



**PATRIMONIOS
CULTURALES:
EDUCACIÓN E
INTERPRETACIÓN.
CRUZANDO LÍMITES Y
PRODUCIENDO ALTERNATIVAS**

Xerardo Pereiro, Santiago Prado
Hiroko Takenaka (Coordinadores)

12

Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas

INTRODUCCIÓN

XERARDO PEREIRO

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento
(CETRAD)

SANTIAGO PRADO CONDE

Grupo de Investigación EMIGRA, UAB
Museo Etnolóxico, Ribadavia. Xunta de Galicia

“Los antropólogos estamos profundamente convencidos de que el mundo mejoraría de forma substancial si se dejara nutrir por aquello que hemos llegado a saber, aunque sólo se tratara de un puñado de interrogantes insidiosos y provocativos y de algunas herramientas intelectuales objeto de uso impropio en otras manos, constituyendo ambas cosas un equipaje sin el que ya no podemos vivir e interpretar el mundo. En realidad, otorgamos una cierta naturaleza material a nuestro conocimiento y llegamos a percibir casi físicamente la determinación de nuestras conciencias (con perdón de Marx) una vez iniciados, prueba irrefutable de que estamos en posesión no de la verdad –no sería coherente– pero sí de la mirada, de la manera de ver. Siendo así, nos duele profundamente que el interés de otras disciplinas por nuestros conceptos, incluso por nuestra forma de trabajar en el mundo, no les llegue a impregnar de nuestra perspectiva ni de nuestros interrogantes de tal modo que acaben viendo las cosas de otra forma. Nos sentimos abusados y sabemos de antemano que no van a poder mejorar esa parte de mundo que aparentemente les pertenece como podrían hacerlo si el proceso fuera completo” (Carrasco, 2002: 329).

Con la cita que abrimos la introducción de este Simposio, en el marco del XI Congreso de Antropología de la Asociación de Federaciones de Antropología del Estado Español (FAAEE), Carrasco se refiere a las

relaciones de la antropología con la educación y a la mirada que a lo largo de los años ha tratado de construir la antropología como ciencia social y cultural. Esa manera de ver la realidad social y cultural que los que nos dedicamos a la antropología reflejamos en nuestros trabajos y también reivindicamos constantemente.

En este texto introductorio vamos a acercarnos a la relación entre el patrimonio cultural y su interpretación, a cómo se construye la mirada sobre dicha relación, cómo ha sido utilizada, cuál ha sido y es su contexto de producción...; lo haremos también a la que denominamos difícil relación entre patrimonio y educación, estableciendo una serie de interrogantes que de alguna manera se tratan de problematizar aún más para que, con ello, podamos establecer un debate enriquecedor y “educativo” en las sesiones de debate del congreso. Por último, se introducirá una breve reseña de cada uno de los textos presentados en este volumen.

1. EL ORIGEN DE LA INTERPRETACIÓN EN CUANTO MÉTODO DE INTERVENCIÓN PATRIMONIAL

De acuerdo con Dan Aldridge (1975; 2004; 2005), el origen de la interpretación hay que situarla en los parques de vida tradicional de los países escandinavos, muy ligados a la etnología regional europea. Aquí tenemos que destacar al danés Bernard Olsen, quien creó el Frilandsmussei en 1901, un modelo romántico, nostálgico y aún no recreativo. Otro nombre importante es el sueco Artur Hazelius, quien en 1886 crea el Museo Nordiska y en 1891 su sección al aire libre en Skansen. No podemos olvidar al rey Oscar II de Noruega, quien en 1881 presenta una colección de casas de campesinos.

Pero en cuanto método de intervención, la interpretación del patrimonio cultural, y también del natural, nació entre la primera y la segunda guerra mundial en los parques naturales de los Estados Unidos (Padró, 1996). Posteriormente se ha difundido fundamentalmente por los países anglosajones. Nace como un método de intervención en el patrimonio cultural y natural, pero también de traducción intercultural. Por lo tanto su preocupación no fue sólo

conservar elementos culturales patrimoniales sino también “difundir” el patrimonio cultural y sus valores.

En el campo de los parques naturales, uno de los primeros autores en reflexionar sobre la interpretación como método de divulgación del patrimonio fue Freeman Tilden (1977), el cual defendió la idea de que la interpretación debe explicar los patrimonios de forma relacional y teniendo en cuenta las plurales experiencias previas de los visitantes (ej.: niños, jóvenes, adultos). Al mismo tiempo, Tilden (1977) llama la atención sobre la diferencia entre los conceptos de interpretación y de información. Dejando al primero la función de descodificar significados (no siempre superficiales) y al segundo la de comunicar mensajes autocontenidos.

Tampoco Tilden coloca en el mismo plano formación e interpretación. Para él la interpretación no tiene como primer objetivo formar, sino sensibilizar, estimular, seducir y persuadir al visitante. Ello significa que la interpretación debe motivar una nueva apreciación y percepción del patrimonio cultural apelando a nuestras memorias (Tilden, 1977: 110).

Después de un primer congreso mundial en Banff (Canadá) y el impulso de la nueva museología ante la crisis de lo museable en los años 1990, la interpretación fue favorecida como método en los procesos de patrimonialización. Hoy en día, debido al interés e intenso apetito por el pasado y el patrimonio cultural, la interpretación se ha convertido en un elemento fundamental de la satisfacción de esas ganas. Un apetito interpretado por algunos como nostalgia (Hewison, 1987). Esa nostalgia busca en el pasado una ayuda para comprender el caos del presente y orientarse en el incierto futuro.

1.1. ¿Qué es la interpretación del patrimonio cultural?

"... an educational activity which aims to reveal meanings and relationships through the use of original objects, by firsthand experience, and by illustrative media, rather than simply to communicate factual information." (Tilden, 1977: 8).

La anterior puede ser considerada como la primera definición académica de interpretación. Podemos definir ésta como el arte de revelar a otros los significados del patrimonio cultural, una tarea compleja y siempre incompleta para la cual el antropólogo está especialmente preparado.

La interpretación se opone a aquel tópico de muchos museos que parecen defender la idea: “vea que maravilla y no se preocupe por aprender algo”, pero asume el reto de traducir códigos científicos en textos accesibles para la comprensión de no especialistas en patrimonio cultural. Podemos afirmar que este concepto de origen anglosajón es semejante al de “presentación del patrimonio cultural”, utilizado comúnmente en Francia.

Desde nuestro punto de vista la interpretación no es tan nueva como parece, pues la antropología hace muchas décadas que realiza interpretaciones de las culturas en el sentido geertziano (Geertz, 1995), lo que es nuevo es su aplicación a la valorización del patrimonio cultural. Aunque antes de Clifford Geertz los antropólogos realizaban interpretaciones de la cultura, es con la antropología interpretativa cuando la interpretación se convierte en un paradigma antropológico fundamental, impactando en muchas otras ciencias. La antropología interpretativa nace en la Universidad de Chicago en los años 1960, con Clifford Geertz, y entiende la cultura como un sistema de significados y significaciones. El oficio de antropólogo consiste en descodificar esos significados y estudiar como son descodificados por los usuarios.

En esta línea podemos afirmar que la interpretación es un método fundamental para planificar una oferta patrimonial (Miró i Alraix, 1997), que tiene como base la investigación. La investigación servirá de apoyo para la comprensión y la lectura de la cultura y el patrimonio cultural, que como bien sabemos pueden ser utilizados con fines educativos, turísticos, comunitarios, etc. Ello significa que la investigación puede servir para estimular la curiosidad del visitante y la interpretación debe tener en cuenta que existen personas con diferentes necesidades y percepciones. La interpretación no es una simple presentación de registros históricos del patrimonio cultural, sino que proporciona una experiencia estimulante y motivadora del

pensamiento y la imaginación del lector de la interpretación (Goulding, 1999).

De acuerdo con Jordi Padró (1996) la interpretación es un uso social del patrimonio cultural por el cual éste se convierte en un instrumento educativo y de desarrollo integral. Podemos observar en esta perspectiva una relación más próxima entre educación e interpretación, ámbitos que desde nuestra perspectiva están muy relacionados. La interpretación debe tener como misión educar y estimular el aprendizaje aunque no excluya la diversión y el apelar a la imaginación. De lo contrario ésta sólo serviría para alienar y distorsionar las lecturas del patrimonio cultural.

Refiriéndonos al contexto español, pensamos que la interpretación del patrimonio cultural ha cobrado un peso social importante en las últimas décadas debido a la ideologización del retorno a las raíces y a la naturaleza. La interpretación sirve a nuevos hábitos de disfrute del tiempo de ocio y también al turismo cultural. En este sentido, desde la perspectiva de la producción de una oferta patrimonial la interpretación permite mediar entre locales y visitantes, muchas veces con soportes interpretativos (ej.: paneles, vídeos...) que evitan la presencia física de los intérpretes.

En definitiva, la interpretación es un medio de comunicar la función sociocultural y los significados de un elemento patrimonial ante públicos que procuran sentidos del lugar y algún reconocimiento. En este ejercicio, los significados pueden ser plurales, contradictorios, opuestos o conflictivos, pero todos ellos tienen su importancia para la comprensión de la complejidad del patrimonio cultural (Uzzel, 1989), pues antes de nada el patrimonio cultural es un patrimonio social.

1.2. La interpretación del patrimonio cultural: modo de usar

La interpretación significa abrir una puerta al público que implica tener en cuenta la diversidad sociocultural del visitante, así por ejemplo puede resultar inhumano ver un vídeo interpretativo de pie y durante 30 minutos, o leer un panel interpretativo de 1000 palabras. Entre las técnicas de interpretación podemos destacar las exposiciones, las maquetas y reproducciones, los montajes

audiovisuales, los diagramas, las experiencias interactivas, las performances, la “living history”, las fiestas y recreaciones, la señalización, los paneles interpretativos, el arte en el paisaje, las visitas guiadas, los itinerarios temáticos, los talleres, los folletos, ediciones y otros materiales, etc. Claro está que la interpretación está íntimamente asociada a las nuevas tecnologías y a su renovación constante, lo que lleva a veces a un culto exagerado (hipervirtualización esteticista) de las mismas sin prestar atención a la recepción y al proceso educativo.

Si bien hay muchos usuarios del patrimonio cultural que optan por su propia autointerpretación y descubrimiento, una figura clave en los procesos interpretativos del patrimonio cultural es el guía intérprete, que es un mediador cultural, un constructor de la mirada del patrimonio cultural para que el visitante vea, sienta y conozca (Dahles, 1996). El guía intérprete parte de lo que saben, lo que han vivido, lo que quieren saber y hacer los visitantes. Él es un representante de un universo cultural y patrimonial que fabrica, investiga, selecciona y expone significados para el visitante, construyendo así nuevos sentidos del lugar y creando ligaciones local-global que hacen circular la cultura y sus significados.

La interpretación puede centrarse más en las fachadas, en las regiones frontales, que en las regiones traseras y en los interiores (Dahles, 1996). La interpretación se acerca más a la historia oficial que a la historia cotidiana, vivenciada y sentida por los residentes del patrimonio cultural. En este sentido, la antropología representa una poderosa contribución para la incorporación de lo que significa vivir en el patrimonio cultural. Quedarse solamente en interpretar la “Historia” factual del patrimonio cultural constituye un ejercicio reductor miope con los modos de vida.

Desde nuestra óptica, los aspectos a tener en cuenta en los ejercicios de interpretación del patrimonio cultural son los siguientes:

1. Entender el patrimonio cultural en su globalidad y biografía, no reduciendo éste a únicamente objeto, materialidad y monumento. Por poner un ejemplo, es tan importante el “ethos” o conjunto de valores como una iglesia románica.

2. El patrimonio cultural no se puede entender sin interpretar las relaciones de poder.
3. El patrimonio cultural es cada vez más un activo de la oferta turística.
4. Las funciones, los sentidos y los significados son ingredientes fundamentales de la interpretación del patrimonio cultural.
5. Tener en cuenta los cambios sociales y culturales.
6. Prestar atención a la recepción de la interpretación y su retroalimentación constante.

Pero a pesar de estas orientaciones, ¿cómo sabemos que la interpretación es acertada? ¿Será que los centros de interpretación no son más que formas de ganar audiencias para autocomplacencia y autojustificación, para entretener y no comprender el patrimonio cultural? ¿Es la interpretación una vulgarización del rigor académico? ¿Es la interpretación una forma de presentar las identidades locales que mitifica éstas?

La popularidad de ciertas interpretaciones tiene una eficacia simbólica en las masas que distorsiona la verdad y las interpretaciones académicas. En este terreno la antropología puede interpretar con ventaja esos procesos de invención cultural, pues tendría en cuenta no una única interpretación sino las variadas y a veces encontradas interpretaciones. El ejemplo paradigmático es la interpretación de una batalla o una guerra.

Y desde una perspectiva crítica podemos afirmar que el sistema capitalista entiende el patrimonio cultural como parte del ocio y la recreación, pero no como parte de la educación tradicional y el bienestar social (Hewison, 1987). En esta dialéctica pensamos que son tres los modos de usar la interpretación del patrimonio cultural:

- a) Utilizar el patrimonio cultural como apenas una mercancía más que sirva al entretenimiento y a la diversión de los visitantes y que sirva para generar presencias y entradas (rentabilidad económica) a través de la gestión maximalista del mismo. La popularización del patrimonio cultural serviría al propósito mercantilista.

- b) Pensar y utilizar el patrimonio cultural como un elemento educativo fundamental, pero para iniciados, en una modalidad elitista y no precisamente divertida. Su disfrute exigiría conocimientos previos (universitarios u otros) y también un esfuerzo intelectual en la aproximación al mismo.
- c) La articulación entre a) y b) en una arena de modelos diversos y complejos que conjugase rentabilidad económica con rentabilidad social.

2. PATRIMONIO Y EDUCACIÓN: BÚSQUEDA DE INTERROGANTES A UNA RELACIÓN DIFÍCIL

“Objects are the result of social processes, many of which have been exploitative and conflictual. In museums, this is ignored or disguised by placing the objects in an apparently neutral and factual framework created and sustained through the words which contextualise them. Social objects are treated as though they had spontaneously emerged, through some ‘natural’ event, and the social relations that are inscribed within the objects are rendered invisible. This is not a neutral process, nor a scientific one. It sometimes has the effect of *neutralising* the power of objects to bear witness to the pass. It often creates a past that seems harmonious, productive and comfortable. It frequently produces a present that maintains the existing power relations, where only unquestioning voices are allowed to speak” (Hooper-Greenhill, 1994: 116).

El debate sobre la relación entre patrimonio cultural y educación debe comenzar por acercarnos a dos preguntas que se encuentran interrelacionadas: ¿Para quién se produce patrimonio? ¿Quién educa en patrimonio y tiene legitimidad para hacerlo? La primera pregunta puede parecer obvia y simple de responder si admitimos que se produce patrimonio para comunidades, turistas, escolares...; pero si nuestras respuestas se dirigen, por ejemplo, a que se produce patrimonio para generar desarrollo comunitario, bien sea éste económico, social..., todo parece complicarse e indicarnos que es

indisociable de la segunda. Una respuesta posible podemos encontrarla en la institución a la que se ha dotado de legitimidad para la colección, conservación, restauración, exposición y, también, investigación y divulgación, el museo. Un museo que no se agota en la exposición de lo material, ya que puede dar lugar a formas distintas – temático, virtual, ecomuseo...–, a interpretaciones de su/s función/es también diferentes y, actualmente, ante las nuevas formas en las que revierte, insospechadas. Museos para educar, para entretener e incluso para justificar políticas emergen en una “compulsión musealizadora” (Sierra, 2003) y en un sinfín de propuestas que necesitan de reflexión. Sin embargo, si hacemos un breve repaso de las funciones otorgadas a esta institución, éstas han cambiando en los últimos doscientos años, ya que de ser entendido como una institución educativa para aquellos que no habían tenido el beneficio de extender su educación pasaron a convertirse en lugares donde coleccionar y salvaguardar, después a concebirse como centros de investigación y finalmente a partir de los noventa hay un énfasis en el rol educativo (Hopper-Greenhill, 1991), quizás porque la mayoría de usuarios de muchos museos sean hoy los escolares, o porque se ha entendido que el museo no puede reducirse en su mensaje al experto, o porque la función educativa sea hoy una de las más valoradas.

Como es obvio, el museo no es la única institución encargada de la activación, interpretación y educación del patrimonio, aunque sí la legitimada institucionalmente para ello, y otras propuestas nacen en los nuevos procesos de patrimonialización, tales como fiestas u otros tipos de *performances* culturales, productos alimentarios que se vuelven a producir, fiestas religiosas, la memoria biográfica o colectiva centrándose en la vida cotidiana, centros de interpretación, parques culturales y naturales... Múltiples manifestaciones que intervienen de alguna manera en los procesos de aprendizaje, pues nos basamos aquí en que en toda situación de comunicación, sea ésta del tipo que sea, emerge algún tipo de aprendizaje. Algo bien distinto es que hayamos reconocido unas situaciones de aprendizaje como legítimas y las caractericemos de esta manera, y otras resulten invisibles, carentes de atención y no hayan sido o no las reconozcamos como procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otras disciplinas o áreas de saber –la economía y el marketing, la historia, el turismo, la política...– emiten discursos sobre qué y cómo debe tratarse el patrimonio cultural y, a su vez, nuevos profesionales emergen en su producción –técnicos en patrimonio, empresas de interpretación del patrimonio, agentes de patrimonio–. En este *mare magnum* multidisciplinar la antropología ocupa un lugar que, si bien no está generalizado, le permite el acceso por su tradición en el análisis de los sistemas culturales. No se trata de emitir aquí una amplia justificación a favor de la antropología frente a otras disciplinas, ni es una declaración de intenciones, ni tampoco una reivindicación del papel que pueda, y pensamos que también debe, jugar la antropología en la sociedad actual. Tan solo tratamos de exponer que la ciencia antropológica se encuentra y contiene las herramientas necesarias para erigirse en “experta” y al mismo tiempo “educadora” de los patrimonios porque el reconocimiento de la dinamicidad de las culturas como sistemas adaptativos le permite acercarse a los distintos ámbitos de lo cultural y tratarlos como un todo holístico e imbricado.

En este debate, la educación, como proceso de transmisión-adquisición de cultura (García y Pulido, 1994), no puede entenderse hoy en día sin tener en cuenta el concepto de patrimonio, como una parte imbricada en el todo, y no como la suma de las partes. Por ello, entendemos también la educación en un sentido amplio, que no pasa exclusivamente por aquello que tiene lugar en una institución – escuela, familia, iglesia... –, sino que se encuentra en todas las esferas de la vida en las que tiene lugar algún tipo de comunicación en cualquiera de sus dimensiones. La función principal de la educación en el sentido expuesto es la transmisión de la cultura (Kimball, 1974, citado en García y Pulido, 1994) y la antropología ha de prestar atención tanto al proceso de transmisión como al de adquisición, puesto que son partes indisolubles y que se encuentran en constante relación con la presentación del patrimonio cultural y la manera en que se adquiere conocimiento en éste.

Al acercarse a la educación en el o del patrimonio cultural nuestra atención debe dirigirse obligatoriamente a la didáctica y a los materiales didácticos, es decir, a cómo se ha presentado éste en

distintos terrenos, bien sea estrictamente en la institución escolar o a través de otro tipo.

Comenzaremos nuestra exposición por la presencia del patrimonio cultural en los libros de texto, dada la importancia que tienen estos como material de uso por excelencia y, aunque no agotan a los materiales didácticos, sí son los más utilizados. González y Pagès (2005) indican que existe un gran interés en la enseñanza del patrimonio cultural pero poco esfuerzo por conceptualizarlo como contenido escolar y por actualizarlo a partir de las aportaciones más recientes desde diversas disciplinas de las ciencias sociales. Estos autores subrayan que en los libros de texto analizados predomina una concepción del patrimonio centrada en éste como ilustración más que como recurso o instrumento de comunicación; las unidades didácticas no reflejan las fuentes con las que los historiadores construyen el conocimiento histórico; la historia no se presenta como una interpretación del pasado hecha desde el presente; no se explicita el valor educativo del patrimonio cultural; no se utiliza como referente el patrimonio cultural más cercano para la construcción de interpretaciones más generales; no se fomenta una actitud de participación responsable ni de intervención activa, y no se potencian actitudes de compromiso y de participación social responsable. De la misma manera, Tatjer (2005) hace referencia a que en los materiales didácticos que se ocupan del patrimonio industrial los aspectos historicosociales y geográficos son los que más priman en detrimento de una óptica científico-técnica, o de organización productiva. En este sentido, Cuenca y Giménez (2003: 100) exponen que los materiales curriculares que ellos han analizado “no son más que una manifestación particular de las concepciones dominantes en la enseñanza y en la sociedad, en las que al currículo se le otorga una finalidad cultural y no se potencian actitudes de compromiso y participación social”.

Mattozzi (2001) apunta que no ha existido un intento por producir una didáctica de los bienes culturales, bien en la producción de materiales educativos o en un sentido amplio y presentes en museos, centros de interpretación, asociaciones... Por lo tanto, otra pregunta que debe guiar el debate es: ¿Cómo se educa en el patrimonio? Quizás, por ejemplo, en los departamentos de educación y acción cultural de los

museos falte una formación en didáctica de los bienes culturales y resulte una buena opción la participación para dicha educación, como exponen Alonso y Rúa (2006) en su experiencia con escolares en el museo, al introducir en éste las herramientas del día a día en el aula y generar un proceso de enseñanza-aprendizaje eminentemente práctico, de manipulación...

Sin embargo, no se ha utilizado el patrimonio o, mejor dicho, la educación en éste como un recurso para hacer consciente, por ejemplo, al alumnado de sus propias condiciones de existencia. En pocas ocasiones, por ejemplo cuando se ha tratado de utilizar el patrimonio para hacer visibles a colectivos minorizados, se ha utilizado la noción de conflicto como clave para la producción efectiva del proceso de aprendizaje en éste. Así lo proponen, no en el caso del patrimonio pero sí en el de la educación en la institución escolar, diversos autores que analizan procesos de desigualdad socioeducativa (Apple, 1994; Delpit, 1995; Prado, 2007; Willis, 1988... entre otros).

Si retomamos nuevamente a los museos, la proliferación de aquellos denominados etnográficos y etnológicos no han utilizado los recursos a su alcance y en demasiadas ocasiones se encuentran totalmente descontextualizados de la experiencia, llegando a banalizar dicho patrimonio y a perder, por lo tanto, la riqueza de contenidos formativos que dicho patrimonio conlleva. Como se ha expuesto más arriba, muchos materiales didácticos utilizan una idea de patrimonio estática, etnocéntrica, centrada en los grandes monumentos, las obras de arte que se han dotado de prestigio... Y esa puede que sea la concepción del patrimonio cultural imperante en nuestra sociedad, auspiciada por un sistema educativo caduco como exponen constantemente las investigaciones sobre educación pero también por organismos nacionales e internacionales que si bien tratan de introducir otra idea de patrimonio ésta no parece calar de manera hegemónica. La antropología, además de la importante reflexión teórica, se ha posicionado como una ciencia de las lecturas sociales de los patrimonios culturales y sus procesos de patrimonialización y apropiación y siempre está a la búsqueda de “algo más” en la interpretación del patrimonio cultural. En esa búsqueda trata de relacionar el objeto, lo material, con su modo de producción, con las

vidas vividas, con las “historias” que se encuentran detrás... y, como expone Quintero (2003), con los valores que se le asocian para ser considerado patrimonio. El cambio en la concepción del patrimonio queda bien expuesto por Santamarina (2005: 42):

“hemos pasado de una concepción estática y apromblemática del patrimonio, como un conjunto de objetos caracterizados por su estética, a una visión dinámica y problemática del mismo, definida a partir de su carácter social y donde interesan más los procesos de elaboración, circulación y asignación de significados”.

La antropología, en fin, propone acercarse al contexto que fue capaz de producirlo; a las modificaciones y diversas construcciones socioculturales que han ido apareciendo a través de los años; presta atención a lo que podemos denominar “ficticia separación” entre lo material y lo inmaterial, ya que uno y otro se encuentran imbricados formando un todo, a pesar de que su separación responda a otros objetivos que no viene aquí a colación explicitarlos; y reivindica (Agudo, 1997) que hay que prestar atención a aquello que va a desaparecer como también a aquellas otras manifestaciones que no están sometidas a ningún riesgo, es decir, una concepción globalizadora (Agudo y Fernández 1999) del concepto de patrimonio cultural. Si establecemos una analogía con la institución escolar, Ogbu (1993) expone que no podremos entender en su totalidad lo que sucede en un aula sin conocer qué sucede a nivel macro, cuál es la importancia de las “fuerzas comunitarias” (Ogbu, 1987) y de la misma manera no podremos hacerlo tampoco sobre un bien cualificado como patrimonio cultural sin tener en cuenta el contexto en el cuál se produce y sin prestar atención a las condiciones de cómo se genera – económicas, sociales, culturales, políticas, simbólicas...

Por lo tanto, tendremos que preguntarnos ¿qué significa educar en el patrimonio? Si la respuesta es que única y exclusivamente se respete éste con buenas actitudes, ayudar a conservarlo... entonces todo apunta a que se trata de una estrategia en la que se deja fuera una vez más a todo aquel que no sea experto, en el que se imponen determinados bienes como patrimonio y, en cambio, no se establece algún tipo de participación y se continúa alimentando el proceso de

“distinción” expuesto por Bourdieu (1988). En cambio, si se opta por mostrar cuáles han sido los procesos seguidos para considerar como patrimonio un determinado objeto u otro tipo de manifestación cultural, cómo se descifra éste, cuál es su alcance explicativo..., cómo la producción del patrimonio obedece a veces a estrategias de desarrollo económico, turístico... y su activación, como expone Prat (2005), depende de los poderes políticos y su negociación con otros poderes fácticos y con la propia sociedad, entonces todo parece indicar que es probable que la participación ciudadana sea el eje principal y superemos el veto de acceso a la práctica culta (Bourdieu y Darbel, 2003) y a los medios para su disfrute. Por ello, pensamos que al acercarse a la educación en patrimonio cultural hay que comenzar poniendo de manifiesto a qué construcciones sociales obedecen los procesos de patrimonialización y cómo emerge éste como bien patrimonial. De esta manera podremos acercarnos a la pregunta que tantas veces nos demandan socialmente y que hace referencia a qué sentido tiene que se sigan acumulando “objetos”, que se valle una zona porque han aparecido restos de un antiguo poblado... y que hagamos partícipes y cómplices a otras capas sociales que históricamente han sido excluidas de los procesos de patrimonialización y, por supuesto, pasemos a reconocerlos como actores activos, como agentes.

En definitiva, la antropología en la actualidad debe ejercer, y así se le está demandando socialmente, algún tipo de educación en el patrimonio para hacer partícipe a la ciudadanía en su producción y para adoptar una posición crítica hacia otros patrimonios presentes en la sociedad multicultural que es hoy reconocida como tal –a pesar de que toda sociedad siempre ha sido multicultural, pero no siempre ha sido así reconocido– y con el objeto de mediar, como históricamente parece ser que es una de las funciones atribuidas a la ciencia antropológica, para que las relaciones interculturales se desarrollen en un escenario de respeto, comunicación y entendimiento mutuo. Nuestro papel en la interpretación y educación es el entendimiento cultural, y no sólo cuando están presentes los que decimos que son “otros” en función de las circunstancias, cuando, como bien ha expuesto la antropología, los “otros” forman parte del “nosotros”.

3. PRESENTACIÓN DE LAS COMUNICACIONES

Nos hemos acercados en las páginas precedentes a las relaciones entre el patrimonio cultural, su interpretación y educación, tratando de generar preguntas que de ninguna manera se encuentran con respuestas taxativas, sino que el objeto de su introducción es avivar el debate en los días de celebración del congreso. Por eso, introducimos aquí también la presentación de las catorce comunicaciones que participan en este simposio y que, de alguna manera, se acercan a las propuestas enunciadas. Hemos agrupado los trece textos en cinco partes que, si bien se presentan autónomamente, representan un todo común. Por un lado, reflexiones teóricas sobre la interpretación y experiencias en la educación patrimonial; por otro lado, nuevas patrimonializaciones, viejos contextos y sus cambios, y los agentes que participan en ellas; por último, la relación entre los museos y la educación patrimonial.

3.1. Reflexiones teóricas sobre la interpretación del patrimonio cultural

Capítulo 1. De la educación a la interpretación patrimonial. Patrimonio, interpretación y antropología

BEATRIZ SANTAMARINA CAMPOS

Departamento de Sociología y Antropología Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Valencia.

Correo electrónico: Beatriz.Santamarina@uv.es

Beatriz Santamarina Campos realiza una reflexión teórica sobre la transición del modelo “aprender” (educación patrimonial) al modelo “aprehender” (interpretación patrimonial), este último más ligado a la gestión patrimonial y a la interpretación de los patrimonios naturales. En su texto explora los orígenes de la interpretación patrimonial en los parques de vida tradicional de los países escandinavos y en los parques naturales de los EE.UU. La autora defiende la idea de que la interpretación es una forma de protección y conservación del patrimonio cultural, y analiza así el caso español. En España la interpretación patrimonial ha tardado en introducirse por causa de la

influencia francesa e italiana en la presentación del patrimonio, pero también por la confusión con la educación ambiental. Según Beatriz Santamarina la interpretación pretende despertar interés, estimular la participación y provocar, al mismo tiempo que elabora un modelo de gestión del patrimonio cultural. Además, defiende la relación íntima entre antropología e interpretación y propone trabajar con mensajes, medios y políticas de gestión del patrimonio.

Capítulo 2. **Del patrimonio cultural al industrial. Una mirada socioantropológica**

JOSÉ IGNACIO HOMOBONO MARTÍNEZ

Departamento de Sociología I. Facultad de CC. Sociales y de la Comunicación. Campus de Bizkaia (Leioa). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Correo electrónico: joseignacio.homobono@ehu.es

José Ignacio Homobono Martínez desarrolla una reflexión teórica sobre el patrimonio industrial y las posibilidades de la antropología en su análisis e interpretación. José Ignacio entiende que la obsesión memorialista en la que vivimos está relacionada, en el caso del patrimonio industrial, con el agotamiento del ciclo productivo y la necesidad de reconstruir territorios, repensar las identidades, dinamizar relaciones sociales y promover el desarrollo local. Pero, frente a la reducción materialista, muchas veces practicada por arqueólogos e historiadores, el autor defiende un regreso de la antropología a la investigación de lo que el denomina “cultura material”. A continuación realiza una propuesta programática para investigar el patrimonio industrial desde una perspectiva interdisciplinar pero afirmando el papel de la antropología en su relación con disciplinas como la historia del arte o la arqueología.

Capítulo 3. **Performando cultura: recreaciones históricas e interpretaciones patrimoniales**

PAULO RAPOSO

Departamento de Antropología del ISCTE (Portugal)

Correo electrónico: paulo.raposo@iscte.pt

Paulo Raposo trae a colación las performances culturales y su relación con la recreación y la reconstitución del patrimonio cultural. Las performances son una de las técnicas de la interpretación del patrimonio cultural en cuanto método de presentación del mismo. Utilizando como casos de estudio dos ejemplos portugueses, la “Ordem da Cavalaria” y el grupo de teatro Vivarte, Paulo Raposo compara las recreaciones históricas (living history) con las reconstituciones históricas. Las primeras suelen ser hechas en Portugal por particulares, y al margen de instituciones oficiales, con fines lúdicos, educativos y artísticos. Las segundas tienen como idea copiar y repetir el pasado, en un revivalismo heurístico y ético. De acuerdo con el autor, y siguiendo a E. Bruner, los turistas son coproductores de las performances, y el ocio, el turismo y el aprendizaje no son procesos opuestos en estas performances.

Capítulo 4. La producción audiovisual en la promoción de patrimonios culturales “inmateriales”: Impactos de proclamaciones de “obras maestras” en España e Italia

HÉLÈNE GIGUÈRE

Fellow CRSHC/CELAT, Université Laval, Québec

Correo electrónico: helenegig@hotmail.com

Hélène Giguère aporta un texto sobre las obras maestras del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Toma como punto de partida la comparación entre las candidaturas españolas e italianas aprobadas por la UNESCO: la “Opera dei pupi” (Sicilia) y el “Misteri de Elche (Valencia)”. La autora expone que las dos nacen en regiones autónomas con lengua propia (representación simbólica diferenciada) y que las dos tienen un proyecto museológico (objetivación cultural). En ambos procesos de patrimonialización, y en la misma línea que otros participantes en este simposio, presenta como esos procesos están asociados a exclusiones, sombras, revivalismos, imitaciones, disputas políticas por el poder, promoción política y turística, y rescate de otros patrimonios adyacentes. Un elemento central de su comunicación es el privilegio de lo multimedia en los procesos de museificación de los patrimonios reconocidos. De acuerdo con la autora, estamos ante un cambio de modelo, del modelo enciclopédico

e instructor de la museología clásica al modelo de la interpretación (museología de las ideas, experiencias sensoriales y emotivas, información subjetiva); estos cambios pueden presentar nuevos problemas: vulnerabilidad a propagandas, más espectacularización, menos educación y más distancia con los productores culturales (ej.: artesanos).

3.2. Educación patrimonial: experiencias antropológicas

Capítulo 5. La utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico en la enseñanza secundaria, al tiempo que como vía de conocimiento y valoración del mismo

MANUELA FERNÁNDEZ CASILDO

IES Alcaria de Puebla del Río (Sevilla)

Correo electrónico: mafercas2000@yahoo.es

Manuela Fernández Casildo centra su atención en la aplicación didáctica del patrimonio cultural en la enseñanza secundaria obligatoria. En su papel de docente de filosofía nos cuenta como ha utilizado la investigación antropológica aplicada a la educación patrimonial, para contrariar el poco conocimiento del patrimonio cultural por parte del alumnado, y el menor del patrimonio etnológico. En un ejercicio de autorreflexión nos relata su experiencia educativa en dos institutos de educación secundaria de Andalucía: a) Puebla del Río, utilizando la cultura del arroz; b) Ayamonte, utilizando la industria de la conserva. En la perspectiva de la autora, el patrimonio cultural debe situarse como un contenido transversal en la educación formal, y no como una enseñanza especializada o una asignatura más del currículo.

Capítulo 6. Educación patrimonial: la experiencia de una asignatura sobre patrimonio cultural en titulaciones de CC. de la Educación

NIEVES HERRERO

Departamento de Filosofía y Antropología Social. Universidade de Santiago de Compostela

Correo electrónico: asneves@usc.es

Nieves Herrero introduce otra experiencia de aplicación educativa pero en el nivel universitario. En esta experiencia se destaca el papel de la antropología social en la formación de educadores. En cuanto profesora de la Universidad de Santiago de Compostela, Nieves Herrero ha trabajado muchos años empeñada en introducir en el mundo de la educación una conceptualización antropológica del patrimonio cultural. En su óptica el patrimonio cultural es un espacio interdisciplinar frente al cual la antropología debe adoptar una visión humanizadora al servicio de la sociedad y no del mercado. Y en el caso gallego que ella analiza y vive, nos explica como el patrimonio cultural ha recibido un trato folclorista, arqueologicista y partidista. Frente a ello propone una educación patrimonial como instrumento de la ciudadanía y de la inclusión social. Y en ese escenario, la antropología, nos cuenta, es fundamental en la sensibilización, la crítica cultural, el autodescubrimiento y el autoreconocimiento de los grupos humanos.

3.3. Nuevas patrimonializaciones y posibilidades interpretativas

Capítulo 7. Agrupaciones “ilegales” o “callejeras” del carnaval de cádiz: espacio social autónomo y patrimonio cultural

ABEL AL-JENDE, CARMEN GUERRERO Y JOSÉ MARÍA MONJAVACAS

Departamento de Antropología Social. Universidad de Sevilla

Correo electrónico: jmmanjavacas@us.es

Abel Al-Jende, Carmen Guerrero y José María Monjavacas nos presentan un texto que es resultado de su proyecto de investigación sobre las agrupaciones callejeras del Carnaval de Cádiz y que ya ha ofrecido un excelente documental antropológico. Una vez recuperado el carnaval con la Democracia española, los autores reflexionan sobre los procesos de patrimonialización e institucionalización oficial de la

fiesta del carnaval gaditano. Y frente a ella se centran en los contenidos, agentes sociales y significados de la patrimonialización oficiosa realizada en el espacio público de la ciudad por 70 agrupaciones festivas. Su texto es una excelente interpretación antropológica de la confrontación entre patrimonios culturales hegemónicos y contra-hegemónicos. De esta forma, su propuesta es un modelo de cómo la antropología está dotada de instrumentos analíticos para comprender profundamente los nuevos patrimonios (ej.: el humor), pero también los viejos patrimonios (Ej.: la fiesta) resignificados y semantizados socialmente en la actualidad.

Capítulo 8. Archivos etnográficos, memoria y nuevos patrimonios: el caso del archivo del duelo

CARMEN ORTIZ GARCÍA Y CRISTINA SÁNCHEZ CARRETERO

Grupo de Investigación Antropológica sobre Patrimonio y Culturas Populares (GIAP), CSIC

Correo electrónico: csanchez@ile.csic.es; cortiz@ile.csic.es

Carmen Ortiz García y Cristina Sánchez Carretero nos presentan un desafío, el proyecto del archivo del duelo de los atentados del 11 de Marzo en Madrid. Su texto debate la cuestión de los nuevos patrimonios y su configuración democrática a través de la creación de archivos etnográficos. Es ésta una forma innovadora de investigación-interpretación, base para la creación de patrimonios culturales con fines educativos y reflexivos. El proyecto, promovido por el CSIC, se centra en la respuesta ciudadana a un momento de crisis como fue el de los atentados terroristas del 11 de marzo del 2004 en Madrid. Y en el mismo hay sitio para la conmemoración, la ritualización del duelo y la denuncia política.

Capítulo 9. Prácticas de patrimonialización en Asturias, dos escenarios: la enseñanza del bable y la matanza del gochu

CONSUELO HERNÁNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

Correo electrónico: consuelohv@gmail.com

Consuelo Hernández relata en su comunicación el proceso de patrimonialización de la cultura asturiana a través de dos casos de estudio: la enseñanza del bable y la matanza del “gochu” (cerdo). La autora nos muestra como estos procesos están inseridos en relaciones de poder y como el patrimonio cultural es un espacio de disputa política, simbólica y económica. En su análisis de la enseñanza del bable nos elucida sobre los problemas de homogeneización y patrimonialización de una lengua y su diversidad lingüística, es decir como una lengua convertida en patrimonio cultural opta por unas versiones y variantes dejando fuera otras. Y en su análisis de la matanza del cerdo nos muestra el cambio de niveles de significación: de actividad reproductiva familiar a bien patrimonial, actividad pública y festivalizada.

3.4. Patrimonios culturales y reconversiones de lo rural

Capítulo 10. Los contextos en la producción del patrimonio

JOAN FRIGOLÉ REIXACH Y CAMILA DEL MÁRMOL CARTAÑÁ

Universitat de Barcelona

Correo electrónico: frigole@ub.edu; cdelmarmol@ub.edu

El texto de Joan Frigolé Reixach y Camila del Marmol Cartañá es un magnífico ejemplo de análisis de las selecciones patrimoniales producidas en procesos de patrimonialización. Su texto incide en una lectura social de los agentes, procesos y productos de la interpretación del patrimonio cultural en el Prepirineo catalán. Para ello escogen dos ejemplos paradigmáticos para el análisis: el Museo “de les Trementinaires” y la invención de una fiesta cátera en Josa de Cadí. Los autores ponen de manifiesto como la reconversión patrimonial rural, en sus casos de estudio, es protagonizada por nuevos habitantes del territorio (ej: neorrurales...) que re-crean tradiciones selectivas para responder a factores económicos globales. En su texto nos recuerdan algo muy importante para la interpretación: el poder de la etnografía en la producción de la localidad.

Capítulo 11. **Processos de emblematização: fronteira e aceções de “património”**

PAULA GODINHO

Departamento de Antropología, Universidade Nova de Lisboa

Correo electrónico: p.godinho@fcsh.unl.pt

Paula Godinho nos elucida sobre las pluralidades interpretativas del patrimonio cultural, y la necesidad de realizar lecturas antropológicas de las mismas. Con base en un trabajo de campo realizado en la frontera (“raya”) interior luso-gallega, nos muestra como se patrimonializan espacios rurales periféricos, siguiendo las lógicas urbanas y rurales, las del centro y las de la periferia, las de los campesinos y las de los eruditos locales. Todo el texto es una reflexión sobre las diferentes interpretaciones del patrimonio cultural y como éstas han cambiado en las últimas décadas: del patrimonio de la casa al patrimonio-emblema identitário colectivo. Además, Paula Godinho analiza la incorporación a la noción de patrimonio cultural de lo subversivo, lo ilegal y lo prohibido (ej.: rutas del contrabando).

3.5. Museos y educación patrimonial

Capítulo 12. **Patrimonio, políticas culturales y culturas populares en los museos, un caso mexicano**

VICTORIA NOVELO

CIESAS Programa Peninsular, Mérida, Yucatán, México

Correo electrónico: noveloppen@hotmail.com

Victoria Novelo cuestiona en su texto las interpretaciones oficialistas y elitistas del patrimonio cultural por medio de dos ejemplos mejicanos: el “penacho” o tocado de Moctezuma y el Museo de las Culturas Populares. La autora presenta, por un lado, a) la manipulación propagandística oficial a que muchas veces se somete el rescate del patrimonio cultural y, por otro lado, b) las posibilidades del museo como intérprete alternativo de la historia y como institución educativa transformadora. Sin embargo, expone que el poder educativo del museo se torna difícil en un contexto como el mejicano

donde solo recientemente se ha reconocido como legítimo el patrimonio de los indios. De esta manera, introduce experiencias como la creación del Museo de las Culturas Populares en 1981, promovido por Guillermo Bonfil y su equipo, entre los que estaba Victoria Novelo, en el que se muestra como la antropología patrimonial se ha destacado por su forma diferente de interrogar (interpretar) la realidad cultural, por sus estrategias participativas, inclusivas y de trabajo en equipo a la hora de construir los patrimonios culturales.

Capítulo 13. Museos etnológicos y educación

ELOY GÓMEZ-PELLÓN

Universidad de Cantabria

Correo electrónico: gomezel@unican.es

Eloy Gómez-Pellón también incide en la relación entre museos etnológicos y educación, pero desde otra experiencia y otra óptica, la española. Partiendo de una crítica a los museos etnológicos tradicionales, se posiciona en la nueva museología y el alargamiento de la función educativa del museo para superar el exceso de ideología gubernamental presente en estos, el exceso de culto a la identidad y a la cultura material. El autor nos relata como muchos museos de etnología son más museos de historia que de antropología, tanto en su procedimiento metodológico como en sus contenidos (excesivamente ruralistas). Como propuesta de avance y superación de la actual crisis propone potenciar el museo como centro cultural y educativo, intensificando el papel de los departamentos de educación, usando las nuevas tecnologías como instrumentos educativos, y ligando la educación con el voluntariado y las asociaciones de amigos de los museos.

BIBLIOGRAFÍA

ALDRIDGE, Dan (1975) *Guide to Countryside Interpretation, Part I: Principles of Countryside Interpretation and Interpretative Planning*, London, HMSO.

- (2004) “De cómo la nave de la interpretación fue arrojada a la tempestad: Algunos pensamientos filosóficos”, *Boletín de Interpretación* 11, pp.19-32.

- (2005) “La interpretación como indicador de la convicción cultural”, *Boletín de Interpretación* 12, pp.11-21.

AGUDO TORRICO, Juan (1997) “Patrimonio Etnológico. Problemática en torno a su Definición y Objetivos”, *PH Boletín del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico* 18, pp. 97-108.

AGUDO TORRICO, Juan y FERNÁNDEZ DE PAZ, Esther (1999) “Patrimonio cultural y museología: significados y contenidos” in Asociación Galega de Antropoloxía (ed.) *Tomo 7 Patrimonio cultural y museología: significados y contenidos*, Santiago de Compostela, Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (FAAEE), pp. 7-15.

ALONSO COMESAÑA, Macarena y RÚA BLANCO, Pilar (2006) “Os nenos; presente e futuro dos museos” in Consello Galego de Museos (ed.) *VIII Coloquio galego de museos. Os museos e o seu público*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia. Consellería de Cultura e Deporte / Museo Municipal de Pontearreas, pp. 159-164.

APPLE, Michael W. (1994) *Educación y poder*, Barcelona, M.E.C./Paidós

BOURDIEU, Pierre, (1988) *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

BOURDIEU, Pierre y DARBEL, Alain (2003) *El amor al arte*, Barcelona, Paidós.

CUENCA LÓPEZ, José María y ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús, (2003) “El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O.” in E. BALLESTEROS; C. FERNÁNDEZ; J.A. MOLINA; y P. MORENO (coords.) *El Patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*, Cuenca, Asociación Universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales / Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 91-102.

CARRASCO PONS, Silvia, (2002) (2002b), “Antropología de la educación y antropología para la educación” in A. GONZÁLEZ Y J.L.

MOLINA (coords.) *Abriendo surcos en la tierra*. Bellaterra, UAB-Servei de Publicacions, 329-353.

DAHLES, H. (1996): "The Social Construction of Mokum. Tourism and the Quest for Local Identity in Amsterdam" in J. BOISSEVAIN (ed.) *Coping with tourists. European Reactions to Mass Tourism*, Oxford, Berghahn Books, pp. 227-246.

DELPIT, Lisa, (1995) *Other people's children: Cultural Conflict in the Classroom*, New York, The New Press.

GARCÍA CASTAÑO, Javier y PULIDO MOYANO, Rafael A. (1994) *Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*, Madrid, Eudema.

GEERTZ, Clifford (1995, or. 1973) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

GONZÁLEZ, Neus Y PAGÈS BLANCH, Joan (2005) "La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de ESO en Cataluña", *Investigación en la Escuela* 56, pp. 55-66.

GOULDING, Ch. (1999) "Interpretation and Presentation" in A. LEASK; y I. YEOMAN (eds.) *Heritage Visitor Attraction. An Operations Management Perspective*, London, Cassel, pp. 54-67.

HEWISON, R. (1987) *The Heritage Industry: Britain in a climate of decline*, Methuen, London.

HOOPER-GREENHILL, Eilean (1991) *Museum and Gallery Education*, Leicester, Leicester University Press.

MATTOZZI, Ian (2001) "La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición" in J. ESTEPA; C. DOMÍNGUEZ; y J.M. CUENCA (eds.) *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, Huelva, Universidad de Huelva, pp. 57-95.

MIRÓ I ALAIX, M. (1997): "Interpretación, identidad y territorio. Una reflexión sobre el uso social del patrimonio", in *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico* 18, pp. 33-37.

OGBU, John (1987) "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation", *Anthropology and Education Quarterly* 18, N°4, pp. 312-334.

- OGBU, John (1993) “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple” in H. VELASCO; F.J. GARCÍA; y A. DÍAZ (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, pp. 145-174.
- PADRÓ WERNER, J. (1996): “La interpretación: un método dinámico para promover el uso social del patrimonio cultural y natural”, in AA.VV *La difusión del Patrimonio*. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico
- PRADO CONDE, Santiago (2007) *Novas minorías nas institucións educativas*. Santiago de Compostela, Sotelo Blanco.
- PRAT, Llorenç (2005) “Concepto y gestión del patrimonio local”, *Cuadernos de Antropología Social* 21, pp. 17-35.
- QUINTERO MORÓN, Victoria (2003) “El patrimonio inmaterial: ¿intangibile?. Reflexiones en torno a la documentación del “patrimonio oral e inmaterial” in E. HERNÁNDEZ; y V. QUINTERO (coords.) *Antropología y patrimonio: investigación, documentación y difusión*, Granada: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura / Editorial Comares, pp. 144-158.
- SANTAMARINA CAMPOS, Beatriz (2005) “Capítulo 1. Una aproximación al patrimonio cultural” in G.M. HERNÁNDEZ; B. SANTAMARINA; A. MONCUSÍ; y M. ALBERT *La memoria construida. Patrimonio cultural y modernidad*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- SIERRA, Xosé Carlos (2003) “Museos e desenvolvemento. Experiencias e itinerarios en Galicia” in Consello Galego de Museos (ed.) *VII Coloquio Galego de Museos. Museos: construíndo a comunidade*, Santiago de Compostela, Museo do Pobo Galego.
- TATJER, Mercedes (2005) “Patrimonio y paisaje industrial: su aplicación en la enseñanza secundaria” in INCUNA, Asociación de Arqueología Industrial (ed.) *Didáctica e Intepretación del Patrimonio Industrial*, Gijón, INCUNA, Asociación de Arqueología Industrial, 11-24
- TILDEN, F. (1977, or. 1957) *Interpreting Our Heritage*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

UZZEL, D. (ed.) (1989) *Heritage Interpretation*, New York, Belhaven Press.

WILLIS, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

<http://culture.coe.fr/routes/> (European Institute of Cultural Routes)

<http://www.european-heritage.net/sdx/herein/#> (Rede Europeia de Património Cultural)

<http://www.heritageinterpretation.org.uk/> (Association for Heritage Interpretation –Reino Unido).

<http://www.heritageinterp.com/> (John Veverka & Associates - *Interpretive Planning & Interpretive Training – Michigan- EUA*).

<http://www.interpnet.com/> (The National Association for Interpretation -EUA).

<http://www.interpretaciondelpatrimonio.com> (“Asociación para la Interpretación del Patrimonio” – Espanha).

<http://www.jewishheritage.org> (The European Routes of Jewish Heritage)

<http://www.monumentos.pt/> (Base de dados sobre o património cultural classificado em Portugal).

<http://www.redjuderias.org/> (Rede – roteiro das judarias).