APRENDER PATRIMONIO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA IGUALITARIA E INCLUSIVA

Laura Lucas Palacios[1]

RESUMEN

El patrimonio es una construcción social producto de la interpretación espacio-tiempo-humanidad, y como tal, remite a símbolos y representaciones de nuestro pasado cultural; por tanto, no solo es recurso sino un proceso simbólico en el que los conceptos de identidad y memoria se relacionan. Sin embargo, las lecturas que se han hecho en torno a lo que se ha llamado el patrimonio "legitimado", están marcadas por fuertes sesgos androcéntricos que tienen como consecuencia una visión incompleta de la historia. El género se ha pasado por alto en los debates patrimoniales lo que tiene como principal consecuencia una visión irreal y estereotipada de nuestra historia y de nuestra memoria que nos hace perpetuar relaciones sociales de desigualdad en el presente.

*

El sesgo androcéntrico en el patrimonio

El patrimonio y los espacios patrimoniales no son neutros e inalterables en el tiempo, sino que son objetos y lugares que invitan a las personas a reflexionar e interpretar una determinada realidad. Según Fontal y Marín-Cepeda (2018), los bienes patrimoniales muestran nuestros puntos de referencia, nuestros estándares de excelencia y nuestra identidad. Es decir, el patrimonio puede ser entendido como una herramienta para comprender nuestra identidad individual y también colectiva. Las investigaciones de Bendix, Eggert y Peselmann (2012) y Hafstein (2012), evidencian que, en el

1 Doctora y profesora del Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación – Formación del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Presidenta de la RedGEN DCCSS, Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales. Investigadora del grupo DESYM y Red 14. E-mail: llucas03@ucm.es

patrimonio actual y las políticas orquestadas en torno a él, sigue habiendo un manifiesto sesgo androcéntrico que dificulta el empoderamiento femenino necesario para la consecución de una sociedad equivalente entre personas. Esta realidad ha sido ampliamente estudiada desde los años 70 y 80 del siglo pasado cuando aparecieron los movimientos feministas y anticoloniales. Es en este momento cuando comenzaron a surgir estudios que subrayaban la necesidad de descubrir lo que Llorenço (2005, p. 22), ha denominado "las claves ocultas" del patrimonio". Es decir, ver qué procesos son los encargados de dar valor a determinados elementos para que pasen a formar parte de nuestro acervo cultural y ser merecedores de aprecio.

Así, los estudios y las actuaciones que abordan el género en el campo patrimonial son relativamente recientes, centrándose principalmente en temas relacionado las mujeres. Pero como defiende García Luque (2017, p. 80), "hablar de mujeres no es abordar la perspectiva de género". Si bien es un paso positivo y necesario, ya que este tipo de estudios tratan de desnaturalizar y problematizar las relaciones entre los sexos y su carácter conflictivo, nada tienen que ver con aquellos que incorporan el género como categoría de análisis. Incorporar la perspectiva de género a las lecturas del patrimonio conlleva una profunda reflexión teórica y metodológica que nos lleva a "resignificar la historia, la sociedad y la política desde las mujeres y con las mujeres" (LAGARDE, 1996, p. 13). Es decir, la simple inclusión de mujeres en la historia no parecería la solución más adecuada, ya que añadir nombres al discurso dado y no cuestionar las mismas bases sobre las que se sustenta, equivaldría a normalizar los discursos patriarcales que naturalizan la exclusión. Como dice Larralde (2005, online):

> [...] a pesar de que la pervivencia del patriarcado y sus esquemas de pensamiento se plantean como algo superado y hoy en día no es difícil encontrar en los museos y galerías nombres propios de mujeres (e incluso de lesbianas, africanas o latinas), todo ello no es más que el producto de una hábil maniobra de neutralización de aquellos pensamientos que, de no ser asimilados, puedes llegar a molestar el correcto funcionamiento del Sistema.

En esta línea, Slavova (2011) propone revisar la epistemología tradicionalmente aceptada incluyendo las relaciones entre las personas como el conjunto de construcciones cambiantes de masculinidades y feminidades que se dan en una sociedad, así como las formas en las

que estas interactúan en el marco político, económico y social. Por ello, en el ámbito de la crítica patrimonial, la perspectiva de género supone una herramienta imprescindible a la hora de analizar los procesos de patrimonialización, pues permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción y creación intelectual artística y cultural de las mujeres (LUCAS; ALARIO, 2018).

Las mujeres hemos sido el 50% de todas las sociedades y nuestras agencias, espacios y actividades han mantenido no sólo las estructuras sociales pasadas y presentes, sino también han enriquecido nuestro patrimonio cultural. Sin embargo, los testimonios que nos han llegado han tendido a invisibilizar las actividades del género femenino y a relegarlas a un espacio que se ha venido a llamar subalterno —el espacio privado, doméstico o de la intimidad— y a minimizar su influencia resaltando las relaciones de dependencia con el género masculino. De este modo puede parecer que lo valioso de nuestro patrimonio, de nuestro pasado, ha recaído únicamente en el género masculino de la especie humana. Seguir perpetuando en las aulas estos discursos patriarcales es un acto politizado y deshumanitario en contra de los derechos humanos. Es una injusticia cognitiva que atenta contra el rigor científico y está totalmente alejado de la realidad. De ahí la importancia de realizar nuevas lecturas e interpretaciones del y desde el patrimonio con una perspectiva de género, ya que así se explica no solo quiénes hemos sido y somos las mujeres, sino también por qué hemos estado ausentes en las narrativas históricas y por qué se han producido y mantenido desigualdades sociales según el género. Por ello, entre los principales objetivos de la coeducación patrimonial está el de transmitir una socialización de los géneros que elimine los aspectos negativos y las jerarquías de los modelos vigentes (LUCAS; DELGADO-ALGARRA, 2021).

Con todo, en este trabajo vamos a intentar dar algunas claves para entender la necesidad de conectar el binomio género y patrimonio como una estrategia coeducativa. Es decir, nos detendremos en ver cómo y por qué es necesario incorporar esta perspectiva no solo en las políticas culturales y en investigaciones científicas, sino también en las estrategias de educación y difusión, para lo cual tendremos que hacer un cambio de nuestras intenciones didácticas y una profunda reflexión de la epistemología tradicional.

La coeducación patrimonial: hacia nuevos discursos inclusivos

Las investigaciones de Waterson (2009) y Yeager y Humphries (2011), destacan que a una buena parte del personal educativo tanto del ámbito forma como no formal, no se le ha enseñado a enseñar. Si a esta dificultad unimos lo comentado en el punto anterior, da como resultado una enseñanza mermada que tiende a evitar el pensamiento crítico y a que el alumnado memorice (MANSO; MARTÍN, 2014; GONZÁLEZ-SANMAMED, 2015). En este sentido, parece existir un tabú que es necesario superar de cara a potenciar las funciones normalizadora y reparadora de la enseñanza de la historia y de nuestra memoria en relación con los grupos excluidos de lo hetereo-normativo. Se trata de restaurar el pasado, como indican Domínguez Almansa y López Facal (2015), con una memoria que pueda hacer visible y convertir en patrimonio aquello que se trata de ocultar con el argumento de no desenterrar dicho pasado, porque este no se enterró solo, sino que lo hizo en la construcción de una memoria oficial que perpetúa sesgos que se consideran intolerables en una sociedad democrática. Desde nuestra óptica, en la construcción de una historia con perspectiva de género, se debe trabajar con el alumnado parte de un proceso de educación para una ciudadanía justa e igualitaria (LUCAS; DELGADO-ALGARRA, 2019). La enseñanza de estos contenidos debe abordarse, como indica Fernández Valencia (2015), apostando por la pluralidad de fuentes y que sean los propios estudiantes quienes se enfrenten a las mismas, interrogándolas y sacando sus propias conclusiones.

En este sentido Lucas (2019) y Roigé y Frigolé, (2010), aseguran que la educación patrimonial es un proceso activo de negociación y selección de la memoria, y un activo importante en la construcción de identidades -tanto individuales como colectivas-. Autores como Avrami, Macdonald, Mason y Myers (2019), han destacado que los valores atribuidos al patrimonio pueden reflejar una historia crítica destinada a mejorar la sociedad y restaurar la justicia; considerando narrativas alternativas en relación con el patrimonio donde tengan en cuenta las historias de diferentes grupos y comunidades.

Además, aplicar la mirada feminista al patrimonio supone cumplir con lo que la legislación establece. La UNESCO tiene distintos programas en los que pone en valor el valor educativo del patrimonio en relación con la coeducación (CALAF et al., 2020; FONTAL et al., 2008; FONTAL, 2016).

Por su parte, la Unión Europea estableció la educación patrimonial como una de las cuatro prioridades del Plan de Trabajo para la Cultura 2015-2018 (EUROPEAN COUNCIL, 2014) y sigue siendo una parte fundamental de la futura Nueva Agenda Europea de la Cultura, formando parte de los objetivos principales de la Agenda 2030 en la Resolución adoptada por la Asamblea General de la ONU el 25 de septiembre de 2015-Transformar nuestro mundo: Agenda 2020 para el Desarrollo Sostenible (EUROPEAN COMMISSION, 2018, p. 4). Concretamente, el objetivo nº 4 de la Agenda 2030 establece que:

> *By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.*

En definitiva, la coeducación patrimonial es una herramienta clave en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues como hemos comentado, los elementos patrimoniales que se encuentran activos en la actualidad participan plenamente en la configuración simbólica de nuestras sociedades. Las sociedades democráticas tienen la obligación de hacer una relectura crítica de su patrimonio. De reescribir aquellas partes oscuras de la Historia para dar el protagonismo a quien realmente lo tuvo. De revisar los criterios que jerarquizan el arte, la literatura, el patrimonio; y hacer una relectura de estos, reforzando los valores coeducativos para la formación de una ciudadanía crítica e igualitaria.

A modo de reflexión final: claves para incorporar la perspectiva de género a la educación patrimonial

El patrimonio forma parte fundamental de los contenidos curriculares de la educación obligatoria en España y de muchos países de la Unión Europea; sin embargo, como hemos dicho en líneas anteriores, constatamos que a pesar de ello se siguen enseñando desde un perspectiva positivista e historicista y marcada por evidentes sesgos androcéntricos. Ello es altamente preocupante y peligroso en el contexto social actual, porque una enseñanza mermada por el sesgo androcéntrico y patriarcal, supone trasladar a nuestras futuras generaciones una sociedad sin referentes

femeninos, lo que dificulta en gran medida el empoderamiento femenino necesario para la consecución de una sociedad justa, con una igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

En nuestra opinión, no solo hay que mostrar y difundir el patrimonio además dedisfrutarlo - también hay que educar en mayúscula, con todas las miradas. Porque, bien gestionado, el patrimonio cultural puede ser una de las mejores herramientas para educar en valores, siendo la igualdad de género uno de ellos. Por esta razón es tan importante que las acciones educativas que se realizan desde la perspectiva de género sigan multiplicándose y creciendo.

No podemos olvidar que la principal finalidad del proceso educativo es la formación de una ciudadanía global, responsable, participativa, igualitaria y comprometida con la sostenibilidad y la corresponsabilidad, por lo que los agentes educativos (escuelas y museos) deberían de desarrollar estrategias didácticas que promuevan un cambio en el modelo social que nos lleve a una sociedad mejor. Una propuesta educativa que integre la perspectiva de género en la educación patrimonial debería de cumplir con las siguientes características:

- Entender el género como corriente historiográfica. Es decir, fomentar una mirada crítica con la que poder analizar la situación y el papel que las mujeres tienen en las diferentes sociedades históricas, así como su importantísimo papel en el mantenimiento de la vida y de la cultura.
- Comprender el patrimonio como un recurso para el trabajo e interpretación de las identidades de género a lo largo de la historia y promover una reflexión de las identidades no binarias: Queer, LGTBI+, cis…
- Revisar los métodos de transmisión y difusión del patrimonio, potenciando el papel del educador como facilitador y generador de preguntas. Una de las preguntas clave ha de ser: ¿y de las mujeres qué se sabe?
- Integrar al conocimiento científico los conocimientos que hasta ahora se han asociado al género femenino, es decir, el conocimiento del mantenimiento y los cuidados, para poder tener una comprensión completa de los problemas actuales y poder iniciar un cambio hacia un modelo de desarrollo en el que prime la garantía de los Derechos Humanos.

REFERÊNCIAS

Avrami, E., Macdonald, S., Mason, R. y Myers, D. (2019). **Values in Heritage Management**: Emerging Approaches and Research Directions. Getty Conservation Institute.

Bendix, R., Eggert, A. & Peselmann, A. (eds.). (2012). **Heritage Regimes and the State**. Góttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. A. (2020). **La evaluación en la Educación Patrimonial**. 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. Aula Abierta, 49(1), 55-64. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64

Domínguez-Almansa, A., y López-Facal, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. **Clío**: History and History Teaching, 41, 1-20. http://clio. rediris.es/n41/articulos/mono/MonFacal2015.pdf

European Commission (2018). Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committe and the Committee of the Regions on a New European Agenda for Culture, COM/2018/267 final.

European Council (2014). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council

Fernández-Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la Historia. En A. Domínguez Arranz & R. M. Marina Sáez (eds.). **Género y enseñanza de la Historia**: silencios y ausencias en la construcción del pasado (pp. 29-55). Madrid: Sílex.

Fontal, O., Darrás, B., y Rickenmann, R. (2008). El acceso al patrimonio cultural. **Retos y Debates**. Pamplona: Universidad Pública de Navarra y Cátedra Jorge Oteiza.

Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. **Estudios Pedagógicos XI**, 2(2), 415-436.

Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. **Arte, Individuo y Sociedad**, 30 (3), 483-500.

García Luque, A. (2017). Aprender el patrimonio con perspectiva de género. **Sociedad**: boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga, (15), 79-91.

González-Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de secundaria. **Revista española de pedagogía**, 261, 301-319.

Hafstein, V. (2012). Cultural Heritage. En R. Bendiz & G. Hasan-Rokem (eds.), **Companion of Folklore** (pp. 500-519). Oxford: Blackwell.

Lagarde, M. (1996). **Género y feminismo**. Desarrollo humano y democracia. Horas y horas: España.

Larralde, G (2005). **El arte feminista colaborativo**. Recuperado de: https://sites.google.com/site/garbinelarralde/elartefeministacolaborativo

Llorenç, P. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. **Cuadernos de Antropología Social**, 21,17-35.

Lucas, L. (2019). **Otra educación es posible:** cuando el patrimonio se convierte en piedra filosofal de la educación. Madrid: McGrawHill.

Lucas, L y Alario, M.T. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico. **Anales de la Historia de Arte**, 28, 399-412

Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2019). **La coeducación en la educación patrimonial**. Resultados de un estudio de caso. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 18, 5-15.

Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco de la educación primaria. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 96, 65-82.

Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. **Revista de Educación,** 364, 145-169. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258

Roigé, X. y Frigolé, J. (2010). Introduction. En X. Roigé & J. Frigolé (eds.). **Constructing Cultural and Natural Heritage**. Parks, Museums and Rural Heritage (pp. 9-24). Girona: ICRPC.

Slavova, K. (2011). Gender Mainstreaming and Study Field Change: Patterns of Infusion, Diffusion, and Fusion at St. Kliment Ohridski University of Sofia. En Grünberh, L. (eds). **From Gender Studies to Gender in Studies**. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Educatio, pp. 37-58. Bucarest: UNESCO-CEPES.

Waterson, R. A. (2009). **The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues**: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide [El examen de los enfoques pedagógicos para enseñar temas públicos controvertidos: enseñar explícitamente el Holocausto y el genocidio comparado]. Social Studies Research and Practice, 4 (2), 1-24. Routledge

Yeager, E. y Humphries, E. K. (2011). A Social Studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom [El sentido de un profesor de estudios sociales sobre temas controvertidos discusiones de raza en un aula de escuela secundaria rural predominantemente blanca]. **Theory and Research in Social Education**, 39, (1), 92-134. University Faculty Assembly of NCSS