas de materiales referidas a ámbitos específicos de las colecciones, que incluyan piezas originales y reproducciones, y que sirvan para desarrollar en las salas actividades muy diversas sobre esa parte de la colección y del mensaje expositivo. Por lo tanto, las EMLs precisan de una persona que monta y conduce la actividad. El gran atractivo de los programas con EMLs es que permiten desarrollar el programa en sala, facilitan el contacto con los originales y posibilitan centrar o descentrar el mensaje expositivo en una gran cantidad de direcciones, adaptándose así con mayor facilidad a los intereses de los diferentes tipos de público. Por otro lado, las EMLs suponen en sí mismas una ruptura con la sintaxis expositiva, con el efecto facilitador inmediato de captación de la atención del público.

Juegos de pistas

Se trata de un programa que se desarrolla en el propio Museo y, más concretamente, dentro del área expositiva. Se trata de perfilar una oferta dentro del Museo que permita ofertar una actividad de dinamización de la propia zona expositiva, pensando en diversificar los recorridos y las propuestas de visita. El juego de pistas persigue guiar por la exposición a los grupos de visitantes, pero también a los visitantes individuales, dirigiéndoles a determinados montajes y mensajes con la finalidad de provocar una reflexión general sobre el Museo. El juego de pistas quedaría implementado sobre un formato gráfico; es decir, sobre un cartoncillo que se pueda doblar de múltiples maneras como un puzzle, con diferentes caras, en cada una de las cuales se plantearía un enigma a resolver de entre los posibles mensajes que se desarrollen en el espacio expositivo. Se seleccionarán en torno a ocho o diez núcleos relativamente independientes y de orden intercambiable, de manera que los individuos de un grupo se puedan repartir en parejas o grupos pequeños y dispersarse por el espacio expositivo. El juego de pistas se puede adaptar a los diferentes niveles educativos de primaria y secundaria, pero también puede funcionar con familias y visitantes individuales.

Visita guiada

Nuestra experiencia nos dicta que la utilización de manera auto-guiada de los programas que hemos venido describiendo anteriormente es posible con unas pocas indicaciones por parte del personal de la Institución, de manera que el desarrollo de los mismos recaiga sobre los propios protagonistas. Hay una excepción: los grupos de mayores, especialmente los de nivel educativo más modesto. Estos grupos es difícil que entiendan y se atrevan a desarrollar estos programas por sí mismos, mientras que se demanda de manera decidida una visita guiada que explique de forma tradicional el espacio expositivo.

En la medida en que se disponga de personal, se puede y debe dar respuesta a este tipo de demanda, siendo la visita guiada otra opción adecuada también para los grupos escolares. Estas visitas guiadas podrían utilizar parte de las propuestas diseñadas para los programas anteriormente descritos. Obviamente, el planteamiento de la visita guiada va a depender directamente del papel que se otorgue al personal del Museo. Sería conveniente que se diversifiquen las funciones de este personal y se puedan perfilar de modo que incluyan aspectos de interpretación.

Otros programas

Las dramatizaciones y los living history son actividades posibles pero que precisan de más personal especializado y de recursos materiales complementarios. Indudablemente, el impacto que producen estos programas puede justificar su uso, pero pensamos que en el caso que nos ocupa podrían quedarse para una oferta puntual en determinadas fechas o periodos del año, donde la cantidad de público y la campaña de comunicación lo justifiquen. Sin embargo, sería conveniente la realización de eventos que garanticen, desde un principio, una penetrabilidad del Museo en los sectores educativos, de ocio cultural y turismo cultural.

Talleres y Visitas para Grupos de Inclusión:

- Personas ciegas.
- Personas sordas.
- Personas con problemas de desarrollo cognitivo.

Portal educativo

El portal educativo formaría parte de la web institucional, y cumpliría diversas funciones. Desde el punto de vista estrictamente educativo, el portal cumple con la función de las guías didácticas tradicionales, ya que contaría con una serie de propuestas didácticas de utilización del Museo, con especificación de las actividades. La versatilidad del portal, donde colgar materiales resulta muy barato, permite un mayor perfilamiento de la oferta. En principio, pensamos en cuatro bloques diferenciados, infantil, primaria, secundaria y bachillerato, dedicados a los alumnos, y un quinto bloque dedicado a materiales para el profesorado. Del mismo modo, los materiales dedicados al profesorado pueden servir para cualquier visitante interesado (públicos potenciales) que quiera saber más sobre los contenidos relacionados con el Museo. Igualmente, tendrá

una conexión con la parte de la web dedicada específicamente a los medios de comunicación.

Los contenidos del portal educativo deben sobrepasar al propio Museo, con referencias a otros Museos y propuestas de rutas y actividades educativas, coordinadas como referente y punto de partida y/o llegada, pero que abarquen otros sitios de manera coordinada y complementaria. El portal educativo incluiría propuestas concretas para los diferentes ciclos educativos, con actividades para realizar en el aula, tanto previas como posteriores, a la visita al Museo. Además, debería contar con un punto de sugerencias de evaluación, tanto previa, para detectar expectativas y concepciones erróneas, como aditiva, que permita evaluar la mejora y el impacto del módulo o programa educativo desarrollado. El ámbito para el profesorado contará con dos secciones básicas, una didáctica, con las guías de utilización y sugerencias de los diferentes programas en oferta, y una científica, con materiales de apoyo y ampliación de conocimientos sobre el Museo.

Se sugiere, desde el punto de vista de la presentación, que los materiales se ordenen de mayor a menor complejidad, de modo que la presentación inicial sirva igualmente de introducción científica al Museo para todo tipo de público, incluido el público experto, y que posteriormente se vayan realizando sucesivamente las adecuaciones, hasta terminar con los niveles más simples y superficiales dirigidos a los públicos de menor nivel educativo y/o con determinados problemas previsibles de interpretación. Se deberían incluir orientaciones y, en su caso, adecuaciones para los grupos de visitantes con necesidades especiales, tanto sensoriales como físicos y psíquicos.

13-. El desarrollo de los públicos de la arqueología y la complejidad de la gestión de audiencias.

Un parque arqueológico se inscribe en el marco de una necesidad social que tiene réditos a muchos niveles e implicaciones para varias de sus prácticas, desarrollo del conocimiento y la identidad, escenario de cultura, espacio de ocio, motivo de promoción del turismo, recurso y referente en educación, palanca de desarrollo local, homeostasis de la sostenibilidad y posiblemente un largo etcétera.

Según la agencia arqueológica para el siglo XXI, que nos propone Ruiz Zapatero (2016), distribuida en cuatro secciones (formación y profesión; investigación; protección, conservación y disfrute del patrimonio arqueológico; arqueología y sociedad), el desarrollo de audiencias aparece de manera explícita en el último punto, aunque jugaría un papel central también en el punto anterior. Es obvio que el énfasis en los públicos de la arqueología ha recibido un impulso definitivo en los últimos años a partir de las consideraciones de la arqueología social.

El estudio de la agenda del visitante es uno de los retos más interesantes de los últimos años en el conjunto de los estudios de públicos o de audiencias (en inglés 'visitor studies' o 'audience research'). Resulta fundamental conocer y entender por qué la gente va o no va al patrimonio, por qué y cómo lo disfruta

o lo desprecia, cómo se fideliza, qué impactos se producen, que motivaciones, expectativas se manejan, y como se procesan todos estos interrogantes.

Aunque se lleva ya un cierto tiempo estudiando los públicos de la arqueología, en general, y de los sitios arqueológicos, en particular, estamos aún empezando a hacer las preguntas relevantes y por tanto estamos bastante lejos de tener todas las respuestas.

Yendo de lo más genérico a lo más particular, el primer dato relevante es lo que podríamos llamar la REGLA 30-50-20. Si consideramos la población en su conjunto, la mayoría de los estudios (por ejemplo, Farrell & Medvedeva, 2010), muestran una proporción constante aproximada que indica que el 30 por ciento de las muestras visitan museos y el patrimonio con una cierta asiduidad (que se materializa normalmente en más de una visita propositiva anual). Además, un 50 admiten ser consumidores-visitantes ocasionales, que tienen una disposición positiva pero no tiene un hábito consolidado. Por último, en un 20 por ciento de la población encontramos un rechazo explícito ante este tipo de manifestaciones culturales. Estas tendencias se mantienen en los últimos cuarenta años, aunque en los últimos años varios estudios muestran una deceleración en el número de visitas en ciertos países y en ciertos tipos de museos, como los de arte. En el caso de nuestro país, los datos apuntan igualmente en estas direcciones (por ejemplo, Alcalde & Rueda, 2008). Complementariamente, los datos indican un aumento en el número de visitas, pero no un aumento en el número de visitantes, es decir, los que van, van más veces.

Si bien muchos estudios presentan datos constantes de aumento del turismo cultural (Dumont, Asensio & Mortari, 2010), también muchos datos indican una notable superficialidad en la calidad y un nivel muy bajo de implicación en este tipo de visitas. Por otro lado, la insistencia en los discursos de la oferta sobre un involucramiento cada vez mayor de las experiencias patrimoniales, no necesariamente es seguido de una profundidad percibida de tal experiencia por parte de los usuarios. Un resultado que se repite, por ejemplo, en montajes con fuerte componente tecnológico, a pesar de ser soluciones en muchas ocasiones de un coste muy elevado (Santacana, Asensio, López & Martínez, 2018). Los estudios en general muestran efectos complejos, como por ejemplo, que no existe aumento de comprensión frente a la persistencia de modelos de percepción de alto nivel de encriptamiento en los mensajes expositivos, lo cual va en contra de la accesibilidad cognitiva y universal.

Nuestro propio equipo ha desarrollado numerosos estudios de público en museos y sitios arqueológicos: desde los iniciales de principio de los años 90 en el Museo Nacional de Arte Romano y en el Centro Nacional de Exposiciones, hemos estudiado los públicos actuales y potenciales de sitios arqueológicos en Galicia o Extremadura, en proyectos europeos hemos evaluado sitios arqueológicos en varios países europeos como Italia (Roma, Val d'Aosta, Siracusa, ...), Francia, Reino Unido, Bélgica, etc.; varias evaluaciones en el Museo Arqueológico Regional, Museu d'Història de la Ciutat, por citar solo algunos de ellos. El trabajo más sostenido se ha realizado por más de 17 años en el Museo y Parque Arqueológico de Cueva Pintada en Gáldar (Sáenz, Rodríguez, Onrubia & Asensio,

2010; Asensio, Rodríguez, & Sáenz, 2012; Asensio, Mahou, Rodríguez & Sáenz, 2012). Por el contrario, si bien hay una cierta homogeneidad en las variables de perfil comentadas (incluyendo el nivel de asistencia/preferencia de ir a este tipo de espacios que ya comentamos anteriormente), no ocurre lo mismo con los datos de residencia, que incluye la condición de públicos locales frente a los diferentes tipos de turismo. Aquí nos encontramos con diferencia sustanciales, desde museos y sitios arqueológicos que presentan hasta un 20% de público local/regional frente a un 80% de diferentes tipos de turistas (por ejemplo, en Canarias) a exposiciones que bajan a un 40% de turistas (por ejemplo, la cueva de Ekain), o las que apenas alcanzan un 10% (Museo Arqueológico Regional).

Hay un acuerdo generalizado en que conocer los motivos por los que la gente visitaría el yacimiento o el parque, es fundamental para su diseño, y para decidir los recursos a poner en marcha (sería igual de absurdo tener una muselización sin conexión con los públicos, que tener públicos sin muselización).

Hay que tener mucho cuidado con las diferencias entre las opiniones de los públicos expertos y las opiniones de otros tipos de público. Muchos parques y museos se diseñan en base a las opiniones de expertos, historiadores, arqueólogos, incluso arquitectos patrimoniales, pero ellos no suelen tener la misma opinión que los públicos. Por ejemplo, es conocida el tradicional rechazo de los expertos a la interpretación (su posición minimalista va en contra de la inclusión de mediadores, obviamente porque ellos no los necesitan y por tanto no los valoran), sin embargo, los mediadores son fundamentales para el gran público y más cuanto más especializado. Un dato contra-intuitivo para los públicos expertos es que, en varias ocasiones, hemos encontrado mayor preferencia por ir a una exposición por los servicios que proporciona frente a los contenidos que transmite. Lo cual no es tan sorprendente sabiendo como sabemos que, en la opinión global de satisfacción de la visita, la provisión de servicios es crucial, capaz de facilitar o cortocircuitar la mejor experiencia de contenidos. Por tanto, los recursos y su gestión, su sostenibilidad, pasan a un primer plano, por encima incluso de los contenidos científicos. Obviamente un proyecto global debería tener en cuenta y saben matizar y enhebrar todos estos aspectos.

Una lectura ingenua de estos datos (generalmente hecha en negativo por los que opinan lo contrario) consiste en confundir la transposición con la simplificación, la superficialidad, y la banalidad de los contenidos. Nada más lejos de la demanda de los visitantes que aspiran explícitamente a aprender, que identifican las exposiciones como un lugar especialmente fiable de aprendizaje y que valoran sobremanera las exposiciones en las que aprenden algo concreto.

La satisfacción de la experiencia de visita mejora, tanto si hay expectativa de aprendizaje, como si hay conciencia de aprendizaje.

Otro tema, dada la importancia que tiene en los proyectos, es que existen muy pocas evaluaciones sistemáticas de los recursos que se utilizan en la

musealización; por ejemplo, ¿que es más narrativo?, ¿o qué es más cognoscitivo?, ¿un diorama, un audiovisual, un teatro virtual, un montaje de realidad aumentada o uno de realidad virtual? Esta es una decisión dura para un montaje, porque la diferencia de costes puede ser dramática. Sin embargo, los visitantes tienen ideas muy claras al respecto. En una evaluación reciente, sobre casi dos mil adolescentes, detectamos que ya poseen clarísimas preferencias de unos recursos museográficos sobre otros, y que convendría tener claro a la hora de implementar en una exposición (Castro, Pérez & Asensio, 2017).

Los estudios de público tienen hace años unos diseños y unas técnicas probadas de investigación (Asensio & Pol, 2005; Daignault, 2011; Pol & Asensio, 2017). Y ello, más allá de la evolución importante en los últimos años (Screeven, 1976; Loomis, 1987; Pol, Asensio & García, 1991; Asensio & Pol, 1996; Doering & Pekarik, 1996; Asensio et al., 1999; Asensio, Pol & Gomis, 2001; Asensio et al., 2012; Falk & Dierking, 2013; Asensio, 2017), con hitos cualitativos importantes, como el cambio estructural al funcional (Asensio & Pol, 2002; 2003), el desarrollo de nuevas técnicas de meta-análisis (Asensio, Castro, Asenjo & Botella, 2017; Castro, Asensio & Botella, 2016), o la aparición de la evaluación implicativa (Asensio et al., 2014). En suma, una estrategia patrimonial participativa implica también unos estudios de público con una perspectiva implicativa, que debe cumplir con cinco principios fundamentales.

- Versar sobre temas sustanciales (quizá el lector tenga dudas sobre cuáles son los temas sustanciales, pero seguro que sabe cuáles son los insustanciales). Este criterio está actualmente muy presente en las evaluaciones anglosajonas (temas que realmente importan), para conseguir una implicación natural de las audiencias (Black, 2018).
- Aplicarse en contextos naturales, generalmente bajo la apariencia de la creación de programas en los que las evaluaciones están inmersas y que permiten una aplicación simulada y confederada.
- Maximizar la flexibilidad de los diseños y las técnicas buscando una adaptabilidad metodológica que capte mejor los objetos de estudio.
- Una consideración global del ser humano bajo la perspectiva de la encorporización o incardinación (embodiment) del conocimiento, lo que se sustancia en un balance adecuado de aspectos conductuales, cognitivos y emocionales, que generalmente se identifica con el paradigma de las neurociencias.
- Un compromiso ético que va mucho más allá de la protección de datos;

La ética de datos significa que las instituciones pidan la colaboración que se merecen, es decir, que los datos que se solicitan claramente reviertan de manera directa en un beneficio de los implicados y no solamente en un beneficio para la institución o para un conocimiento difuso o externo. Como defiende el libro de unos colegas holandeses expertos en cultura histórica, el pasado es sensible (Van Boxtel, Grever & Klein, 2016): si no nos lo inventamos bien, tarde o temprano se desvanecerá.

En el libro reciente de museología en España, publicado en Francia por profesores de la universidad de París, puede ver nuestro capítulo dedicado a todos estos temas: Asensio, M. y Pol, E. (2024). *Objets inanimés par amour*: de

la conception architecturale à la expérience museal. En: Van Geert, F. La muséologie en Espagne: une anthologie. L'Harmattan. pp. 199-220. Allí se recoge y justifica la discusión sobre el museo comprensivo, la accesibilidad del entorno espacial y comunicativo y la temática / cognitiva, la concepción del visitante como un elemento proactivo y participativo, la concepción de la experiencia receptiva y el papel actual del patrimonio.

14-. Algunas dimensiones básicas de los programas.

Un aspecto central de la programación cultural y educativa de una institución patrimonial es adaptar los programas a sus públicos. Como ya hemos visto anteriormente el Plan de Educación parte de un estudio previo en el que se definieron los segmentos objetivo del parque y los programas van a estar seleccionados primando este criterio de prioridad.

En segundo lugar se prima su carácter activo. El Plan de Programas es una propuesta de dinamización. Simplificando, sería lo que un museo o patrimonio musealizado 'hace' con lo que 'tiene'. Este aspecto es tan importante que ya hace años el ICOM (organismo internacional de museos) puso de manifiesto que, en la actualidad, 'un museo es cada vez menos lo que tiene y cada vez más lo que hace'.

En tercer lugar hay que diferenciar claramente entre programas educativos y programas públicos. Se entiende por PROGRAMA cualquier intervención dirigida a acercar el mensaje patrimonial a un determinado segmento de público. Si va dirigido al alumnado, con un fin educativo explícito, se habla de PROGRAMA EDUCATIVO. Los programas educativos suelen estar más perfilados en función del tipo y nivel del alumnado y los objetivos educativos, y suelen tener a menudo los currícula como referente.

Si no existe un fin educativo explícito y el público objetivo son visitantes individuales (entendiendo por individuales quienes van solos o quienes van acompañados, pero que por su número y características similares hace que se comporten como visitante aislado), o si son familias, o cualquier tipo de grupos (ejemplo, mayores), entonces la intervención dirigida a acercar el mensaje patrimonial a este tipo de visitantes se suele denominar PROGRAMA PÚBLICO.

La diferencia entre programa y actividad. Los programas públicos suelen llamarse frecuentemente 'actividades'. La diferencia es que una 'actividad' es cualquier acción que se desarrolla, no necesariamente planificada, y que puede servir para dinamizar la exposición, o el mensaje patrimonial en general, o no. Un PROGRAMA es un conjunto de actividades, con una planificación específica, y que coordina un conjunto de recursos, todo ello con el objetivo de dinamizar el patrimonio y el mensaje asociado a transmitir. Un programa suele contar con varias actividades. Por tanto, un programa no se improvisa, ni puede desarrollarse sin recursos humanos y materiales (un programa siempre consume recursos, aunque su presupuesto sea cero). Un programa es algo que se puede repetir, que se puede solicitar, a lo que alguien se puede apuntar. Por poner un ejemplo, salvando las distancias, un o

una docente que lleve a sus alumnos y alumnas al museo como parte del trabajo de un tema, ¿cuándo hablaremos de una actividad y cuándo de un programa? La respuesta no es obvia porque es un tema de grado. Nadie duraría de que estamos ante un programa educativo cuando ese profesor o profesora deje un material estructurado y unas indicaciones de procedimiento que permitan que otro docente con esos recursos realice la experiencia igual o con pequeñas modificaciones. Si la actividad desarrollada ha sido improvisada, centrada en las habilidades propias y no en recursos estructurados, y no hay una sintaxis clara y explícita del desarrollo de la actividad, entonces existe acuerdo en que no hay programa sino una actividad puntual (que puede ser excelente, lo mismo que un programa puede ser malísimo).

Los programas públicos tienen también un fin educativo en tanto en cuanto cualquier musealización del patrimonio aspira a que sus públicos aprecien y valoren dicho bien patrimonial, sea este tangible o intangible. Y, puesto que no se aprecia ni valora aquello que no se conoce, el objetivo de enseñar/aprender está siempre implícito.

Se debería ofertar programas para que los centros educativos puedan solicitarlos y desarrollarlos. Asimismo, se debe ofertar programas para públicos no educativos. Los programas pueden adoptar una gran variedad de formatos. Más tras hemos descrito los más habituales.

Los programas, especialmente los educativos, suelen implicar el diseño de materiales de apoyo, que pueden incluir, a modo de ejemplo, opciones como las siguientes: 'packs' de materiales adecuados a los diferentes niveles escolares; 'kits' o maletas de préstamo, que permiten realizar ofertas a los centros escolares o a centros de participación ciudadana; o propuestas de recorridos alternativos especializados en temas específicos (recorridos de 'highlights'). Todos los materiales deben adecuarse a las necesidades y niveles de uso de públicos específicos.

Como es sabido, cada formato de programas aporta ventajas e inconvenientes indudables. Si bien los formatos de los programas no implican necesariamente un pasaporte de calidad de los mismos, sí es cierto que históricamente han ido apareciendo nuevos formatos que, en general, tienden a garantizar una mayor interacción con los públicos.

Por otro lado, está comúnmente aceptado, como un patrón de calidad, la amplitud en la oferta de estos programas. Es decir, un centro tiene una oferta de mayor calidad en la medida en que la institución presenta una oferta integral coordinada en la que comúnmente se yuxtaponen diversos tipos de programas. El supuesto que se sitúa en la base de dicho planteamiento es que la diversidad de los formatos permitiría, en primer lugar, unos acercamientos convergentes a la complejidad asociada a la interpretación del patrimonio, y, en segundo lugar, la amplitud de formatos permitiría más fácilmente una mejor adaptación a los diferentes tipos de demanda; es decir, una mayor adecuación a los públicos potenciales.

15-. Una propuesta de programas.

Vista las consideraciones, se optó por proponer una oferta múltiple de programas públicos y educativos que tocara los temas fundamentales, que se desarrollara en formatos diversos y que fuera lo más adaptable posible a diferentes segmentos de públicos.

Se optó por cuatro programas educativos dirigidos a los cuatro niveles básicos. Uno de prelectores, el de infantil, otro adaptable a prelectores y a lectores, el de primaria, otro más elaborado y exigente, el de secundaria, y otro de nivel similar pero focalizado en un tema curricular de ciclos formativos. Todos ellos tienen en cuenta el planteamiento LOMLOE de competencias y contenidos transversales e inclusivos.

Los cuatro programas tiene cuatro talleres asociados, que están inicialmente adaptados a su nivel, pero que, dado que su foco son habilidades y procedimientos, fácilmente pueden ser adaptados a otros niveles, cambiando el nivel de exigencia técnica y el producto final a realizar.

PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL PARQUE			
TIPO PROGRAMA	SEGMENTO OBJETIVO	FORMATO DE PROGRAMA	ZONAS/RECORRIDO DESARROLLO
EDUCATIVO	INFANTIL1º/3º - PRIMARIA 1º/4º PRELECTORES	VISITA GUIADA Y TALLER DE CERÁMICA	ARQ-DROM / ARQ-BOT CENTRO INTERP.
EDUCATIVO	PRIMARIA(5º/6º) – SECUNDARIA (1º/2º	TVISITA GUIADA Y ALLER DE INDUMENTARIA	ARQ-DROM / ARQ-BOT CENTRO INTERP. - YACIMIENTO
EDUCATIVO	SECUNDARIA (3º/4º) – BACHILLERATO (1º/2º)	VISITA GUIADA Y TALLER DE METALURGIA	YACIMIENTO. CENTRO INTERP.
EDUCATIVO	CICLOS FORMATIVOS	VISITA GUIADA Y TALLER TRANSPORTE Y COMERCIO	YACIMIENTO - CENTRO INTERP.

Se diseñaron otros cuatro programas públicos, analógicos y digitales, para públicos generales y específicos, adaptables a niveles de pre-lectores mediante guiones sociales visuales y adaptación de la dificultad de la demanda.

Estos programas implican el uso de material analógico, generalmente ofrecido en programas de mochilas (*'backpacks'*), y en paralelo cuentan con soluciones tecnológicas digitales como tabletas, QRs, o APPs móviles.

PROGRAMAS PÚBLICOS DEL PARQUE			
TIPO PRO-GRAMA	SEGMENTO OBJETIVO	FORMATO DE PROGRAMA	ZONAS/RECORRIDO DESARROLLO
PÚBLICO	Visita general / SECUNDARIA Y FAMILIAS	VISITA AUTOGUIADA MOCHILA CON TABLET	YACIMIENTO CENTRO INTERPRETACIÓN
PÚBLICO	PÚBLICOS DE INCLUSIÓN FAMILIAS	VISITA AUTOGUIADA MOCHILA SIN TABLET CUENTACUENTOS	ARQ-DROM - YACIMIENTO CENTRO INTERP.
PÚBLICO	TURISMO CULTURAL PÚBLICO ACTIVO	VISITA AUTOGUIADA ARQUEO-CATCHING	CIMA DEL CERRO
PÚBLICO	FAMILIAS TURISMO CULTURAL	VISITA AUTOGUIADA JUEGOS DE PISTAS ARQUEOBOTÁNICO	ARQ-BOT, PLAZA Y VIALES DEL PARQUE

16-. Externalización del servicio.

Inicialmente se va a proponer la externalización de este servicio y centralizar toda la gestión de la oferta de programas públicos y educativos en el albergue.

El servicio actual de guías permanecerá para las visitas institucionales, el control del parque y de la visita libre, la preparación de acciones y eventos puntuales y la comunicación en redes sociales del parque, a lo que también contribuirán los educadores del albergue.