

UNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

MARZO 2017

ISSN 2530-1012



NÚMERO 2

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

Editoras Jefe

María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ
Universidad de Granada
Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Secretario

Antonio TUDELA SANCHO
Universidad de Granada

Secretaría Técnica

Mateo ARIAS ROMERO
Universidad de Granada
Carolina ALEGRE BENÍTEZ
Universidad de Granada
Raffaele BIASCO
Universidad de Granada
Antonio Rafael FERNÁNDEZ PARADAS
Universidad de Granada
Yolanda GUASCH MARÍ
Universidad de Granada

Consejo de Redacción

Marta ARRIOLA RODRÍGUEZ
Museo de Navarra
Vicente BALLESTEROS ALARCÓN
Universidad de Granada
Mercedes FERNÁNDEZ PARADAS
Universidad de Málaga
Antonia GARCÍA LUQUE
Universidad de Jaén
María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS
Universidad de Granada
Andrés PALMA VALENZUELA
Universidad de Granada
María VILLALBA SALVADOR
Universidad Autónoma de Madrid

Consejo Asesor Nacional

Juana ANADÓN BENEDITO
Universidad Complutense de Madrid
Rosa María ÁVILA RUIZ
Universidad de Sevilla
José Manuel BAENA GALLÉ
I.E.S. "Juan Ignacio Luca de Tena". Sevilla
Consuelo DÍEZ BEDMAR
Universidad de Jaén
Olga FONTAL MERILLAS
Universidad de Valladolid
Ramón GALINDO MORALES
Universidad de Granada
Antonio Luis GARCÍA RUIZ
Universidad de Granada
Lourdes GUTIÉRREZ CARRILLO
Universidad de Granada
María GUZMÁN PÉREZ
Universidad de Granada
Ángel LICERAS RUIZ
Universidad de Granada
Ramón LÓPEZ FACAL
Universidad de Santiago de Compostela
Rafael LÓPEZ GUZMÁN
Universidad de Granada
Pedro MIRALLES MARTÍNEZ
Universidad de Murcia
Joan PAGÉS BLANCH
Universidad Autónoma de Barcelona

Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

Joaquín PRATS CUEVAS
Universidad de Barcelona

Matilde PEINADO RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

José Luis DE LOS REYES LEOZ
Universidad Autónoma de Madrid

María Pilar RIVERO GRACIA
Universidad de Zaragoza

Inmaculada RODRÍGUEZ MOYA
Universitat Jaume I. Castellón

Rafael Ramón VALLS MONTES
Universidad de Valencia

Francisco VALVERDE FERNÁNDEZ
Universidad de Córdoba

Consejo Asesor Internacional

Olga ACOSTA LUNA
Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia
Jose Roberto ÁLVAREZ MUNERA
Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia
Esther BAHAT
Universidad de Haifa. Israel
Beatrice BORGHI
Alma Mater Studiorum. Università di Bologna. Italia
Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
Univerzity Mateja Bela. Banská Bystrica. Eslovaquia
Sergio CÁCERES MERCADO
Universidad Nacional de Asunción. Paraguay
Maritza CASTRO TAVARA
Universidad del Altiplano. Puno. Perú
Megan HADDOCK
Johns Hopkins University. Baltimore. Estados Unidos
María HELENA DAMIÃO
Universidad de Coimbra. Portugal
Graça FILIPE
Universidade Nova de Lisboa. Portugal
Silvia GUETTA
Universidad de Florencia. Italia
Amira JURI
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina
Ewa KUBIAK
Universidad de Lodz. Polonia
Marisa MESINA POLANCO
Universidad de Colima. México
María Cristina MIRANDA ÁLVAREZ
Universidad Veracruzana. Veracruz. México
María del Pilar LÓPEZ PÉREZ
Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia
Adailson JOSÉ RUI
Universidade Federal de Alfenas. Minas Gerais. Brasil
Alejandro RUIDREJO
Universidad Nacional de Salta. Argentina
Adriana VIDOTTE
Universidade Federal de Goiás. Brasil

Equipo de Traducción
María PERÍS TORRES (coordinación)
Rocío ESPAÑA (revisión)

Diseño
José Luis ANGUITA YANGUAS | www.inpulse.pro

Maquetación
Virginia VÍLCHEZ LOMAS | virginiaavl@afootes

SUMARIO

NÚMERO 2

ARTÍCULOS

- 6** EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE CULTURAL DE SIERRA NEVADA. EL CASO DEL PROYECTO MEMOLA
Lara **DELGADO ANÉS** y Ángel **BAÑUELOS ARROYO**
- 20** PEDAGOGÍA MANJONIANA: COLEGIO AVE MARÍA VARADERO
Ignacio **FERNÁNDEZ CRUZ**
- 30** COEDUCAR PARA TRANSFORMAR: DIRECTRICES EDUCATIVAS PARA COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO
Antonia **GARCÍA LUQUE** y Alba **DE LA CRUZ REDONDO**
- 52** EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA IMPLEMENTADO EN IMÁGENES
Antonio Luis **GARCÍA RUIZ** y Javier **CONTRERAS GARCÍA**
- 74** EDUCACIÓN PARA UNA ÉTICA DE LA SOSTENIBILIDAD DEL PAISAJE
Ángel **LICERAS RUIZ**
- ### INNOVACIÓN DOCENTE
- 92** FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN PROCESO
Blanca **GONZÁLEZ TALAVERA**
- 100** UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO
María-Lourdes **GUTIÉRREZ-CARRILLO**, Isabel **BESTUÉ CARDIEL** y Juan Carlos **MOLINA GAITÁN**
- ### ENTREVISTA
- 112** RUFINO FERRERAS. EDUCATHYSSEN
María Luisa **HERNÁNDEZ RÍOS**
- ### RESEÑAS
- 126** *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL.*
ANA MARÍA ARANDA HERNANDO
Ana M.^a **HERNÁNDEZ CARRETERO**
- 130** *FRAUDEBOOK. LO QUE LA RED SOCIAL HACE CON NUESTRAS VIDAS.*
VICENTE SERRANO MARÍN
Juan Miguel **MARTÍNEZ MARTÍNEZ**
- 134** *ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES. 35 ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR CAPACIDADES.*
MIGUEL ÁNGEL SANDOYA
Jesús Ángel **SÁNCHEZ RIVERA**



INDEX

NUMBER 2

ARTICLES

- 6** HERITAGE EDUCATION AT SIERRA NEVADA CULTURAL LANDSCAPE.
THE CASE STUDY OF MEMOLA PROJECT
Lara DELGADO ANÉS y Ángel BAÑUELOS ARROYO

- 20** MANJONIAN PEDAGOGY: AVE MARÍA VARADERO SCHOOL
Ignacio FERNÁNDEZ CRUZ

- 30** COEDUCATE TO TRANSFORM:
EDUCATIONAL GUIDELINES TO COMBAT GENDER VIOLENCE
Antonia GARCÍA LUQUE y Alba DE LA CRUZ REDONDO

- 52** THE SCIENTIFIC-DIDACTIC'S PRINCIPLES MODEL FOR THE TEACHING
OF GEOGRAPHY AND HISTORY IN IMAGES
Antonio Luis GARCÍA RUIZ y Javier CONTRERAS GARCÍA

- 74** EDUCATION FOR AN ETHICS OF THE SUSTAINABILITY OF THE LANDSCAPE
Ángel LICERAS RUIZ

TEACHING INNOVATION

- 92** TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS IN HERITAGE EDUCATION.
A TEACHER INNOVATION PROJECT IN PROCESS
Blanca GONZÁLEZ TALAVERA

- 100** A TEACHING-LEARNING DIDACTIC EXPERIENCE
TO THE HISTORICAL HERITAGE CONSERVATION
María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO, Isabel BESTUÉ CARDIEL y Juan Carlos MOLINA GAITÁN

INTERVIEW

- 112** RUFINO FERRERAS. EDUCATHYSSEN
María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS

REVIEWS

- 126** *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL.*
ANA MARÍA ARANDA HERNANDO
Ana M^ª. HERNÁNDEZ CARRETERO

- 130** *FRAUDEBOOK. LO QUE LA RED SOCIAL HACE CON NUESTRAS VIDAS.*
VICENTE SERRANO MARÍN
Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

- 134** *ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES. 35 ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR CAPACIDADES.*
MIGUEL ÁNGEL SANDOYA
Jesús Ángel SÁNCHEZ RIVERA



ARTÍCULOS

UNNES

EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE CULTURAL DE SIERRA NEVADA. EL CASO DEL PROYECTO MEMOLA

HERITAGE EDUCATION AT SIERRA NEVADA CULTURAL LANDSCAPE. THE CASE STUDY OF MEMOLA PROJECT

Lara DELGADO ANÉS / Ángel BAÑUELOS ARROYO

Resumen

El proyecto MEMOLA trabaja en educación patrimonial sobre los paisajes culturales a través de la transmisión de los conocimientos de forma bidireccional, creando espacios de participación e inclusión de la comunidad escolar. Para ello organizamos iniciativas, tanto para el profesorado como para los estudiantes, que les permitan aprender, investigar, crear o aportar información, datos e ideas relacionadas no solo en el avance del conocimiento del paisaje cultural de Sierra Nevada, sino también en la difusión de los mismos.

Palabras clave

Educación, Didáctica, Paisaje Cultural, Patrimonio y Participación social.

Abstract

MEMOLA project aims to promote heritage education with a focus on cultural landscapes, through the transmission of local knowledge, creation of participative spaces and inclusion of the educational community. For this purpose, we organize initiatives, both for teachers as for students, allowing them to learn, investigate, create and provide information, data and related ideas in the advancement and dissemination of knowledge about Sierra Nevada cultural landscape.

Keywords

Education, Didactic, Cultural Landscapes, Heritage, Social Participation.

Lara DELGADO ANÉS. Departamento de Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas. Universidad de Granada. Doctoranda en Historia sobre "Gestión, comunicación y participación social en los Paisajes Culturales de Andalucía. El caso del proyecto MEMOLA" por la Universidad de Granada. Máster en Historia del Arte: Conocimiento y tutela del Patrimonio Histórico por la Universidad de Granada (2011). Licenciada en Historia por la Universidad de Málaga (2010). Actualmente coordinadora de difusión del proyecto FP7 "Mediterranean Mountainous Landscapes: an historical approach to cultural landscapes based on traditional agrosystems" (MEMOLA).

Ángel BAÑUELOS ARROYO. Licenciado en Derecho por la Universidad de Granada (1989). Presidente del Centro UNESCO de Andalucía.

Recepción: 16/I/2017

Revisión: 08/II/2017

Aceptación: 28/II/2017

Publicación: 31/III/2017

Financiación. La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha recibido financiación del Séptimo Programa Marco de la Unión Europea (FP7/2014-2017) en virtud del acuerdo de subvención n.º 613265. Proyecto MEMOLA: "Mediterranean Mountainous Landscapes: an historical approach to cultural landscapes based on traditional agrosystems". www.memolaproject.eu

EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE CULTURAL DE SIERRA NEVADA. EL CASO DEL PROYECTO MEMOLA

HERITAGE EDUCATION AT SIERRA NEVADA CULTURAL LANDSCAPE. THE CASE STUDY OF MEMOLA PROJECT

1. LA EDUCACIÓN EN PAISAJE Y PATRIMONIO

La enseñanza es un proceso comunicativo social complejo, cuyo objetivo principal es transmitir un saber y promover un pensamiento propio (Conforti, 2010). Cuenta con diferentes grados, por lo que podemos diferenciar entre iniciativas pasivas unidireccionales, en las que un sujeto enseña al público, hasta formas más activas bidireccionales, donde el aprendizaje es mutuo. Ahora bien, si queremos optar por un modelo más participativo debemos fomentar una implicación del público.

Dentro de las teorías de aprendizaje Hein (1998) explica que existen dos planteamientos, la absorción de la información, como si las personas fueran recipientes que se llenan de datos, y por otro lado el constructivismo, donde las personas participan activamente en la construcción del conocimiento. En esta segunda línea encontramos metodologías educativas participativas como el aprendizaje-servicio, caracterizada por combinar el servicio a la comunidad

con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores. *“Se define por un núcleo compuesto por tres dinamismos pedagógicos básicos: la detección de necesidades reales de la comunidad que se convierten en retos para el alumnado, la definición de una actividad de servicio que contribuya a paliar dichas necesidades y, por último, la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de los estudios que cursan los participantes”* (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013, p.15). Esta metodología permite conocer el desarrollo del ser humano desde la solidaridad, y creando vínculos con la comunidad local. Así pues, las actividades que siguen estos planteamientos tienen un fuerte impacto en el territorio y especialmente en esa comunidad. La concepción de aprendizaje que formula esta metodología es aprender haciendo, se caracteriza por el protagonismo que tiene el alumnado en su propia formación. En definitiva, durante su aplicación se aprende a partir de la experiencia, de manera cooperativa y reflexionando sobre la acción realizada, con la ayuda de los adultos, que dejan de ser controladores y se centran en fomentar la participación (Puig Rovira, Gijón Casares, Martín García y Rubio Serrano, 2011).

EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE

Lara DELGADO ANÉS / Ángel BAÑUELOS ARROYO

Con respecto al patrimonio, en el documento del Convenio-marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio para la sociedad (Faro, 2005), en el artículo 13 se especifica el compromiso de *“facilitar la inclusión de la dimensión de patrimonio cultural en todos los niveles de la educación, no necesariamente como objeto de estudio en sí mismo, sino como fuente fértil para estudios en otras asignaturas”*. De hecho Zabala y Roura (2006, p. 235) afirman que la educación patrimonial *“no busca capacitar a las personas en temas específicos, sino formar en valores, despertar inquietudes, promover la participación, la comprensión, el respeto y la valorización de lo que pertenece a todos y a partir de ellos, construir la identidad como comunidad”*. Para ello, Coma Quintana y Santacana i Mestre (2012) explican que la didáctica tiene que traducir el lenguaje de las investigaciones en relación a la interpretación del patrimonio y hacerla comprensible a todos los públicos. Por su parte, Prado Díaz (2012) propone un enfoque ecológico de la Educación Patrimonial. Se trata de un modelo de sensibilización aplicado a la educación formal, es decir, incluyéndolo dentro del sistema curricular y de la programación docente con el objetivo de concienciar al alumnado en temas patrimoniales. Para ello se pone en relación esta conciencia patrimonial con la ecológica propia de la Educación Ambiental, integrando ambas en el marco del desarrollo sostenible proponiendo así un concepto de ecología holística.

El problema que detectan autores como Ortuño Molina, Molina Puche, Sánchez Ibáñez, Gómez Carrasco (2012) es el cómo asentar la educación

patrimonial en el currículum escolar, ya que no siempre es claro su enfoque didáctico y los objetivos que se quieren alcanzar. Afirman, siguiendo los planteamientos de Estepa (2001), que el patrimonio debe tener la finalidad de facilitar la comprensión del alumnado sobre sociedades desde la prehistoria hasta la actualidad, comprendiendo la evolución histórica de la sociedad hasta nuestros días. Resultado de ese proceso es el patrimonio en su conjunto, que permite apreciar los cambios en los modos de vida, creencias, gustos, organizaciones políticas, económicas y sociales. En lo que concierne a paisaje y patrimonio, son dos conceptos que tradicionalmente se han incluido de forma individual y desde asignaturas diferentes. Sin embargo, la educación en paisaje, desde una perspectiva más interdisciplinar, es bastante reciente, contribuyendo a ello el Convenio Europeo del Paisaje (CEP), firmado en el año 2000, como afirma Busquets (2010).

Analizando el sistema curricular oficial, a nivel estatal con respecto a la educación secundaria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, publicado en el BOE de 05/01/2007) el patrimonio como tema curricular es difuso y queda recogido en los apartados de evaluación de contenidos, en la que el paisaje es un medio para la elaboración y aplicación de asuntos. Sin embargo, en la legislación andaluza (Orden del 10 de agosto de 2007, publicado en el BOJA n.º 171, 2007, p. 35) se especifica que *“El trabajo sobre el patrimonio en el contexto escolar debe hacerse desde una perspectiva holística e integradora, que tenga en cuenta la diversidad de dimensiones que lo constituyen (natural, cul-*

EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE

Lara DELGADO ANÉS / Ángel BAÑUELOS ARROYO

tural, material, inmaterial; autóctono, incorporado de otras culturas; rural, urbano...) y la diversidad de perspectivas sobre las cuales puede ser abordado”, además, inciden en el aspecto de integración, y en el fomento de conectividad entre diferentes áreas temáticas. De hecho, el paisaje es un término que aparece en gran cantidad de ocasiones a distintos niveles teniendo una consideración patrimonial del territorio y sus componentes, recalcando la importancia de su conservación (Morón Monge, Morón Monge y Estepa Giménez, 2012).

En lo que concierne al concepto Paisaje Cultural encontramos una única referencia a la hora de abordar los contenidos con respecto al Patrimonio cultural andaluz donde dice *“las variadas características físicas de Andalucía y su rica historia hacen que podamos encontrar una gran diversidad de paisajes. (...) Estos paisajes, que consideramos como patrimoniales, son casi siempre paisajes culturales, son el resultado y el reflejo de una interacción prolongada, a través de diferentes sociedades, entre las comunidades humanas y el medio físico. Se constituyen así en testimonio del desarrollo de distintas culturas e integran valores materiales e intangibles; en definitiva, un conjunto de usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades reconocen como parte integrante de ese paisaje, como puede ser la selección histórica de determinadas especies vegetales y animales, las formas tradicionales de cultivo, las modalidades de explotación y aprovechamiento*

de los recursos, la arquitectura tradicional, etc. En ese sentido, la conservación, preservación y desarrollo de dichos paisajes afecta a aspectos humanos y naturales”. (BOJA n.º 171, 2007).

Centrándonos en la fase más práctica, como bien afirma Cardona Gómez (2015), podemos encontrar actividades para el público escolar (talleres y visitas), iniciativas relacionadas con el ámbito formal y no formal (libros de texto, actividades de aula y recursos didácticos), y actividades educativas que se organizan para colectivos específicos con necesidades educativas especiales. Todo este abanico de propuestas se representa en la bibliografía donde podemos observar un creciente volumen de publicaciones relacionadas con esas temáticas (Gil Alejandre y Rivero Gracia, 2014; Rivero y Martín, 2009; Rivero y Escanilla, 2015; Polo Romero, García, de Santos, 2014; Garcés, Liz, Terrado, 2009 y Sánchez Ferri, 2012).

Con respecto a los Paisajes Culturales, autores como Hernández Carretero (2010) explican que se trata de una temática que posibilita al profesorado y al alumnado salir del aula y analizar el paisaje de la región, con objeto de que en un futuro respeten su patrimonio cultural y natural. Los Paisajes Culturales requieren ser abordados desde la interdisciplinariedad, aunando metodologías de las ciencias geográficas y sociales. Supone llevar a cabo la descripción de conjuntos naturales, distinguir unidades paisajísticas, entender la temporalidad, comprender el paisaje como fruto de la gestión del hombre, etc. Existen en la bibliografía distintos ejemplos muy interesantes (Barbero

Franco, 2012; Martínez Gil y Coma Quintana, 2012; Fàbregas i Orench, 2012).

2. EL PROYECTO MEMOLA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El proyecto MEditerranean MOountainous LAndscapes: an historical approach to cultural heritage based on traditional agrosystems (2014-2017), cuyo acrónimo es MEMOLA, está coordinado por la Universidad de Granada. El Centro UNESCO de Andalucía es uno de los socios del proyecto junto con nueve socios más entre los que hay universidades, empresas y asociaciones de Inglaterra, España, Italia y Albania.

El proyecto MEMOLA, desde una perspectiva interdisciplinar, se centra en el estudio de los paisajes culturales montañosos de cuatro zonas (Sierra Nevada, España; Monti di Trapani, Italia; Colli Euganei, Italia; y el Valle de Vjosa, Albania) del mediterráneo desde la tardoantigüedad hasta nuestros días, teniendo como eje central el estudio histórico de dos recursos naturales esenciales para la generación de los agrosistemas: el agua y el suelo.

Uno de los objetivos del proyecto es diseñar estrategias contextualizadas para la conservación, difusión y puesta en valor del patrimonio cultural y del medio ambiente. Así pues, trabajamos en comunicar, compartir e involucrar al público, especialmente a las comunidades locales, tanto en el proceso de investigación como en el de difusión. En el ámbito de la educación

incentivamos la transmisión de conocimientos de forma bidireccional, creando espacios de participación e inclusión del alumnado. Las actividades educativas parten de que el conocimiento no es acumulativo sino constructivo. Para ello organizamos iniciativas que les permite investigar, crear o aportar información, datos e ideas relacionadas no solo en el avance del conocimiento de estos paisajes, sino también en la difusión de los mismos.

En el área de Sierra Nevada, el gabinete pedagógico ha creado una red educativa con centros de primaria y secundaria de la provincia de Granada y Almería. Está formado por trece centros escolares de doce localidades y dos de la ciudad de Granada. A través de la red estamos en contacto directo con los docentes compartiendo los avances científicos, bibliografía y recursos; así como información sobre las actividades educativas y de participación social del proyecto MEMOLA.

Para llevar a cabo la enseñanza de los Paisajes Culturales y la actualización de los contenidos, gracias a las nuevas investigaciones realizadas, hemos trabajado con el profesorado y el alumnado en varias líneas, a través de un programa educativo acompañado de la elaboración de recursos didácticos.

2.1. Programa educativo sobre Paisajes Culturales

Durante 2015 y 2016 se llevó a cabo un programa educativo sobre los paisajes culturales

EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE

Lara DELGADO ANÉS / Ángel BAÑUELOS ARROYO

en centros educativos de Granada, Lugros, Lanteira, Alquife, Órgiva y Lanjarón (226 alumnos), adaptado a estudiantes de edades comprendidas entre los 5 y los 17 años. El objetivo era enseñar sobre estos temas a los menores y propiciar su participación, aportando datos sobre sus municipios a partir de su propia experiencia o conocimiento.

En él participaron estudiantes universitarios del Grado de Pedagogía, Grado de Educación Primaria, Grado de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, dentro del programa de Prácticum tutelado por el Centro UNESCO de Andalucía. Para ello fue necesaria la formación previa de los estudiantes universitarios en materias relacionadas con los Paisajes Culturales y de los sistemas históricos de regadío del área de Sierra Nevada, con el fin de que desde su especialidad buscaran herramientas idóneas para trabajar con los menores y enseñar sobre patrimonio cultural y natural. Elaboraron en grupos un plan de actividades educativas que fue consensuado con los investigadores del proyecto y tutores del Centro UNESCO de Andalucía, con objeto de que se adaptara a las condiciones de cada centro.

Tras la fase formativa inicial de los alumnos de Prácticum, presentamos el proyecto MEMOLA y el programa de actividades a los equipos docentes de los centros educativos. Con una duración de 1 a 4 días, según la disponibilidad del centro, se desarrolló una primera parte teórica sobre qué son los paisajes culturales y las acequias y otra práctica con visitas guiadas al campo, jue-

gos, etc. El último día se destinó a involucrar a los menores como co-investigadores y a la elaboración de un modelo ideal de exposición sobre los sistemas históricos de regadío.

En el desarrollo de estas actividades se involucró a la comunidad local y a diferentes agentes sociales, destacando las reuniones intergeneracionales en la que participaron personas cercanas a los alumnos, vecinos de su municipio; así como las rutas culturales, en las que los miembros de la comunidad local ejercen de guías junto con el equipo del proyecto. Salir fuera del aula conlleva una serie de beneficios como son el desarrollo de las facultades del alumnado mediante la observación y el análisis del entorno, refuerzo del aprendizaje teórico, desarrollo intelectual, moral y físico.

Cuentacuentos, maquetas, dibujos y juegos de cooperación

Para la introducción de datos y conceptos de forma amena y divertida recurrimos al cuentacuentos para los alumnos más pequeños, empleando un lenguaje adecuado a su edad. Las palabras más difíciles se repiten durante el relato para que resulte más fácil recordarlas. De esta forma y con una adecuada entonación, los oyentes se imaginan la historia potenciando su creatividad y curiosidad. En los centros educativos de primaria de Lanteira, Granada y Lugros, se explicaron los sistemas históricos de regadío a través de un cuento basado en una disputa entre dos pueblos (Alqaria Albaida, la blanca; y Alqaria Al Sauda, la negra) por el uso del agua de

EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE

Lara DELGADO ANÉS / Ángel BAÑUELOS ARROYO

un río llamado Guadalrio. Para resolver el conflicto al hijo del jefe Gopal se le ocurrió construir un sistema que llevara el agua a ambos pueblos de modo que todos pudieran disponer de agua, cultivar y alimentar a sus animales. A partir de ahí se les fue explicando cómo ambos pueblos ampliaron las zonas de cultivo, cómo surgió el consejo de sabios que llamaron Comunidad de Regantes para gestionar las acequias y la figura del acequero para asegurar su mantenimiento diario; cómo se establece el tiempo y el momento exacto en el que el agua debe estar en un pueblo o en otro, así como la necesidad de construir acequias de alta montaña para el aprovechamiento de la nieve, etc.

El cuento permitió a los alumnos adquirir conocimientos sobre la gestión histórica de las acequias. Aun tratándose de un relato ficticio, en él se incluyen hechos reales documentados que facilitan la comprensión de los más pequeños. Así, el Consejo de Sabios decidió que el cambio de agua de un pueblo a otro se realizara cuando la luz del día permitiera contar monedas (este método aparece recogido en las ordenanzas de la acequia nueva de Órgiva).

Para evaluar si habían comprendido el cuento y reforzar su aprendizaje, esta actividad se complementó con la construcción de maquetas y el diseño de dibujos, representando el conflicto por el agua y la solución adoptada, así como otros aspectos que les hubiera resultado relevantes del relato. Participaron un total de 158 alumnos; la mayoría destacaron la disputa entre dos pueblos por el agua y que los sistemas riego per-



Imagen 1. Estudiantes de CPR. Alquife-Lanteira dibujando el cuento sobre el origen de las acequias. Lara Delgado Anés. Lanteira.

mitían cultivar a ambos. También reflejaron que en un primer momento solo uno de los pueblos, por su proximidad al río, usaba el agua representando al otro pueblo como más pobre, seco y pidiendo agua.

Otra forma de introducir estos conocimientos de forma más interactiva es a través de juegos cooperativos. Se diseñó una historia motriz basada en dos pueblos que deciden dejar de ser nómadas e instalarse en un lugar de forma estable. Surgen entonces los conflictos entre ellos por

EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE

Lara DELGADO ANÉS / Ángel BAÑUELOS ARROYO

el mejor asentamiento y por el uso del agua. El juego incentiva la búsqueda de soluciones conjuntas, motivando el compañerismo y la empatía por el otro, valorando la importancia de su toma de decisiones y sus consecuencias.

Comienza con el aprendizaje sobre la importancia de la selección de la ubicación para construir el asentamiento, atendiendo a la proximidad a los recursos naturales. Estas decisiones no son arbitrarias por lo que debe razonarse su elección. El siguiente paso consiste en organizarse colectivamente compartiendo recursos y evitando conflictos, así como la importancia del trabajo comunero. Los últimos juegos se centran en comprender el funcionamiento y beneficios de estos sistemas de riego al entorno y a la sociedad, para qué sirven las acequias de careo, o los efectos de entubar y cementar las de riego.



Imagen 2. Juegos sobre la importancia del trabajo comunero en el CPR Sierra Blanca. Lara Delgado Anés. Lugros.

Para los alumnos de secundaria recurrimos a una explicación teórica amena pero ampliando más los contenidos y apoyándonos en el discurso teórico de ilustraciones, fotografías y documentales para facilitar su comprensión.

Visitas guiadas, cuadernos de campo y blogs

Las visitas al territorio complementaron la explicación teórica y permitieron un conocimiento más profundo sobre los sistemas de riego y la vida rural, ofreciendo la oportunidad de llevar a cabo un encuentro intergeneracional entre agricultores y estudiantes (desde primaria hasta secundaria). Se realizaron con la participación de colectivos locales, miembros de la Comunidad de Regantes y guías del Parque Nacional y Natural de Sierra Nevada, fomentando de esta forma la transferencia de conocimientos, y abordando diferentes aspectos de educación ambiental y patrimonial. Estos encuentros entre distintas generaciones, visitando los elementos patrimoniales, permiten al alumnado preguntar y aprender sobre cuestiones más específicas. El objetivo de este tipo de iniciativas es crear un marco que favorezca la generación, reflexión e intercambio de conocimientos tradicionales que forma parte del patrimonio inmaterial oral. Se trata de un proceso de aprendizaje colectivo en relación a la gestión de los paisajes culturales y el conocimiento del territorio y sus recursos. A través de la promoción de la transmisión oral de teorías y prácticas tradicionales se incentiva la construcción social del conocimiento mediante intercambio de ideas, creencias, conceptos, prácticas, etc.



Imagen 3. Visita guiada a los estudiantes CP Jesús-María Cristo de la Yedra con Eladio, acequero de la estrella. Lara Delgado Anés. Huétor Vega.

Como actividad complementaria a las visitas, los alumnos de primaria elaboraron cuadernos de campo donde recopilaron la información recibida en relación a los bienes culturales por los investigadores del proyecto y por el presidente de la Comunidad de Regantes. Esta actividad tuvo una gran acogida, como es el caso de un alumno de 7 años que siguió complementando el cuaderno con su abuelo por la tarde. Los estudiantes aprendieron a identificar diferentes tipos de plantas y variedades.

Los alumnos de secundaria recopilaron información, fotografías y testimonios orales. Luego en el aula, con la colaboración del profesor de informá-

tica, crearon un blog con la información obtenida a lo largo de todas las actividades realizadas sobre los paisajes culturales, siendo una herramienta útil para el profesorado ya que permite evaluar conocimientos técnicos que deben aprender en tecnología, así como conocimientos patrimoniales, históricos y ambientales; a ello se une el atractivo de trabajar con medios tecnológicos que forman parte de la vida cotidiana de los alumnos.

El alumnado co-investigador

El proyecto MEMOLA ha trabajado en los últimos años en la organización de una exposición

EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE

Lara DELGADO ANÉS / Ángel BAÑUELOS ARROYO

sobre las acequias en el Parque de las Ciencias de Granada, planteada de forma participativa e involucrando a comunidades de regantes y a estudiantes. Por ello, dentro del programa educativo destinamos un día a que el alumnado aportara datos sobre su municipio y su experiencia con los sistemas de riego, recopilando gentilicios de la zona, casuísticas y problemáticas locales, obteniendo resultados muy positivos en los centros educativos de localidades rurales, ya que conviven con el patrimonio agrario e hidráulico.

Posteriormente, elaboraron en grupos un modelo ideal de una exposición sobre las acequias, organizando las temáticas así como sus contenidos, orden y ubicación. Esto nos permitía a los investigadores conocer aquellos aspectos que los estudiantes de primaria y secundaria consideraban relevantes o interesantes para el público en general. Hemos trabajado durante el 2015 y 2016 con seis centros de Granada, Lanjarón, Lanteira, Alquife y Lugros, con un total de 256 alumnos, cuyas edades van desde 5 hasta los 15.

En cada uno de los casos, el alumnado se ha inclinado especialmente hacia los recursos interactivos como herramienta de comunicación en la exposición. Como complemento aportaron numerosas actividades para realizar con el público más joven desde juegos, talleres, maquetas, marionetas, etc., insistieron poder contar con la voz de los regantes más mayores durante la exposición, ya sea como guías de la exposición o bien organizando visitas al campo. Finalmente, propusieron reflejar la historia y los beneficios que produce al entorno para recalcar su impor-



Imagen 4. Alumnas del CEIP Lucena Rivas elaborando su modelo ideal de exposición sobre las acequias. Lara Delgado Anés. Lanjarón.

tancia de cara al futuro. Muchos de ellos coincidieron en crear una mascota que sirviera de guía para explicar los distintos contenidos a los más pequeños.

Toda la información aportada, así como los planos con la organización de la exposición, se tendrá en cuenta en el proyecto MEMOLA a la hora de organizar la exposición, ya que es un elemento clave para conocer como tendrá mayor éxito el discurso expositivo.

2.2. Recursos educativos

Cuaderno Didáctico

En diciembre de 2015 se publicó el cuaderno didáctico la Alpujarra, Paisaje Cultural (Ed. Delgado Anés, 2015), con licencia de creative commons. En este caso se aportan conocimien-

tos teóricos sobre qué es el paisaje cultural, la evolución del poblamiento, y las características naturales y culturales de la Alpujarra. En su elaboración participaron trece investigadores de diferentes disciplinas: historiadores, antropólogos, agrónomos, botánicos, hidrólogos, hidrogeólogos y ciencias ambientales, procedentes de centros de investigación como la Universidad de Granada, la Universidad de Córdoba, el Centro UNESCO de Andalucía, el Instituto Interuniversitario de Investigación del Sistema Tierra en Andalucía y el Instituto Geológico y Minero de España.

Enfocado a los cursos de secundaria, contiene información teórica adaptada al lenguaje de los estudiantes e incluye una sección para los docentes con objetivos didácticos, contenidos transversales, competencias básicas, etc. Cuenta con herramientas de evaluación por temas, diccionario de conceptos, recursos online e ilustraciones que faciliten su comprensión, así como un cuaderno de campo con actividades complementarias para realizar fuera del aula y una sección con recursos online y recursos para los docentes para ampliar los contenidos. Se encuentran accesibles en la página web <http://www.memolaproject.eu/node/1350>

En 2016 se realizó una versión electrónica en formato ebook (Ed. Toscano y Delgado Anés 2016), que se encuentra disponible en <http://www.memolaproject.eu/node/1353>. Con la misma estructura que el formato impreso, la versión electrónica ha permitido ampliar los recursos audiovisuales como fotografías, ilus-

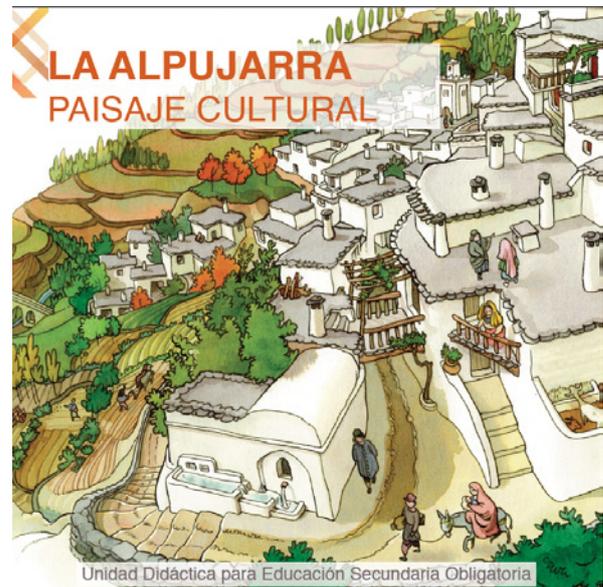


Imagen 5. Cuadernillo didáctico "La Alpujarra, Paisaje Cultural" para educación secundaria. 2015.

traciones, documentales y sonidos. Contiene un sistema interactivo de evaluación que permite comprobar los resultados de las respuestas. El ebook está disponible en la web y en ibookstore y es compatible con plataformas iOS y OS X (iPad, iPhone, iPod touch, Mac).

3. CONCLUSIONES

Durante este proceso, observamos que los jóvenes que habitan en zonas rurales tienen un gran desconocimiento acerca de su paisaje y su patrimonio. Se está perdiendo la transmisión de los saberes tradicionales de generación en generación debido al abandono del campo y a la falta de recambio generacional de estos municipios. Desde el proyecto MEMOLA estamos poniendo nuestro pequeño granito de arena para evitar esta pérdida de conocimientos a través de este

EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE

Lara DELGADO ANÉS / Ángel BAÑUELOS ARROYO

programa educativo y los recursos didácticos. Consideramos para ello fundamental involucrar a la comunidad educativa para que el conocimiento generado, en relación a los sistemas de riego históricos y su papel en la configuración del paisaje cultural de Sierra Nevada, pueda difundirse entre la población escolar de forma transversal entre las distintas asignaturas. Ésta es una estrategia fundamental para lograr una concienciación de las futuras generaciones en relación a los paisajes culturales, la gestión sostenible de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente, todas ellas cuestiones muy necesarias en el contexto actual de cambio climático y crisis medioambiental.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arqué, M. T.; Llonch, N. y Santacana, J. (2012). Interpretación y didáctica del patrimonio. En F. X. Hernández Cardona y M.C. Rojo (Coords.), *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos* (pp. 39-58). Gijón: Trea.
- Barbero Franco, A. M. (2012). Os Ambientes do Ar. Un proyecto para la sensibilización patrimonial. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 51-63). Madrid: IPCE.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Cardona Gómez, G. (2015). Pero ...¿ de verdad esto es importante ? La didáctica de la arqueología desde la academia y la investigación. *La Linde. Revista digital de arqueología profesional*, 4, 83-100.
- Coma Quintana, L. y Santacana Mestre, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio: coobook of heritage*. Gijón: Trea.
- Conforti, M. E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización. *Intersecciones en Antropología Antropología*, 11, 103-114.
- Consejo de Europa (2000). Convenio Europeo del Paisaje. Florencia: Consejo de Europa.
- Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, (2007). 27 October 2005. *International Journal of Cultural Property*, 14(4), 211-220.
- Estepa J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- Fàbregas i Orench, A. y Juanola i Terradellas, R. (2012). Pescadores, dólmenes y cabras, o cómo hacer de la investigación una realidad participativa. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 545-537). Madrid: IPCE.
- Garcés, M.; Liz, J. y Terrado, C. (2009). Patrimonia'm. Un treball cooperatiu del Museu d'Història de Barcelona i les Escoles de Ciutat Vella. *Treballs d'Arqueologia*, 19, 123-136.
- Gil Alejandre, J. y Rivero Gracia, P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Clío: History and History Teaching*, 40.

EDUCACIÓN PATRIMONIAL SOBRE EL PAISAJE

Lara DELGADO ANÉS / Ángel BAÑUELOS ARROYO

- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge: Oxford.
- Hernández Carretero, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo*, 9, 162-178.
- Martínez Gil, T. y Coma Quintana, L. (2012). Los Arqueo-kits: un proyecto educativo patrimonial para el tratamiento de la arqueología en el Territorio Vetón. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 293-302). Madrid: IPCE.
- Morón Monge, M. C.; Morón Monge, H. y Estepa Giménez, J. (2012). En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 565-573). Madrid: IPCE.
- Orden del 10 de agosto de 2007, publicado en el BOJA n.º 171, 2007.
- Ortuño Molina, J.; Molina Puche, S.; Sánchez Ibáñez, R. y Gómez Carrasco, Cosme J. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 94-103). Madrid: IPCE.
- Páez Sánchez, M. y Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Polo Romero, A.; García, Juan I. y de Santos, E. (2014). La didáctica del patrimonio en la educación no formal y el tiempo libre en la ciudad de Segovia. En *Actas de las IV Jornadas de Jóvenes investigadores del Valle del Duero* (pp. 440-453). Segovia: Glyphos.
- Prado Diaz, P. (2012). Educación Patrimonial y Ambiental: Desarrollo Sostenible del entorno urbano y conciencia patrimonial en la enseñanza Secundaria. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 601-608). Madrid: IPCE.
- Puig Rovira, J. M.; Gijón Casares, M.; Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, publicado en el BOE de 05/01/2007.
- Rivero, P. & Escanilla, A. (2014). Evaluación de la comunicación patrimonial en los talleres didácticos del Museo de Calatayud, *Her&Mus. Heritage and Museography*, VI, 2, 80-86.
- Rivero, P. & Martín Bueno, M. (2010). Bílbilis: actividades didácticas para Educación Primaria. *Saldvie. Estudios de Prehistoria y Arqueología*, 10, 329-344.
- Sánchez Ferri, A. (2012). La importancia del recuerdo. Investigación didáctica para la creación de un modelo de educación patrimonial con personas mayores. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 520-527). Madrid: IPCE.
- Zabala, M. E. y Roura, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261.

UNNES

PEDAGOGÍA MANJONIANA: COLEGIO AVE MARÍA VARADERO

MANJONIAN PEDAGOGY: AVE MARÍA VARADERO SCHOOL

Ignacio FERNÁNDEZ CRUZ

Resumen

Se pretende hacer un barrido histórico sobre el planteamiento didáctico de la enseñanza y posterior aprendizaje de diferentes materias; también de la educación en valores desde la perspectiva del ilustre pedagogo D. Andrés Manjón y una versión actualizada de las mismas materias, sin perder de vista las directrices pedagógicas del fundador de las Escuelas del Ave María. Del mismo modo mostramos actividades siguiendo los principios de la Escuela activa que propugna un aprendizaje al aire libre, tomando como referente el colegio Ave María Varadero de Motril.

Palabras clave

Andrés Manjón, Didáctica, Escuelas del Ave-María, Innovación, Pedagogía.

Abstract

This article pretends to study the didactical approach of teaching along the history and the subsequent learning of different subjects, as well as the education in values from the perspective of the distinguished pedagogue D. Andrés Manjón and an updated version of these subjects regarding the pedagogical guideline of the founder of the Escuelas del Ave María (Ave María Schools). In the same way, activities are exposed following the principles of the active school that supports learning in the open air, taking as a reference, the school of Ave María Varadero of Motril.

Keywords

Andrés Manjón, Ave-María School, Didactics, Innovation, Pedagogy.

Ignacio FERNÁNDEZ CRUZ. Graduado en Educación Primaria, Especialidad Inglés y Diplomado en Educación Infantil; asimismo, se encuentra en posesión de la Declaración Eclesiástica de Idoneidad (DEI). Desde 2012 imparte clases en el Colegio Ave María Varadero de Motril. En su currículum cuenta con la participación como coordinador en infinidad de Congresos pedagógicos e igualmente es responsable en la actualidad del seguimiento de Calidad en dicho Centro Escolar.

Recepción: 22/VI/2016

Revisión: 11/I/2017

Aceptación: 28/II/2017

Publicación: 31/III/2017



PEDAGOGÍA MANJONIANA: COLEGIO AVE MARÍA VARADERO

MANJONIAN PEDAGOGY: AVE MARÍA VARADERO SCHOOL

1. LOS INICIOS DE LA FUNDACIÓN

Comenzamos con una breve descripción de los comienzos de la obra del fundador de las Escuelas del Ave María, D. Andrés Manjón.

“Más he aquí que un día que bajaba sobre mi burra mansa, para la Universidad (y montado como siempre en el borriquito de mi fijo pensamiento), oí sorprendido canturrear la Doctrina Cristiana en una cueva que caía sobre el camino, y me dio un salto el corazón. Descendí de la burra, trepé por las veredas y hallé en una cueva una mujer pequeña y vulgar, rodeada de diez chiquillas, algunas de cuales eran gitanas. Entonces me avergoncé de no haber hecho yo siquiera lo que aquella mujer salida del Hospicio estaba haciendo. Porque es de advertir que la Maestra Migas (así la llamaban los ilustrados vecinos) era una exhospiciaria, con tres hijos, dos varones y una hembra, y sin medios conocidos de vivir. Me puse al habla con esta

mujer, la invité a que subiera las niñas a Misa los días de fiesta al Sacro Monte, le obtuve de esta Abadía la comida de las sobras del Colegio, y me corrí a pagarle la cueva, que tenía algo de casa y costaba al mes cuatro pesetas y cincuenta céntimos”. (Montero, 1988, p. 5)

Con estas palabras, Manjón da pie al comienzo de una Escuela que revolucionaría el sistema educativo de su época; una escuela que continúa siendo un referente para infinidad de investigadores, plasmada en tesis y trabajos de investigación.

“Noté en aquella maestra improvisada algo raro y anormal; encargué a las Señoras de la Conferencia de San Vicente de Paul que, como mujeres, la estudiaran, y estas me dijeron que, a su juicio, estaba loca. Y así era. En aquel verano, sin saber cómo hizo un viaje por mar a Barcelona, a ver una hija que allí tenía, y ya no la volví a ver. Pero aquella loca me enseñó mucha más que los amigos sabios y cuerdos, porque dije yo: si con una tal Maestra y un local y tan escasos medios se ha podido organizar una escuela de niñas

en el Camino del Monte, ¿Quién duda que, mejorándolo todo, se llegará a tener un colegio con todo cuanto se quiera?

Animado por este ejemplo, compré un carmen debajo de dicha cueva, busqué una Maestra con título, instalé en Octubre de 1889 (mes del Rosario) mi escuela primera de niñas; más tarde otra de párvulos..." (Montero, 1988, p. 5).



Imagen 1. Cueva Maestra "Migas" en el Sacro Monte. Granada.

Aunque gracias a la ley Moyano de 1857 la educación en España dio un importante giro, faltaban reformas e iniciativas para fundamentar una mejora significativa. Con esta ley se intentó dar un giro de noventa grados a la situación lamentable en que se encontraba la educación española, siendo uno de los países europeos con una de las tasas más altas de analfabetismo. Para resolver este problema, con esta ley, la enseñanza pri-

maria sería obligatoria desde los 6 años a los 12 y gratuita para toda persona que no dispusiera de medios económicos; luego la realidad sería bien distinta, dependiendo de los municipios en los que recayera la responsabilidad de dicha gratuidad, así como de las entidades privadas que surgieran para cubrir tales carencias.

Ante este panorama educativo y socioeconómico, Manjón se plantea el reto de ayudar a las personas más desfavorecidas, a todos aquellos que no disponen de medios económicos y cuyo aprendizaje queda relegado a un segundo plano. Su escuela surge en una de las zonas más deprimidas económicamente de la ciudad de los Cármenes. En un recorrido por los escritos del insigne pedagogo, hemos visto cómo hace referencia a esta situación penosa y sombría de finales del siglo XIX; según Manjón, los niños/as que acuden a sus escuelas son de extrema pobreza, por lo que se ve obligado a proporcionar todo tipo de material escolar, incluso vestido, calzado y comida de manera gratuita, cubriendo así sus necesidades básicas.

De sus escritos se desprende que Manjón está inserto en una realidad social que intentará cambiar de forma brusca mediante la educación; su impulso pedagógico y su creatividad están pensados para transformar a una parte importante de la población, los más desfavorecidos, que, por ignorancia, desidia o resignación, es muy difícil cambiarle el rumbo hacia una integración social.

Ante este panorama, en 1889 Manjón adquiere un carmen en el camino del Sacromonte para

Ignacio FERNÁNDEZ CRUZ

escuela de niñas, introduciendo posteriormente escuela de párvulos, niños y adultos, con una asistencia de trecientos y una matrícula de cuatrocientos, según sus escritos. Tras el considerable aumento de alumnos en los años sucesivos, Manjón irá adquiriendo distintos carmenes en la denominada Casa Madre, en el Valle del Paraíso, frente al conocido conjunto histórico monumental de la Alhambra.

Su obra se extendería rápidamente por otros puntos de la ciudad de Granada y de España; para el mes de abril de 1900, se inaugura una escuela en otra barriada igualmente necesitada, el Triunfo; en 1901 se abre otra escuela de niñas en el Camino Bajo de Hueter, La Quinta; en 1905 el Seminario de Maestros, junto a la Iglesia de San Cristóbal, y en 1907 en el barrio del Realejo se inaugura el colegio de Vistillas, en la denominada Huerta de los Ángeles. De este modo Manjón cubrirá los espacios urbanos más desprotegidos de la ciudad, transmitiendo los valores cristianos y reformistas en cuanto a educación se refiere.

Por otro lado en 1893, se fundó en Sargentos de la Lora (Burgos), su pueblo natal, una escuela de niñas, siendo esta la primera asentada fuera de la provincia de Granada. Dicha escuela fue construida gracias a la generosidad de la madre del fundador, según nos recuerda don José Montero Vives en su libro: *El Credo Educativo de Don Andrés Manjón*, donde recoge las palabras de su progenitora:

“Mira, Andrés —le decía su madre—: ya que tu fundas escuelas y haces el bien a los niños

pobres, yo te regalo mi casa, la huerta y la era, para que dispongas de ellas y así puedas educar a los niños de nuestro pueblo”. (Montero, 2001, p. 19)

La obra del fundador del Ave María siguió tras su muerte; prueba de ello es la construcción de otros colegios en la provincia de Granada, tales como: Ave-María Albolote (en Albolote), Ave-María Esparraguera y Ave-María Varadero, estos últimos en Motril, donde en la actualidad se continúa con la labor pedagógica de D. Andrés Manjón y Manjón.

2. BREVE HISTORIA DE LA FUNDACIÓN DE LAS ESCUELAS DE MOTRIL

Años después de la creación de las Escuelas de Casa Madre en Granada y, tras su pronta y buena acogida a nivel nacional e internacional, surgen peticiones para hacer nuevas escuelas manjonianas en todo el territorio nacional. Una de esas peticiones parte de la localidad de Motril; *“¡Quién pudiera! De Motril escriben diciendo: ¿Es verdad que el Sr. Manjón desea fundar aquí Escuelas del Ave María? Que venga y le daremos local y cuantas facilidades el quiera... Hay mies, pero no hay operarios”* (Montero, 2005, p. 9). Como queda reflejado en el diario del Padre Manjón, surge la necesidad perentoria de construir y abrir locales en los que educar a los niños en el pensamiento manjoniano; el problema que encuentra es la falta de profesionales que puedan difundir dicho pensamiento.

Según Montero en su libro *Las Escuelas del Ave María en Motril*, la idea de fundar en dicha localidad un Centro de Enseñanza, probablemente partió de la Marquesa de Esquilache, gran concedora del magisterio avemariano, y benefactora de la obra. Marquesa que, ya en 1893, muestra preocupación por la enseñanza en Motril e impulsa la creación de una escuela de párvulos; gracias a este tipo de iniciativas, los motrileños le rendirán pleitesía debido a su compromiso con la sociedad, especialmente con las clases más necesitadas.

La primera escuela manjoniana en Motril sería el Ave María Esparraguera, y la segunda Ave María Varadero. Con respecto a la localización de sendas escuelas hemos de decir que una vez más son construidas en los lugares más pobres de la ciudad, cubriendo de este modo las necesidades básicas de los niños/as de la zona.

Tenemos que remontarnos a 1899, fecha en la que le ronda a Manjón la idea de fundar unas escuelas en el municipio costero de Motril; no obstante tendrían que pasar unos 35 años para hacerse realidad. Como se recoge en el *Libro de Actas del Patronato de las Escuelas*, la idea de su creación empieza a fraguarse en marzo de 1933, debido a una cesión en la que se acuerda destinar el legado de D. Victoriano Aizpíolea a tal efecto.

La Junta Delegada de Motril, responsable de gestionar la herencia de D. Victoriano, no sin problemas, adquiere un huerto por 6.000 pesetas en una zona propicia para edificar una escuela.

Dicha propiedad dispone de inmejorables vistas, agua, huerto de chirimoyos, así como una población próxima y necesitada de escolarización.

El 30 de junio de 1935 con la presencia del Sr. Arzobispo de Granada y los Srs. Obispos de Almería y Guadix, se funda la primera escuela del Ave María en Motril (Esparraguera). Se trataría de una Escuela Unitaria, convertida en la época estival en colonia veraniega para alumnos avemarianos de Granada; también sería utilizada y ocupada como tantas otras escuelas durante la Guerra Civil por tropas militares hasta 1937.

En el otro extremo de la ciudad y próxima a la playa, se funda la segunda escuela avemariana en Motril. Esta escuela, como ya hemos dicho antes, recibió el nombre de Ave María Varadero. Surge como colonia veraniega en 1954 pero, vista la necesidad y demanda por parte de los vecinos de escuelas, el edificio, que en sus inicios constaba de un único local, poco a poco se convertiría en un colegio, siendo su inauguración en 1957.

En la actualidad el colegio de Varadero cuenta con un equipo docente de veintiún profesionales, cubriendo las necesidades educativas desde Educación Infantil hasta la E.S.O. Teniendo muy presente el ideario avemariano, sus profesores son conscientes de las necesidades educativas de la zona, así como de la importancia de aplicar los métodos pedagógicos del fundador, pero siempre desde una visión del siglo XXI; la escuela abierta y el contacto con la naturaleza están muy presentes en cada una de las actividades que se realizan.

Ignacio FERNÁNDEZ CRUZ



Imagen 2. Colegio Ave María Varadero. Motril. Granada.



Imagen 3. Mapa de España en las Escuelas del Ave-María Casa Madre. Granada.

Uno de sus proyectos inminentes es la implantación del bilingüismo, cubriendo todos los estándares de calidad dentro del marco educativo. Así como la continua preocupación por parte del Centro de potenciar en su alumnado los valores del civismo y de la convivencia involucrando no solo a los niños/as, sino a su entorno más próximo con la participación en diferentes actividades, necesarios para una correcta sociedad.

3. TRATAMIENTO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO EN LAS ESCUELAS AVEMARIANAS DE MOTRIL

Uno de los objetivos del presente artículo es dar a conocer el aprendizaje del espacio geográfico y su tratamiento didáctico a través del método manjoniano, así como el empleo de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Manjón supo buscar soluciones a los problemas que plantea la enseñanza-aprendizaje de la Geo-

grafía. Antes de Don Andrés Manjón, el mapa era la herramienta básica de la geografía; por tanto se reducía la comprensión de la misma a la visión cartográfica, mediante puntos y planos. Después de Manjón, éste seguirá siendo una herramienta básica, pero con la diferencia de que ahora el alumno cuenta con una superficie tridimensional en la que se puede mover libremente por el espacio, hablamos de los mapas en relieve.

Manjón encuentra, por un lado, la dificultad que entraña a ciertas edades, la comprensión del espacio geográfico mediante la cartografía, pues no deja de ser una abstracción para el infante y, por otro lado, que su instrucción va dirigida a niños que pasan todo el día en la calle y que, por ello, es difícil captar su atención en espacios cerrados. La creatividad del fundador de las Escuelas le lleva a la creación de grandes mapas en los patios de los diferentes colegios, sobre los que los niños pueden saltar de una provincia a otra, seguir el cauce de los ríos de España,

hacer pequeños barcos cuya navegación dirigida mediante una vara, arribando en buen puerto, de igual modo que el aprendizaje de los niños.

No podemos restar relevancia al uso de la cartografía en el aula, haciendo hincapié en los alumnos de la importancia que tuvo la misma en el siglo XVI, cuando se realizan representaciones muy aproximadas a la realidad, con el propósito de proporcionar mapas lo más fiables posibles a los comerciantes. La comprensión del medio geográfico requiere de interdisciplinariedad, donde entran en juego la historia, la sociología, la política, la economía, y en el caso del Ave-María la religión; por este motivo, en el mapa de España de la Casa Madre se halla una columna que sostiene la figura de la Virgen del Pilar cuya imagen se encuentra en Zaragoza y cuyo patronazgo ostenta la ciudad desde el siglo XVII.

La interdisciplinariedad se ponía en práctica cada vez que un niño saltaba de una ciudad a otra; cuando ponía los pies en un nuevo lugar, debía decir dónde se encontraba, el gentilicio con el que se designa a sus habitantes, el tipo de agricultura, las costumbres propias del lugar, los acontecimientos históricos más relevantes ocurridos en el mismo, sus monumentos, etc. Cuando el alumno se equivocaba, pasaba el turno a otro, que rectificaba su error y continuaba instruyendo al resto de sus compañeros.

En el colegio Varadero somos conscientes de la importancia de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y de la interdisciplinariedad: el niño del siglo XXI está en continuo

contacto con las nuevas tecnologías; a diario es bombardeado por los medios de comunicación e interactúa con las tecnologías de última generación. Desde la Escuela pretendemos utilizar estas tecnologías en beneficio y mejora de la calidad educativa. De este modo, alentados por la creatividad empleada en los sistemas pedagógicos de Manjón y siguiendo su ideario, el Ave-María hace tiempo que se subió al carro de las TIC, equipando las aulas de ordenadores, pizarras digitales, proyectores, conexión a la red etc., sabedores de que el desarrollo tecnológico ha de ser orientado hacia una mejora del sistema educativo, sin olvidarnos de explotar la riqueza que posee y aporta al conocimiento de los niños la comprensión de su área local.

Elemento básico en el aprendizaje geográfico es la orientación, seguida de la medida del espacio. Dependiendo de las edades de los alumnos, éstos deben dominar nociones básicas dentro de la topografía, p. e., los conceptos delante-detrás, dentro-fuera..., para terminar localizando lugares mediante los puntos cardinales: Norte-Sur, Este-Oeste. Para este tipo de conocimiento, introducimos en los mapas que utilizamos en diferentes salidas e itinerarios, la Rosa de los Vientos, en cuyo círculo queda marcado el rumbo.

El Ave-María Varadero es un Centro que apuesta por el bilingüismo en sus aulas, de ahí que cuando trabajamos conceptos esenciales que ayudan al niño en la comprensión de la geografía, se les enseñan en inglés. Con los más pequeños partimos del espacio clase, en el que nos hacen una clasificación de los objetos, determi-

Ignacio FERNÁNDEZ CRUZ

nando el lugar en que se encuentran; izquierda-derecha, arriba-abajo, realizando dibujos de la clase (a modo de plano) en los que sitúan dos o tres objetos de la misma. En ciclos posteriores, hemos podido comprobar cómo este tipo de ejercicios realizados a edades tempranas facilita la comprensión de los puntos cardinales de igual modo que facilita la posterior ubicación de lugares o monumentos de la ciudad.

Al trabajar la orientación corporal, lo hacemos mediante la interdisciplinariedad y nos ayudamos de materias como la Educación Física, las Ciencias Naturales, el empleo de la Música en la psicomotricidad, de modo que cuando el alumno consigue dominio de su orientación corporal se le enseñan los puntos cardinales; sin perder de vista la evolución que se produce en los alumnos respecto al concepto espacio-temporal, secuenciando por tanto los contenidos geográficos que debemos transmitirles. Poco a poco vamos aportando a los alumnos habilidades y pericias cartográficas. Al finalizar la enseñanza Primaria, el mapa tiene que ser un “amigo” del niño, ha de ser dominado, entendiendo su utilidad. Hemos podido comprobar que a ello solo se llega mediante la experiencia y la confección de mapas, manejando un lenguaje gráfico en esa representación espacial.

Manjón enseña a utilizar todos los recursos de nuestro alrededor facilitando así el proceso enseñanza-aprendizaje, siempre en contacto con la naturaleza, en definitiva con nuestro entorno. Partiendo de esta idea y aprovechando la espléndida ubicación del colegio de Varadero,

a pocos metros de la playa, utilizamos como recurso la arena, en sustitución del folio y un palo en lugar del lápiz. A modo de rayuela, cuando los alumnos dibujan por ejemplo el mapa de nuestra comunidad, saltan de provincia en provincia. Con esta actividad no solo interactúan con otras disciplinas como el deporte, sino que potenciamos la enseñanza en valores, con el respeto en cuanto al turno establecido en el juego, así como el desarrollo de la creatividad, donde los propios niños incrementan y modifican las reglas del juego.

Partimos de que la orientación no es otra cosa que buscar un lugar en el espacio, pero esa orientación tiene que ser práctica y efectiva; no podemos tardar en llegar a un lugar treinta minutos, si estamos a una distancia de diez. Esta es una de las ideas que le trasmitimos a nuestros alumnos, para que de ese modo entiendan la utilidad cartográfica. Con mapas muy básicos, vemos los distintos recorridos que podemos realizar para llegar a un mismo punto, por ejemplo la iglesia, e incluso cuando salimos del aula ponemos en práctica diversas alternativas en un recorrido que nos lleva a un mismo punto de encuentro.

Otra actividad que nos ha dado muy buenos resultados, ha sido la puesta en práctica del juego del escondite, pero en esta ocasión no son los niños los que se esconden, sino que divididos en grupos, realizan mapas que sus compañeros tendrán que interpretar para descubrir dónde han escondido un objeto. Las pistas les han de ser dadas en la leyenda del mapa, que previamente han dibujado sus compañeros.

Un obstáculo con el que nos encontramos, es la dificultad que tienen los alumnos en cuanto a la interpretación de los signos que aparecen en los mapas y en los planos. Dependiendo de la edad, vamos ampliando este conocimiento: nuestro objetivo es que, cuando el niño finaliza sus estudios primarios, debe de dominar una serie de signos básicos para una correcta lectura de los mapas. En las edades más tempranas, orientamos a los pequeños con la introducción de huellas (tanto humanas como de animales) a lo largo del recorrido a realizar; poco a poco las huellas son sustituidas por colores y luego por flechas, terminando con la utilización de los signos convencionales que aparecen en la leyenda de los mapas.

A lo largo de nuestro artículo hemos dejado constancia de la creatividad de Manjón y de la importancia de la misma en cuanto a la aportación de nuevos procedimientos para el aprendizaje de los alumnos fuera y dentro del aula. En la actualidad quienes tenemos la suerte de continuar su obra, nos vemos en la obligación de profundizar en la mejora de dicho aprendizaje, estando a la vanguardia del mismo. Por este motivo intentamos dar importancia a las TIC dentro del aula, ya que el colegio tiene que ser un reflejo de nuestra sociedad, una sociedad que está en continuo cambio y que nos exige cambios en la transmisión del conocimiento.

En clase, confeccionamos actividades interactivas en los ordenadores (con mapas donde aparecen los espacios más cercanos, como su barrio, su pueblo...) y utilizamos otras ya existen-

tes, donde el niño aprenda y ponga en practica los conocimientos adquiridos. Igualmente a través de Internet podemos ver imágenes del globo terráqueo o imágenes de diferentes espacios y territorios, incluso motivarlos con la localización de sus viviendas mediante la utilización del *Google maps*.

En los últimos años, hemos comprobado cómo la introducción de herramientas informáticas en las aulas ha dado lugar a un aumento motivador por el conocimiento, ya que hablamos de un recurso pedagógico de finales del siglo xx, muy próspero en el siglo xxi. El abanico de posibilidades que nos brinda este tipo de instrumentos es ilimitado, posibilidades tanto para profesores como para alumnos. Estamos seguros que si Manjón viviera, a sus muchos libros, tendríamos que añadir uno más, basado en el ordenador como recurso imprescindible dentro de la enseñanza.

4. CONCLUSIÓN

Es de vital importancia que los principios manjonianos se mantengan en nuestras escuelas, entre otras cosas porque gracias a ellos, los niños/as aprenden no solo valores, trascendentales sin duda dentro de una correcta sociedad, sino que asimilan conocimientos fácilmente.

Hemos hablado fundamentalmente de dos tipos de recursos para la enseñanza de la geografía, uno por la observación directa, (actividades en la playa, etc.) y el otro la observación indirecta mediante todo tipo de materiales como ordenadores.

Ignacio FERNÁNDEZ CRUZ

Continuando con la línea investigadora y creativa de Manjón, seguimos haciendo propuestas de mejora para el correcto aprendizaje geográfico en las aulas, teniendo muy presente la importancia de la utilización de las TIC. De este modo mantendremos vivo el deseo de D. Andrés Manjón de aplicar modernas técnicas pedagógicas, en beneficio del docente y del discente.

Su Sistema Educativo pronto se extendió por el territorio español, para más tarde salir fuera de nuestras fronteras, siendo éste puesto en práctica por grandes pedagogos. La principal herencia que nos dejó el fundador, aparte de las escuelas al servicio de los más necesitados, fue su obra escrita, obra que a lo largo de su historia ha inspirado y a día de hoy continúa inspirando a pedagogos y didactas. Entre sus libros podemos citar: *El Maestro Mirando Hacia Dentro*, *El Maestro Mirando Hacia Fuera*, *El Pensamiento del Ave-María*, etc.

No queremos finalizar este artículo sin destacar la importancia del Patronato Avemariano, que en estos últimos años ha apostado y continúa haciéndolo por una educación de calidad, cuyos principios pedagógicos se centran en los ideales de Don Andrés Manjón, pero adaptándolos a nuestros días. Es por este motivo que el Patronato realiza continuas actividades formativas para sus docentes, cuya formación vierte sobre la calidad de la enseñanza avemariana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Romero, M. (2015). *Pasión por la Pedagogía. Orígenes de las Escuelas del Ave María y su Proyección Internacional*. Granada: Valparaíso Ediciones.
- Guadix Escobar, J. (2005). *Talleres y Enseñanza de Algunos Oficios en las Escuelas del Ave María de Granada, a Finales del siglo XIX*. Granada: CEPAM.
- Montero Vives, J. (1988). *La Educación en las Escuelas del Ave María*. Granada: Imprenta Ave María.
- (1999). *Como Educar Enseñando la Gramática, la Aritmética, y las Ciencias Naturales, según D. Andrés Manjón*. Granada: Imprenta Ave María.
- (1999). *Educar Enseñando la Geografía y la Historia, según D. Andrés Manjón*. Granada: Imprenta Ave María.
- (2001). *El Credo Educativo de D. Andrés Manjón*. Granada: Imprenta Ave María.
- (2005). *Las Escuelas del Ave María en Motril*. Granada: CEPAM.
- (2006). *Aportaciones de D. Andrés Manjón a la Educación en España*. Granada: CEPAM.
- (2008). *Cincuentenario de las Escuelas del Ave María en la Playa de Motril*. Granada: Imprenta Ave María.
- Palma Valenzuela, A. (2013). *Pedagogía Manjoniana. Itinerario Educativo Propuesto por Andrés Manjón a las Escuelas del Ave María*. Granada: Centro de Estudios Pedagógicos y Psicológicos Andrés Manjón.
- Prellezo García, J. M. (2003). *Diario del P. Manjón*. Madrid: BAC.

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR: DIRECTRICES EDUCATIVAS PARA COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

COEDUCATE TO TRANSFORM: EDUCATIONAL GUIDELINES TO COMBAT GENDER VIOLENCE

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

Resumen

El presente texto es una revisión de las acciones educativas llevadas a cabo en la educación formal, desde la teoría y la práctica, para una consecución real y efectiva de la igualdad de género, abordando todos los estadios de la comunidad educativa. Se realiza una reflexión crítica sobre la coeducación como estrategia fundamental para deconstruir la cultura patriarcal heredada y transmitida, y se realizan una serie de propuestas de mejora desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras clave

Didáctica de las Ciencias Sociales, Educación, Igualdad de género, Violencia de género.

Abstract

The present text is a review of the educational actions carried out in formal education, from theory and practice, for a real and effective achievement of gender equality, addressing all stages of the educational community. A critical reflection on coeducation is carried out as a fundamental strategy to overthrow the inherited and transmitted patriarchal culture, and a series of proposals of improvement are realized from the Didactics of the Social Sciences.

Keywords

Didactics of the Social Sciences, Education, Gender Equality, Gender Violence.

Antonia GARCÍA LUQUE es doctora con mención europea por la Universidad de Jaén. Defendió en el 2008 la primera tesis nacional de Arqueología del género. Coordinadora del Seminario Mujer, Ciencia y Sociedad de la Universidad de Jaén. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Jaén. Ha participado en diversos proyectos de I+D de índole nacional y europea y cuenta con numerosas publicaciones y participaciones en proyectos y congresos especializados en estudios de Arqueología de las mujeres, feministas y de género, así como de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Alba DE LA CRUZ REDONDO es doctora en historia con mención europea por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Jaén. Ha sido miembro de varios proyectos I+D nacionales e internacionales. Entre sus líneas de investigación actuales se encuentra la historia de las mujeres y la perspectiva de género en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Recepción: 10/II/2017

Revisión: 21/II/2017

Aceptación: 28/II/2017

Publicación: 31/III/2017

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR: DIRECTRICES EDUCATIVAS PARA COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

COEDUCATE TO TRANSFORM: EDUCATIONAL GUIDELINES TO COMBAT GENDER VIOLENCE.

1. INTRODUCCIÓN

Los diferentes Informes de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo no dejan lugar a dudas de la globalización de las desigualdades sociales en base al género, o lo que es lo mismo, no existe en el mundo ningún país, cultura o comunidad en las que las mujeres dispongan de los mismos derechos y oportunidades que los hombres. Las desigualdades de género serán diferentes en función del espacio geográfico y cultural que estemos analizando, con diferentes formas y distintos mecanismos de perpetuación, sin embargo, todas ellas están amparadas bajo una misma ideología, la patriarcal, que no es natural ni universal, sino construida socialmente y mantenida desde los intereses del poder masculino imperante históricamente.

Que estas palabras no son una quimera, lo demuestra el hecho de que en la *Cumbre Mundial de la ONU 2010 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ver imagen 1) se estableció un plan de acción para alcanzar ocho objetivos relativos a la pobreza antes de 2015 así

como nuevas metas en lo referente a la salud de las mujeres y los niños, el hambre y las enfermedades. El tercero de los objetivos marcados fue “Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer”. No en vano la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, tiene entre sus temas del sector de la educación el de “Educación para mujeres y niñas” con un sitio temático concreto destinado a “Género y Educación”, en el que se plantea la cuestión tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo¹.

La educación es considerada pues como la gran herramienta de cambio, que puede ser utilizada como instrumento de perpetuación o de transformación social. Desde los tres ámbitos de la educación (formal, no formal e informal) hay que luchar para conseguir una sociedad en la que prime los valores democráticos de igualdad, siendo la igualdad de género fundamental.

Para conseguir dicha igualdad de género necesariamente hemos de realizar estrategias y mecanismos de empoderamiento de las mujeres, concepto que socialmente genera un profundo rechazo, fundamentalmente por el desconoci-

miento de lo que significa en sí mismo y del por qué es necesario socialmente.

Hemos de entender el empoderamiento como un proceso de cambio y mejora para la justicia social, es la progresión de un estado de desigualdad de género a otro de igualdad de género, que no pretende posicionar a las mujeres en estadios de poder por encima de los hombres, sino en contextos equilibrados (imagen 1).

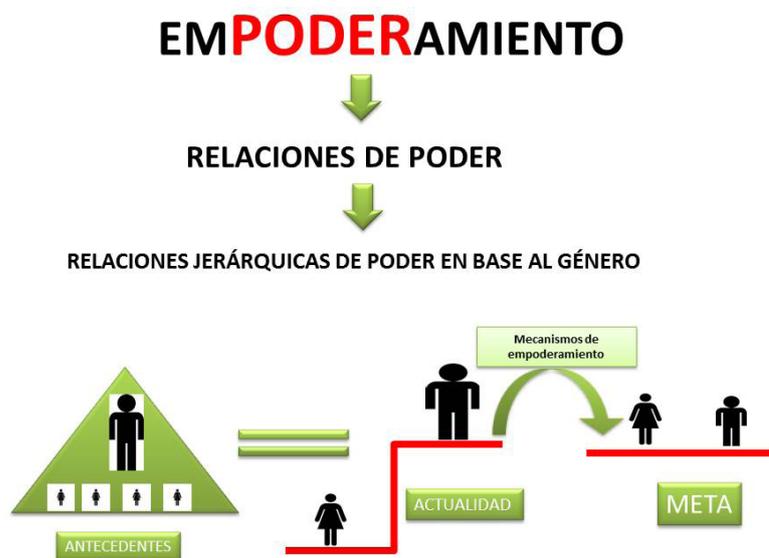


Imagen 1. Esquema simbólico de empoderamiento femenino. Fuente: elaboración propia.

En este sentido, cabe destacar que los fundamentos patriarcales que sustentan la organización social de nuestra cultura, cuyos antecedentes ideológicos no vamos a analizar en estas líneas, han sido responsables de excluir a las mujeres de los tres grandes tipos de poderes que mueven el mundo según Lukes (1974): el poder visible, el poder oculto y el poder invisible.

Siguiendo a este autor, el **poder visible** es el poder para producir cambios a partir de la toma de decisiones. Los que ganan en las decisiones son quienes tienen el poder. En este sentido cabría preguntarse quiénes han ocupado los puestos de toma de decisiones a lo largo de la historia, lo cual nos llevaría a hablar de hombres, blancos y occidentales y a recordar la conocida metáfora feminista del “techo de cristal”. Se denomina así a un espacio superior invisible en el ascenso laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que les impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación, sino que está construido sobre la base de otros rasgos, fundamentalmente culturales, que por su invisibilidad son difíciles de detectar. La escasa presencia femenina en los puestos de responsabilidad, esos en los que se toman las decisiones, sigue siendo una realidad actual, valga como simple dato que mientras que un 60% de personas licenciadas en Europa son mujeres, representan poco más del 13% de los puestos de dirección².

Por otro lado, el **poder oculto** es el poder de decidir sobre qué se decide, es decir, es cuando alguien consigue sacar adelante sus propios intereses en contra de los de otra persona impidiendo que esta sea escuchada. En esta línea, las mujeres no solo no estamos en la toma de decisiones, y cuando lo estamos en escasas ocasiones, es decir, aún no decidimos sobre qué se decide, y se decide fundamentalmente sobre intereses masculinos.

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

Y por último, el **poder invisible** que es aquel que implica que alguien consigue sacar adelante sus propios intereses impidiendo que su potencial oponente se dé cuenta de que existe un conflicto de intereses. Por lógica, si las mujeres no hemos conseguido acceder ni al poder visible ni al oculto, aún es más difícil llegar a ostentar el poder invisible debido al tipo de educación que han recibido que las posiciona en actitudes de sumisión y en planos secundarios.

Las mujeres hemos sido y aún somos ajenas al poder en todas sus formas por la socialización diferencial de género a la que estamos expuestas desde nuestro nacimiento. La socialización es un proceso que se inicia desde el nacimiento, incluso desde la gestación, en el que las personas en interacción con otras personas de diferentes edades, sexo, etnia, etc., van a construir sus identidades a través de los aprendizajes que les harán interiorizar los valores, creencias, comportamientos, actitudes, expectativas, etc. característicos de la sociedad en la que han nacido y en la que se van a desarrollar. Por tanto es absolutamente necesario en este proceso de socialización aprender los códigos sociales de tu cultura para poder desenvolverte en ella. En las sociedades patriarcales como la nuestra, los códigos que vienen preestablecidos varían en función del sexo biológico de nacimiento produciendo una socialización diferencial, o lo que es lo mismo, se socializa diferente a niños y a niñas desde su nacimiento desde todos los ámbitos de socialización: la familia, la escuela, el entorno social, las amistades, los medios de comunicación...

Por tanto, los modelos en los que hombres y mujeres hemos sido socializados en pro de los valores patriarcales imperantes en nuestra cultura se van manteniendo a través de los diferentes mecanismos de educación, bien sea formal, no formal e informal.

La ONU firmó y aprobó la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, en la cual ya en su artículo 4 instaba a los Estados a:

Adoptar todas las medidas apropiadas, especialmente en el sector de la educación, para modificar las pautas sociales y culturales de comportamiento del hombre y de la mujer y eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias o de otra índole basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno de los sexos y en la atribución de papeles estereotipados al hombre y a la mujer (ONU, 1994).

Esta temática tan compleja, la violencia de género, puede abordarse en el ámbito educativo institucionalizado desde diferentes perspectivas:

- Tratamiento de la violencia de género en la legislación educativa. El análisis normativo sobre la violencia de género en la LOMCE ya ha sido realizado por García Luque, 2016.
- Percepción y concepción del alumnado sobre la violencia de género. En este sentido habría que analizar la influencia de los medios de comunicación, la familia, las amistades y la escuela en dicha percepción y concepción.

- Percepción y concepción del profesorado sobre la violencia de género y su opinión sobre la necesidad o no de implementar prácticas coeducativas en las aulas. Este apartado se puede conectar con la formación inicial del profesorado en materia de género en el ámbito universitario, así como con la formación permanente.
- Análisis de prácticas y estrategias coeducativas: cómo se abordan las desigualdades de género y la violencia de género en las aulas desde la praxis profesional.

2. PERCEPCIÓN Y CONCEPCIÓN DEL ALUMNADO

A través del análisis de resultados de algunos estudios y de nuestra propia experiencia en el aula, pretendemos abordar las actitudes del alumnado ante la violencia de género y, por ende, su concepción de la igualdad de género, con especial atención a su entorno cercano y a la influencia que tienen sobre ellos los medios de comunicación, asumiendo que no se puede generalizar y siendo conscientes de que es altamente necesario visibilizar esta realidad. De la misma forma, es importante atender a cuál es su reacción ante las actividades orientadas a su concienciación en estas materias.

En una sociedad tan mediatizada por internet y por la velocidad de los medios de comunicación y las redes sociales se impone la necesidad de tomar medidas que contrarresten los modelos de hombres y mujeres que estas plataformas están impulsando. De hecho, más allá de la pro-

pagación de estereotipos, estos nuevos medios se han convertido en caldo de cultivo de desarrollo para nuevas formas de violencia de género especialmente entre la juventud. En todo este proceso, es fundamental la atención al lenguaje porque la palabra —oral, escrita, visual— sigue siendo el arma más poderosa para educar y hacer asimilar al estudiantado las ideas y valores que queremos transmitir. El problema es que el lenguaje se convierte simultáneamente en un arma de doble filo que se vuelve en contra de nuestro propósito cuando es empleado de manera incorrecta y expuesto en algunos canales de poderosa influencia: la prensa, la televisión, el cine y, por supuesto, internet.

Desafortunadamente, y a pesar de que los estudios, planes y acciones de intervención aumentan, no sólo no se reduce la violencia de género, sino que el fenómeno está mutando y adaptándose a esas nuevas formas que rigen la sociedad. Los jóvenes, principales usuarios de los grandes medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, quedan expuestos a sutiles formas de control y se dejan influir por estereotipos erróneos que forjan en su ideario unas concepciones muy negativas de la igualdad entre hombres y mujeres. Tal y como afirman Valdivielso, Ayuste, Rodríguez y Vila (2016, p. 8):

Los y las jóvenes están viviendo en el espejismo de la igualdad, por una parte, y nuevas formas de violencia, por otra. Las nuevas formas de violencia tienen mucho que ver con la mala comprensión del concepto de igualdad que se ha traducido como mismidad.

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

Somos iguales porque hacemos lo mismo, nos comportamos de la misma manera, etc. La igualdad actual es una falsa igualdad, un espejismo, y las nuevas generaciones no tienen herramientas que les permitan defenderse de esas nuevas formas de violencia basadas en el igualitarismo.

En la última década han proliferado los estudios que recogen el punto de vista de los adolescentes en primera persona, aunque las cifras que arrojan no son nada esperanzadoras ni se hacen eco de la evolución natural que se hubiera esperado del fenómeno tras la implantación de todos los planes y medidas impulsados desde los gobiernos en nuestro país.

Por ejemplo, en 2010 se publicó un trabajo realizado en el marco del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación, de la Junta de Andalucía (García Pérez, R. et al., 2010). Con un arco de 728 alumnos y alumnas de Educación Primaria y Secundaria para la provincia de Sevilla, el trabajo presentaba resultados de la actitud de los jóvenes hacia la construcción de género y su posicionamiento frente a la igualdad y la coeducación. Sin hacer referencia a valores concretos, que pueden ser consultados en el citado estudio, las medias muestran que la opinión general masculina está casi en una posición sexista negativa, mientras que la femenina se acerca más a la posición igualitaria, pero muy en el límite. Estos valores se dan, sobre todo, en el posicionamiento ante los roles estereotipados y en las diferencias de género en lo que se refiere a funciones de reproducción y cuidado, aunque

lo más preocupante son las respuestas relacionadas con la justificación de la violencia contra mujeres y homosexuales. No obstante, el mismo trabajo resalta como positiva la existencia de una cierta sensibilización y disposición hacia la cultura de igualdad, si bien de nuevo más acentuada en chicas que en chicos (García Pérez, R. et al., 2010, pp. 229-230).

La tolerancia hacia cualquier actitud violenta marca un punto de inflexión entre los jóvenes, que progresivamente asumen como naturales actitudes negativas constitutivas de delito. Los estudios realizados por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género entre los años 2012 y 2013 revelaron que las redes sociales y los teléfonos móviles eran los medios más frecuentes para ejercer la violencia de género en parejas jóvenes, demostrando que las nuevas tecnologías han ido ganando hasta el punto de colocarse a la cabeza. En los mencionados trabajos, realizados a más de 8.000 adolescentes entre los 13 y los 19 años, hasta un 61,7% de mujeres aseguraba haber recibido mensajes con insultos y un 36% especificaba haber recibido mensajes que les habían hecho sentir miedo. Además, casi un 15% aseguraba haber sido presionada a través de esta vía de comunicación para participar en actividades de tipo sexual y un 16,6% reconocía haber sido víctima de la difusión de imágenes comprometidas o sexuales sin consentimiento (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad 2013).

El principal problema en esta línea es el hecho de que se haya hecho fuerte la identificación

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

exclusiva de violencia de género con maltrato físico, dejando de lado otros comportamientos relacionados con la violencia verbal o el control. Por ejemplo, en junio de 2014 un artículo de *El País* se hacía eco de los resultados de un estudio encargado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad para analizar cómo se percibía la violencia de género en España y qué estereotipos pervivían sobre agresores y víctimas. Aunque un 92% de los encuestados consideraba inaceptable la violencia de género en la pareja, el 36% limitaba esta violencia a la física, siendo tolerantes a las otras agresiones (Vidales, 2014). Lo más sangrante es que unos meses después el Ministerio de Sanidad encargaba la continuación de este informe para conocer la opinión concreta de los/as adolescentes y jóvenes, y el resultado era aún más negativo. Uno de cada tres jóvenes de entre 15 y 29 años consideraba aceptable o incluso inevitable el control por parte de sus parejas. De hecho, Vidales (2015) compara ambos trabajos y llega a la conclusión de que *“los jóvenes son menos críticos que los mayores con este tipo de actitudes machistas dentro de las parejas: el 32% de las chicas las toleran frente al 29% de la población femenina general, mientras que el 34% de los chicos las consideran aceptables, cuatro puntos más que el conjunto de hombres de todas las edades”*. Líneas y resultados similares muestran otros estudios, como el realizado para el Colectivo Liberación en la Universidad de Burgos que concluía que, a pesar de que la mayoría de los jóvenes de ambos sexos rechazaba el maltrato y la violencia de género y apostaba por la igualdad, se confirmaban actitudes y

creencias arcaicas sobre la desigualdad hacia las mujeres —más en ellos que en ellas— que podían acabar derivando en violencia (Colectivo Liberación, s.f.).

Más revelador resulta otro estudio llevado también a cabo en la Universidad de Burgos pero orientado específicamente a la violencia de género en las universidades. En el trabajo sólo un 10% del alumnado entrevistado contesta afirmativamente al ser preguntado directamente por violencia de género y, sin embargo, la cifra casi se triplica (26,6%) cuando se les camuflan conductas concretas que son consideradas como violencia de género, pero que en el cuestionario no se definen como tal. En opinión de Tapia (2015, p. 535) *“estos datos llevan a pensar que no reconocen como tales conductas sobre las que existe un consenso en considerarlas violencia de género”*. Es más, cuando se les enumeran una serie de situaciones que se pueden dar en una relación para que identifiquen cuáles serían violencia de género, los chicos encuestados tienden a restarle importancia a acciones típicas de la violencia verbal, como pueden ser menospreciar sistemáticamente (sólo 6 de cada 10 lo condena), criticar o desvalorar lo que se hace (5 de cada 10) o hacer observaciones desagradables sobre la apariencia física (4 de cada 10). Aunque en el caso de las mujeres las cifras sean más halagüeñas (entre 8 y 9 de cada 10 encuestadas condena estas acciones), el no conseguir un rechazo del 100% puede considerarse un fracaso (Tapia, 2015, p. 536). Ahora bien, los datos más interesantes de este estudio tienen que ver con las

fuentes que admiten tener estos jóvenes para la adquisición de sus conocimientos sobre violencia de género. El 81,3% de las mujeres y el 61,4% de los hombres reconoce que provienen principalmente de los medios de comunicación, siendo en ambos casos el porcentaje más alto (Tapia, 2015, p. 537). Cifras similares pero más igualitarias ofrece el excelente trabajo de Díaz-Aguado y Carvajal (2011) que sitúa por encima del 80% a los medios de comunicación (cine y televisión para los estudiantes, prensa escrita e informativos para el profesorado) como fuente principal para temas de violencia de género, tanto para hombres como para mujeres. Según las autoras, *“es preciso incrementar las condiciones que favorecen el positivo papel de los medios de comunicación contra la violencia de género, manteniendo las ‘buenas prácticas’, que son muchas y muy influyentes, así como reducir las ‘malas prácticas’, y contrarrestar su influencia desde la educación”* (p. 402). Otro estudio sobre el alumnado de la Universidad de Lérida reafirma los datos anteriores al destacar que las tres cuartas partes de sus encuestados citan los medios de comunicación —especialmente tele-diario y prensa— como su fuente principal de conocimiento sobre el tema. Sólo el 12% —dice este trabajo— reconoce haber sido informado en el contexto educativo, lo que nos obliga a reflexionar sobre la imperiosa necesidad de trabajar en esta línea (Calero y Molina, 2013, p. 47).

Más allá de cifras y en experiencias más cercanas y directas, como la llevada a cabo por las profesoras García Luque y de la Cruz en la

asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales I* (Grado de Primaria, Universidad de Jaén), algunas alumnas manifestaron su sensación de que se estaba exagerando al considerar formas de violencia machista algunas acciones cotidianas relativas al control y acoso tanto en la pareja como en los entornos más cercanos, tanto sociales como laborales o incluso educativos.

Por último, no podemos dejar de mencionar los grandes trabajos analíticos que se han convertido en referente para este tipo de investigaciones por la solidez de sus resultados, como por ejemplo el libro de González, y Santana (2001), el estudio sobre evaluación del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación (Agencia Andaluza, 2014) o los más recientes de Rodríguez y Megías (2015) o Ruiz Repullo (2016). Aunque dada su extensión y minuciosidad no podemos entrar a analizar con detalle todos ellos, sí que merece la pena apuntar algunas conclusiones que consideramos importantes con respecto a la percepción de la igualdad de género y la violencia ejercida contra las mujeres. Por ejemplo, en el estudio de Rodríguez y Megías (2015) se reproducen algunos de los estereotipos machistas más aceptados socialmente en torno a las relaciones de pareja. Por ejemplo, el 67% de los encuestados masculinos considera que el chico debe proteger a su chica, algo que acepta el 52% de las mujeres. Cerca del 30% en ambos casos ven normal la existencia de celos e impedir que vea a sus amigos y en torno a un 60% normaliza también el revisar el móvil de su pareja. Otras actitudes de control como decirle con quién puede hablar o controlar lo que hace

se sitúan en el 50%, mientras que agresiones más explícitas, como los insultos, son aceptados por el 28,6% de las mujeres y el 37,6% de los hombres. Las diferencias de opinión entre los encuestados y las encuestadas se disparan en las acciones más violentas: un 29,5% de los hombres considera lícito obligar a hacer cosas que no quiere a su pareja, frente al 14,2% de las mujeres; ellos admiten en un 28,4% el insistir en tener relaciones sexuales como práctica habitual, mientras que en ellas esa cifra baja al 5,3%; la agresión física se sitúa en un preocupante 28,4% entre los chicos y un 16% entre las chicas y, finalmente, amenazar con hacerle daño en caso de ruptura roza el 15% en el caso femenino y pasa del 20% en el masculino. Sorprende la facilidad con la que se asimilan las diferentes formas de violencia, incluida la física, aunque ya en el estudio de González, R. y Santana J. D. (2001, p.64) más del 7% de los jóvenes de ambos sexos reconocía haber pegado alguna vez a su pareja y cerca del 30% admitía haber insultado.

En consonancia con estos planteamientos, empiezan a emerger también trabajos a nivel local que parten de iniciativas del alumnado universitario, prueba del creciente interés desde diversas disciplinas y dato esperanzador del posible cambio de mentalidad. Es el caso, por ejemplo, del TFM realizado en la Universidad de Alicante (Amaro y Giner, 2010-2011); la tesis doctoral de la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla (Varela, 2012) o los TFG's de la Universidad de La Laguna (González y Arango, 2014 y Hernández y Cáceres, 2014).

3. PERCEPCIÓN Y CONCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

A través de este análisis hemos tratado de comprender la actitud del profesorado ante la formación en cuestiones de violencia y desigualdad de género. Junto a ello, nos interesa especialmente la percepción que tienen de su preparación ante el reto de formar al alumnado con prácticas coeducativas, tanto en el ámbito de la formación inicial como en el de la formación permanente.

Desde el punto de vista de la legislación, la LOMCE mantiene el artículo 102 de la LOE en el que se recoge que *“los programas de formación permanente deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”*. También el artículo 24 de la Ley 3/2007 insta a las Administraciones educativas a integrar el estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

En esta línea las cuestiones serían ¿quién forma, cómo se forma, quién recibe esa formación, desde qué perspectiva y para qué? Buena luz nos daría un análisis inicial desagregado por sexos, así como también saber la concepción previa del profesorado sobre la importancia de incorporar la categoría género en la práctica educativa (Marolla, 2015a; 2015b).

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

Por otra parte, continuando con las acciones en torno a la prevención de la violencia de género, entre los objetivos de aprendizaje del alumnado de Formación Profesional (artículo 40) incorporados en la LOMCE, el d) indica que han de *“formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género”*.

El problema es que más allá de los avances que se han conseguido incorporar en materia legislativa, todos los indicadores apuntan a que la formación del profesorado desde una perspectiva de género continúa siendo una asignatura pendiente. El problema es que no existe una demanda de este tipo de formación por parte de los docentes, lo cual afecta a las posibilidades de implantar estrategias coeducativas o hacerlo correctamente, al no contarse con los medios y condiciones adecuadas. Desafortunadamente lo habitual es que esta cuestión no sea una prioridad del equipo docente y que los avances que se producen en los centros de todos los niveles educativos provengan principalmente de interés e iniciativas particulares (Valdivielso et al., 2016, pp. 16-17) llevadas a cabo con mucho esfuerzo personal y escaso o nulo apoyo institucional.

Acciones masivas como las propuestas del *Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación*, puesto en marcha por la Junta de Andalucía —y a la espera de los resultados del segundo plan, aprobado recientemente y que tiene un marco de actuación previsto entre 2016

y 2021— tratan de combatir esta situación y conseguir que la igualdad sea una realidad. El plan —pionero en su campo— propone medidas directas de actuación que pasan, por ejemplo, por la obligatoriedad de que en la formación inicial del profesorado se curse un módulo de coeducación, cuya responsabilidad docente corresponderá a los grupos, seminarios o Institutos de investigación especializados en cuestiones de igualdad de género³. También se establece que los centros del profesorado presten especial atención a la formación de los docentes con el objeto de incorporar el desarrollo de prácticas coeducativas que favorezcan el aprendizaje y la participación activa del alumnado de ambos sexos en condiciones de igualdad, especialmente en las áreas científico-tecnológicas, las más castigadas por las desigualdades⁴. Además se prevé la colaboración de profesorado capacitado para el asesoramiento y ayuda en la planificación y diseño de estrategias coeducativas en los centros del profesorado⁵.

Pero, más allá de las medidas propuestas, ¿en qué grado realmente se han llevado a la práctica? Las encuestas realizadas en el marco del mencionado *Plan* afirman que un 50% ha recibido a lo largo de los últimos años —desde el año 2010— más de 30 horas en cursos de formación específicos en materias de coeducación. Atendiendo a esas cifras, cabe preguntarse si no será una cuestión de planteamiento erróneo en el tipo de acciones que se han puesto en marcha, sobre todo si tenemos en cuenta que se trataban, en su mayoría, de conferencias, jornadas y cursos a distancias. Naturalmente, este

tipo de actividades tienen un calado menor que otras más controladas y directas como pueden ser los cursos presenciales o semipresenciales y, especialmente, los cursos con seguimiento, cuyo porcentaje es sensiblemente más bajo. Las estadísticas también revelan que un 51,16% del profesorado considera necesario para su desarrollo profesional mejorar su formación docente en igualdad. Aunque la cifra parece esperanzadora, es lamentable que prácticamente el mismo porcentaje no lo considere necesario. Especialmente negativa es la participación masculina, que cuenta con una implicación muchísimo menor en cualquier ámbito y actividad. Por ejemplo, en las *Jornadas provinciales de formación en Igualdad de género* que pusieron en marcha la Consejería de Educación y el Instituto Andaluz de la Mujer, la cifra de hombres asistentes entre 2008 y 2013 no sólo no aumentó sino que en ocasiones incluso disminuyó. La concepción errónea de que la igualdad es ya un hecho ha ido calando entre un gran número de los profesionales de la educación —especialmente masculinos— que no sienten la necesidad de implicarse en este tipo de acciones al considerarlo un problema desactualizado.

Algo similar ocurre con la autopercepción que tiene el profesorado sobre el uso de un lenguaje no sexista en el aula. Mientras que los docentes consideran en casi un 80% que el grado de uso es alto o muy alto, el alumnado de secundaria lo reduce a la mitad (casi el 40%), lo que significa que el alumnado tiene la percepción de que sus profesores utilizan más veces un lenguaje sexista que el inclusivo. En el caso del alumnado

de educación permanente las cifras favorecen más al profesorado, que obtienen más del 50% de opiniones positivas sobre el uso del lenguaje inclusivo frente a cerca de un 30% de opiniones negativas (Agencia Española, 2014, p. 28). Más allá de las cifras, lo que nos muestra esta disparidad de opiniones es que o bien las medidas no son suficientes o bien no se están aplicando de manera correcta. En cualquiera de los casos es evidente que existe una desconexión entre la percepción del alumnado y la del profesor, lo que se traduce en una reducción de la efectividad que podría explicar el por qué no terminamos de avanzar en estas materias.

Conseguir que el alumnado asuma la magnitud del problema de la violencia de género y sea capaz de identificarlo en todas sus vertientes es uno de los mayores retos que tenemos, aunque quizás el mayor interrogante que se nos plantea es si el profesorado está preparado para asumir el desafío. La reacción de estos alumnos ante las charlas, talleres y demás actividades formativas en cuestiones de género es positiva pero bastante pasiva, lo cual requiere un gran esfuerzo por parte del profesorado que, en su mayoría, se muestra favorable a la realización de estas actividades, pero que es consciente de las limitaciones de su formación. Quizás uno de los principales problemas sea la inconsistencia e inestabilidad de esta formación, sin que se lleven a cabo verdaderos programas que garanticen que se han adquirido los conocimientos adecuados. En el mismo sentido cabe destacar el hecho de que la gran mayoría del profesorado implicado en cuestiones de igualdad y violencia

de género esté compuesto por mujeres. La baja cifra de hombres que participan en estas acciones es preocupante porque ante esta problemática sólo cabe una actuación sólida y de unidad. Precisamente, mientras esta problemática siga siendo invisible para la mayoría del profesorado, no habrá demanda de formación y no empezaremos a avanzar realmente en el intento por llegar a la igualdad entre hombres y mujeres. La transversalidad con la que se tratan estas cuestiones y la falta de apoyos y de difusión de los proyectos e iniciativas particulares de algunos docentes por parte de las instituciones, siguen siendo obstáculos que ralentizan la consecución de los objetivos planteados. Tal y como afirma Anguita (2010, p. 49) *“todas estas iniciativas (...) se tornan en anecdóticas en el marco de la formación del profesorado, al ser su carácter no obligatorio, sin implicaciones de toda la comunidad educativa y sin continuidad”*.

4. ESTRATEGIAS COEDUCATIVAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN

En este apartado vamos a enumerar las principales estrategias que se están llevando a la práctica en los centros en materia coeducativa:

- Inclusión de actuaciones y medidas de sensibilización y prevención de la violencia de género y resolución pacífica de conflictos en las **normativas del centro**: proyecto educativo de centro, proyecto de dirección, plan de convivencia, reglamento de ordenación interna, etc. En Andalucía, además de esto, el

I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación estableció que en cada centro habrá un plan de coeducación con un/a docente responsable con funciones atribuidas a tal efecto.

- **Celebración de las efemérides** del 8M (Día Internacional de la Mujer) y 25N (Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer) con medidas normalmente de sensibilización a través de charlas, talleres, trabajos, homenajes, etc.
- **Uso de materiales y recursos didácticos coeducativos.** En relación a la coeducación existe una ingente cantidad de recursos y propuestas didácticas, materiales educativos, guías y manuales dirigidos a diferentes colectivos y con temáticas muy variadas. Valga como ejemplo el *Portal de Igualdad* de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía⁶. Sin embargo, el hecho de que existan no significa que éstos sean implementados en las aulas, lo cual dependerá tanto del centro educativo, como de la sensibilidad del profesorado hacia las cuestiones de género y ésta, de su propia formación.

La LOE recogía en su disposición adicional cuarta relativa a libros de texto y demás materiales curriculares, mantenida en la LOMCE, que éstos *“deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la activi-*

dad educativa”, siguiendo por tanto los principios del artículo 6 de la Ley 1/2004 y el artículo 24 de la Ley 3/2007.

No es novedoso afirmar la persistencia de materiales curriculares sexistas en nuestras aulas pese a que en este terreno la situación va cambiando y mejorando en los últimos tiempos. De hecho, se han publicado materiales didácticos ausentes de sesgos androcéntricos y coeducativos, así como también algunos destinados directamente a trabajar la diversidad de identidades de género y sexualidades (Pichardo, 2015; Platero, 2014), sin embargo la cuestión clave es ¿se ponen en práctica dichos materiales?, ¿se hace uso de ellos en nuestras aulas? Y la respuesta sigue siendo negativa, en términos generales, salvando honrosas excepciones de docentes comprometidos con la igualdad que acometen importantes proyectos y acciones⁷. Es muy importante contar con este tipo de recursos y materiales, pero lo es más aún sensibilizar y formar al profesorado para que tengan la voluntad de implementarlos en las aulas.

A este respecto García Luque y de la Cruz (en prensa) en un reciente trabajo han advertido sobre los riesgos del uso de materiales curriculares androcéntricos en las aulas y se han hecho eco del último Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO que insta a los gobiernos a modificar con carácter urgente los libros de texto con sesgos de género por considerarlos un mecanismo sutil y encubierto que impide el desarrollo hacia la igualdad en la educación y el empoderamiento

de las mujeres para el desarrollo económico. Alerta que en España, junto a otros países, la invisibilidad de las mujeres en los materiales educativos y en la enseñanza es preocupante porque se siguen utilizando historias, imágenes o ejemplos que, o bien no incluyen a las mujeres, o las muestran en un rol tradicional sumiso y dependiente, sirviendo a los hombres. De este modo reafirmamos que estamos socializando a las mujeres sin referentes culturales de género, y cuando lo hacemos les estamos transmitiendo la naturalización de las desigualdades de género, y por tanto, su asunción.

En este sentido, queremos aludir al estudio de Valle (2015) que encuestó a la dirección de 340 centros escolares gallegos de infantil y primaria y entrevistó a 20. En relación a la presencia de prejuicios y estereotipos sexistas en los materiales educativos del pasado (no especifica qué se entiende por pasado), un 82,1% de los encuestados están de acuerdo, sin embargo solo un 59,7% piensa que tales prejuicios subsisten en los materiales actuales de forma más velada. Este dato no deja de ser significativo si tenemos en cuenta que hay un 40,3% que no son capaces de percibir los sesgos de género y discursos patriarcales y sexistas en los materiales educativos, lo cual reafirma nuestra teoría de la imperante necesidad de la formación inicial y permanente del profesorado en la detección para la eliminación.

- **Incorporación a las aulas de la educación emocional.** Hay comunidades como Extremadura que incorpora el desarrollo de

la inteligencia emocional en el currículo oficial como complemento necesario al desarrollo cognitivo. Hay numerosos estudios que consideran que la educación emocional integral por parte de ambos sexos es la mejor alternativa para gestar un concepto de género constructivo que respete la diferencia y contemple la igualdad desde los derechos humanos, consiguiendo de este modo relaciones afectivas equitativas y erradicando la violencia simbólica aprendida, responsable de la violencia de género (Blázquez, Moreno y Gacía-Baamonte, 2009; Fernández de la Cruz *et alii*, 2012). Así mismo, estos estudios consideran que aún son pocas las iniciativas dirigidas a la formación socioemocional del profesorado. Los programas llevados a cabo en esta línea se centran en entrenar a niños y niñas desde la infancia en competencias socioemocionales para anticiparse al establecimiento de las relaciones asimétricas, y para ello se potencia el autoconocimiento, autocontrol, autoestima y autonomía personal (Fernández de la Cruz *et alii*, 2012; García, Pérez y González, 2012); se desarrollan mecanismos de resolución pacífica de conflictos interpersonales; se fomenta la empatía y toma de conciencia de responsabilidad social, etc.

- **Incorporación de educación en la diversidad de géneros y afectivo-sexual**, normalmente a través de talleres y actuaciones “anecdóticas” que resultan mínimas pese a su importancia y necesidad en los actuales contextos educativos, donde el bullying causado por discriminaciones de género es alar-

mante⁸. La ausencia de estas cuestiones en las aulas se debe fundamentalmente a que no están plasmadas en el currículum normativo y oficial, lo cual sirve de justificación para su desatención, y también por el rechazo y la incompatibilidad con pensamientos más conservadores asociados a ideologías religiosas varias, tanto del profesorado como de las familias, incluso en centros públicos laicos (García Luque, 2016).

- **Escuelas de familia.** Las actuaciones dirigidas a las familias en materia de género, normalmente en forma de charla y talleres, ni son demandadas ni suelen tener una alta participación. Véase en este sentido el estudio de los CEIPS de Primaria gallegos realizado por Valle (2015), en el que solo un 29,1% de los/as directores/as encuestados y entrevistados consideran que las familias demandan de forma específica formación en el respeto al valor de igualdad entre hombres y mujeres, siendo más elevado el interés (58,8%) cuando se trata de educación en valores que fomenta la no violencia, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género. Sobra decir que la demanda e interés no es reflejo de la participación.

5. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CCSS

- **Revalorizar la cultura de la cotidianidad** en los procesos históricos y en el mantenimiento de la estructura social básica de cualquier grupo o comunidad. Incorporar las

actividades de mantenimiento (embarazo y parto, crianza, procesamiento de los alimentos, actividad textil, cuidado e higiene de personas y lugares, etc.) a la enseñanza del conocimiento histórico para de este modo poder desarrollar desde la actualidad lo que López-Francés (2012) denomina como la ética del cuidado, es decir el cuidado como forma ética y existencial del ser y estar en el mundo. Según esta autora, contar con el cuidado como forma ética existencial recupera las voces silenciadas de las mujeres y las eleva a categoría humana y política, partiendo de la premisa de que los seres humanos para sobrevivir necesitamos cuidados recíprocos ya que nos somos autosuficientes, y por ello, hombres y mujeres han de ser educados para una autonomía moral anclada en la solidaridad y la preocupación por el bienestar del otro, de sí mismo y del entorno (López-Francés, 2012: 996).

Abordando la cultura del mantenimiento desde la escuela se puede conectar con el actual discurso de la corresponsabilidad como estrategia educativa para la igualdad entre hombres y mujeres, e incluso como herramienta de empoderamiento femenino, ya que valorizar las actividades de mantenimiento empodera a las mujeres en aquellos espacios y tareas que les han sido históricamente atribuidas y que han sido infravaloradas e incluso omitidas en los discursos históricos, al tiempo que al darles la importancia y valía socio-cultural que han tenido se facilita el aprendizaje de la corresponsabilidad entre la infancia y juventud.

- **Incorporar la producción de las mujeres en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales de forma integrada** y no como capítulos aislados de la historia ocupando las periferias de los materiales educativos: su producción científica, material, reproductiva, creativa, etc. Incorporar a las aulas el patrimonio femenino como muestra de identidades de género (García Luque, 2015, en prensa), y romper el mito de que las mujeres no hemos estado capacitadas para construir ciencia y por ello no hemos estado presente en la Ciencia.
- **Formación inicial y permanente del profesorado.** Incorporar en la epistemología de la Didáctica de las CCSS la teoría crítica feminista y su metodología de trabajo para incorporar la perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje de las CCSS (García Luque, 2016). Enseñar al alumnado universitario los sesgos de género, clase, etnia, edad, etc., para que tomen conciencia de sus consecuencias en la construcción del conocimiento histórico y por ende, en su enseñanza, es el primer paso hacia una educación para la igualdad de género, ya que sin el compromiso ideológico con la igualdad difícilmente se va a llevar a la práctica acciones coeducativas.

En esta formación inicial es fundamental enseñar al alumnado universitario:

- a) Uso de un lenguaje inclusivo en su práctica docente, y detección y sanción del uso de lenguaje sexista en los materiales curriculares.

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

b) Metodología para aprender a analizar las imágenes de los libros de texto con perspectiva de género, la cual podrá extrapolarse a la cotidianidad del alumnado gestando en el mismo el pensamiento crítico necesario para percibir el sesgo androcéntrico y sexista en las imágenes que visualmente reciben día a día, a fin de poder denunciarlas desde un compromiso social.

El enorme poder de la imagen a todos los niveles no es nada nuevo (Debray, 1998), de hecho, en ello se basan gran parte de los códigos socioeconómicos capitalistas, sin embargo, su gran influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la infancia y juventud debería de hacernos reflexionar sobre la importancia de educar su mirada para aprender a interpretar las imágenes, lo cual será parte de la construcción y el entendimiento de su propia realidad.

No existen imágenes inocentes pues detrás de cada una de ellas está la ideología de la persona implicada en su producción, independientemente del fin mismo de la propia imagen, es decir, de para qué ha sido creada. Por tanto, partiendo de esta premisa, es lógico afirmar que las imágenes que aparecen en los libros de texto no son neutras y en el propio proceso de selección ya existe un filtro ideológico. Esto hay que ponerlo en relación directa con el gran poder que mantienen en nuestro sistema educativo los libros de texto como recurso pedagógico, los cuales hemos de insistir en que no se limitan únicamente a transmitir unos conocimientos inocentes, sino que transfieren a través de sus discursos narrativos

e icónicos el modelo cultural, social y de valores que se pretende mantener en base a unas injerencias políticas (García Luque, 2015).

A partir de esta premisa, surge la necesidad fundamental de educar a las actuales y futuras generaciones en el uso y la interpretación de las imágenes y las representaciones visuales. Esta necesidad ha crecido vertiginosamente desde la convivencia de medios impresos y electrónicos para la transmisión de información y conocimiento.

Es una realidad que mientras más visual se haga el aprendizaje, tanto más aumenta la cantidad de materia que se logra memorizar y aumenta la duración de esa memorización. El lenguaje verbal ofrece más dificultades de asimilación al contar con un mayor nivel de abstracción que el lenguaje iconográfico que es más concreto y de fácil comprensión, de ahí la importancia que tiene en los libros de texto y materiales curriculares de las primeras etapas educativas. Estas consideraciones deben constituirse punto de partida para plantear estrategias que favorezcan el aprendizaje visual desde una perspectiva crítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello es importante que el alumnado tome consciencia de los sesgos en los discursos icónicos desde la práctica. En este sentido se les puede enseñar a analizar las imágenes de los libros de texto de forma cuantitativa y cualitativa: número de hombres y mujeres que aparecen, plano en el que aparecen (primero, segundo o tercero), actitud que presentan (activa o pasiva),

cultura material con la que aparece representada, indumentaria (analizar enfoque presentista), actividad que está desarrollando, espacios en los que están representados (públicos o privados), etc.

6. CONCLUSIONES

Tras una larga fase de aceptación, invisibilidad e incluso de naturalización, de la violencia de género por haber estado presente a lo largo de la historia, hemos pasado a su reducción a casos aislados (Lorente, 2007), que suelen ser aquellos que culminan en el asesinato de la mujer y por tanto se convierten en mediáticos por un día.

La desigualdad estructural de género es la que le da sentido a la violencia, por ello no se pueden analizar de forma independiente y para prevenir y erradicar la violencia de género es fundamental investigar por qué se produce, para de este modo poder detectar desde las escuelas las acciones cotidianas que perpetúan las desigualdades de género y que son un combustible en la sombra de la violencia de género. Es urgente por tanto ir a la raíz socio-cultural del problema en el ámbito educativo, y para ello no basta con los avances legislativos, hay que acometer acciones reales y efectivas que produzcan reformas culturales y sociales desde la concienciación y el compromiso.

En este artículo hemos mostrado algunas estrategias que se están llevando a cabo y algunas directrices a tener en cuenta para una intervención coeducativa, sin embargo, lamentamos que

aún queda mucho por hacer desde la educación para conseguir la concienciación social de que la igualdad de género no es solo cuestión de mujeres, sino una cuestión de derechos humanos y justicia social. Tal como afirmó la Conferencia de Naciones Unidas sobre la Mujer de Beijing (1995) alcanzar la igualdad de género es condición indispensable para lograr la seguridad política, social, económica, cultural y ecológica entre todos los pueblos.

Nuestra práctica en el aula y los estudios cuantitativos analizados nos permiten afirmar que, aunque el alumnado es capaz de percibir la violencia de género, mantiene una actitud de aceptación y normalización preocupante, tolerando prácticas y comportamientos negativos y contrarios a la igualdad de género.

Nos hemos acomodado en la consecución de un falso sentimiento de igualdad y nuestro falso triunfo ha hecho que hayamos reasumido como normales esas actitudes enmascaradas de igualdad, pero que son simplemente nuevas formas de desigualdad.

En un momento como el que vivimos, donde se ha impuesto la sociedad de la información, debemos ser conscientes de que las nuevas tecnologías y los medios de comunicación son un potente vehículo del que valernos a la hora de concienciar a los jóvenes pero, al mismo tiempo, son un arma de doble filo al facilitar la circulación de ideas y conductas erróneas que se traducen en el ejercicio —más o menos soterrado— de la violencia.

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

Los resultados estadísticos muestran, en primer lugar, que el mensaje no cala igual en chicos que en chicas. Mientras que ellas se muestran más receptivas, en el caso de ellos el interés decrece. Aunque en otro plano, ocurre algo similar en el caso del profesorado, encontrando una implicación, un interés y una iniciativa mucho mayor entre las mujeres que entre los hombres.

Con todo, redefinir el proceso de socialización integral de hombres y mujeres hacia una cultura de la igualdad es una carrera que necesita de varios corredores (políticos, jurídicos, legislativos, educativos, familiares, etc.), y solo cuando todos lleguen a la meta la violencia de género estará erradicada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Andaluza de Evaluación de Resultados (2014). *Estudio sobre evaluación del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación*. Sevilla. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/estudio_evaluacion_i_plan_igualdad.pdf
- Amaro Quintas, A. y Giner, A. (2010-2011), *Percepción del alumnado sobre la violencia de género y actitudes del profesorado ante la educación afectivo-sexual* (Trabajo Fin de Máster). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35516/1/TFM_Angel_Amaro.pdf
- Anguita Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REFOP*, 14 (1), 43-51. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587682.pdf
- Blázquez, M., Moreno, J.M. y García-Baamonte, M. E. (2009). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de Psicología*, 25 (2), 250-260.
- Calero Fernández, M.D. y Molina Molina, M. (coords.) (2013). *Percepción de la violencia de género en el entorno universitario. El caso del alumnado de la Universidad de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Colectivo Liberación (s/f): *Actitudes y creencias de los alumnos y alumnas de ESO, BACH y Garantía Social sobre la violencia de género*. Universidad de Burgos. Recuperado de: <http://accionenredcyl.org/wp-content/uploads/2015/12/investigacion.pdf>
- Debray, R. (1998). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, I. (Dirs.) (2011) *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y la Juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios Sociales.
- Fernández-De la Cruz, M., Blázquez Alonso, M., Moreno Manso, J. M., García-Baamonde Sánchez, M. E., Guerrero Barona, E. y Pozueco Romero, J. M. (2016). La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/as de educación primaria. En *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 189-206). Sevilla: SIEMUS

(Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).

García López, R., Pérez Pérez, C. y Montálvez, V. (2012). Acciones educativas para la prevención de la violencia de género. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, [libro de actas]. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, 21 y 22 de junio de 2012. Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla. 612-630.

García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M^a. Hernández; C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña (eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Cáceres: Universidad de Extremadura; AUPDCS.

— (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Á. Liceras Ruiz y G. Romero Sánchez (coords), *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-269). Madrid: Pirámide.

— (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), julio-diciembre 2016, 100-124.

García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (en prensa). Coeducación en la formación inicial del profesorado: una estrategia de

lucha contra las desigualdades de género, en *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Retos, preguntas y líneas de investigación*, AUPDCS y Universidad de Córdoba.

García Pérez, R.; Rebollón Catalán, M^a. Á.; Buzón García, O.; González-Piñal, R.; Barragán Sánchez, R.; Ruiz Pinto, Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.

González, F. y Arango, C. (2014). *Trabajo de Investigación sobre autopercepciones, responsabilidades, autoestima y proyecciones sobre el futuro en el alumnado de E.S.O del I.E.S. Profesor Martín Miranda* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/273/%C2%BFigualdaddegeneroenlasaulasTrabajodeinvestigacionsobreauto-percepciones,responsabilidades,autoestimayproyeccionesdefuturoenelalumnadodeESOdellIESProfesorMartinMiranda..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Hernández González, B. y Cáceres Rodríguez, C. (2014). *Concepción del amor romántico y la violencia de género en la adolescencia* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna. Recuperado en: <http://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1089/Concepcion%20del%20amor%20romantico%20y%20la%20violencia%20de%20genero%20en%20la%20adolescencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernando Gómez, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una

- experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de psicología*. Sevilla. Recuperado de: http://www.uhu.es/angel.hernando/documentos/2007_Apuntes_de_Psicologia.pdf
- I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación (BOJA núm. 227 Sevilla, 21 de noviembre 2005).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (B.O.E. núm. 71 de 23 de marzo de 2007)
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (B.O.E. núm. 313 de 29 de diciembre de 2004).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E. núm. 295 de Martes 10 de diciembre de 2013).
- López-Francés, I. (2012). Educación para la igualdad y prevención de la violencia de género. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, [libro de actas]. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, 21 y 22 de junio de 2012. Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla., 989-999.
- Lorente Acosta, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, Enero-Abril 2007, 19-35.
- Lukes, S. (1974). *Power. A Radical View*. Londres: Macmillan.
- Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía* 32, 101-115.
- (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruiz, y J. L. de la Montaña, *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres. Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 889-897.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, *Nota de prensa* (19 de noviembre de 2013). Recuperado de: <http://www.msssi.gob.es/gabinete/notasPrensa.do?id=3100>
- Pichardo, J.I. (coord.) (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Platero, R. (2014). *Transexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Rodríguez San Julián, E., y Megías Quirós, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Ruiz Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Tapia Hernández, S. (2015). Violencia de género en las Universidades o la necesidad de una intervención educativa. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (1), 531-544.

Valdivielso Gómez, S., Ayuste González, A., Rodríguez Menéndez, M.C. y Vila Merino, E.S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. 1-22. En *Democracia y Educación en la Formación Docente*, XXXV SITE 2016, Vic. Recuperado de: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12421/PONENCIA-2_SITE2016.pdf?sequence=1

Valle Aparicio, J. E. (2015): Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos. *Innovación Educativa*, 25, 327-342.

Varela Garay, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/rosavarela/tesis-rosavarela.pdf>.

Vidales, R. (3 de junio de 2014). Uno de cada tres españoles tolera el maltrato psicológico. *El País*.

Vidales, R. (27 de enero de 2015). Una de cada tres jóvenes considera aceptable que su pareja la controle. *El País*.

NOTAS

1. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/>

2. Para más datos véase el documento "Presencia de mujeres en puestos de responsabilidad" herramienta de apoyo n.º 4 elaborado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, <http://www.igualdadnlaempresa.es/recursos/herramientas/docs/Herramienta-de-Apoyo-n4-Presencia-de-mujeres-en-puestos-de-responsabilidad.pdf>

3. Se trata de la medida 1.4, asociada al objetivo 1.

4. Corresponde este texto a la medida 1.6, asociada al objetivo 1.

5. Medida 1.7, objetivo 1.

6. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/propuestas-didacticas>

7. Véase como ejemplo: <http://recursos.cepindalo.es/mod/book/tool/print/index.php?id=990#ch421>
https://padlet.com/coeduca_INTEF/fwuf4nitp5

8. Véase el informe elaborado por la Fundación Deusto y dirigido por Javier Elzo en el año 2009 "La transmisión de valores a los/as menores" y el informe "Infancias vulnerables" elaborado por el Ararteko para el Parlamento Vasco, en el año 2011.

UNNES

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA IMPLEMENTADO EN IMÁGENES

THE SCIENTIFIC-DIDACTIC'S PRINCIPLES MODEL FOR THE TEACHING OF GEOGRAPHY AND HISTORY IN IMAGES

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

Resumen

Desde que apareció el modelo teórico de Principios Científico-Didácticos allá por el año 1993, los autores de sus más de ochenta publicaciones se han esforzado en hacerlo más comprensible. Sabida la cierta complejidad del marco teórico propuesto, y la relevancia de lo visual en el mundo actual, proponemos aquí su implementación en imágenes, ayudando así a una mejor comprensión de la propuesta.

Palabras clave

Geografía, Historia, Imágenes, Innovación Principios Científico-Didácticos.

Abstract

From the first days of the proposition of the Scientific-Didactics Principles model in the year 1993, the investigators and authors of the 80 publications wants to made a better and understandable model. The difficulty of the model and the important role of the visual image in the actual world, suppose the new intention of this article, made more visible and understandable this model.

Keywords

Geography, History, Images, Scientific-Didactics Principles.

Antonio Luis GARCÍA RUIZ. Catedrático de EU de Didáctica de las Ciencias Sociales y Responsable del Grupo de Investigación Meridiano (HUM 200).

Javier CONTRERAS GARCÍA. Doctorando en Historia del Arte por la Universidad de Granada, Máster en Conocimiento y Tutela del Patrimonio Histórico por la Universidad de Granada, Miembro del Grupo de Investigación Meridiano (HUM 200).

Recepción: 07/II/2017
Revisión: 16/II/2017
Aceptación: 28/II/2017
Publicación: 31/III/2017

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA IMPLEMENTADO EN IMÁGENES

THE SCIENTIFIC-DIDACTIC'S PRINCIPLES MODEL FOR THE TEACHING OF GEOGRAPHY AND HISTORY IN IMAGES

1. INTRODUCCIÓN

En la era de la tecnología y de la globalización, cada día se hace más necesario aludir a las relaciones geopolíticas, de comunicación y de recursos mundiales para poder explicar con fundamento, el contexto donde subsiste u ocurre el problema específico de investigación que queremos abordar. Nuestro planeta, la Tierra, la “aldea global” cada vez es más pequeña porque cada día se tarda menos en recorrerla, porque los sistemas de información (big data) y de comunicación son casi instantáneos, y porque los transportes permiten el intercambio de bienes de equipo, mercancías y de personas en muy pocas horas. Pero siendo muy ciertas estas consideraciones, no lo es menos, las situaciones existentes y sostenidas en espacios más locales, más regionales que, con frecuencia, reaccionan contra ello y lo hacen de forma extremista, radical e incluso violenta.

Pero tanto en un caso como en otro, podemos encontrar un aspecto común o muy semejante entre ellos. Nos referimos a la percepción que la ciudadanía, que las personas de a pie, recibimos

de nuestra realidad circundante. Se dice no sin razón, que estamos más informados que nunca, pero también es cierto que recibimos y aceptamos una información más tergiversada que nunca; con el agravante de que generalmente nos quedamos en lo superficial, en lo meramente visible, nos comunicamos por las apariencias, vivimos de las apariencias y a veces tenemos por objetivo las apariencias. Profundizar en los fenómenos geográficos, o en los hechos históricos o artísticos, buscar los fundamentos, conocer la esencialidad e identificar sus principios, son tareas casi olvidadas, que en la enseñanza de las Ciencias Sociales hemos de recuperar.

Desde el punto de vista educativo y docente, se ha impuesto una enorme amplificación del campo formativo y curricular del estudiante. Las administraciones se ven obligadas a incluir en los programas escolares las dimensiones mundiales (factores, procesos, sistemas, etc) que permitan al alumnado entender el mundo actual para mejorarlo, transformándolo e integrándose en él. Dicha tarea es competencia de casi todas las áreas del currículum, pero sobre todo del de Ciencias Sociales (Liceras Ruiz y Romero Sánchez, 2016).

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

Con todo ello y sin perder de vista el ambiente cercano o local donde se ubica el centro educativo y donde vive y convive el alumnado, los currículos oficiales se hacen necesariamente densos y extensos. Pero además de ello durante el recorrido entre el B.O.E y el libro de texto se amplía considerablemente el contenido escolar. Todo así nos encontramos con uno de los principales problemas en la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de las Ciencias Sociales, la extensión de unos programas que se ve agravada por la baja motivación del alumnado y la presión de otras disciplinas consideradas más importantes: Matemáticas, Informática, Idiomas, etc. Para abordar este desafío, hemos propuesto un modelo teórico de enseñanza denominado de Principios Científico-Didácticos, que en este trabajo ejemplificamos a través de imágenes que lo hagan más comprensible.

2. BREVE REFERENCIA A SUS FUNDAMENTOS

Los trabajos de investigación sobre el tema de Principios Científico-Didácticos, se iniciaron en el año 1993, pero no fue hasta el 2006 y 2007 cuando se produjeron las primeras y más importantes aportaciones; nos referimos a los libros de García, A.L. y Jiménez J.A. titulados: *Los Principios Científico-Didácticos: nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y la Historia*, (2006) y *La implementación de los Principios Científico-Didácticos en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*, (2007), ambos publicados por la Universidad de Granada. El interés del modelo estriba en que pretende ser tan innovador como

riguroso, tan científico como didáctico y tan complejo como sencillo de aplicar.

La Teoría de los Principios Científico-Didácticos constituye un lance, una apuesta atrevida, fundada, arriesgada y prudente a la vez, que pretende dar un giro de ciento ochenta grados al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en la Geografía, Historia y Ciencias Sociales (García Ruiz, Muñoz Bandera, 2013: 49-60). Afecta a fines y objetivos, a programas y contenidos, a métodos y recursos y como no, a la evaluación y promoción. Se fundamenta en el conocimiento esencial de cada disciplina, por lo que hemos de recurrir indudablemente a su epistemología. Toda ciencia consta de tres ámbitos básicos: el campo, la teoría y el método, se trata fundamentalmente de conocer la teoría y el método y después el campo (García Ruiz, Jiménez López, 2007: 102-111).

Esta idea queda concretada en el estudio de los Principios Científicos de cada ciencia que fueron enumerados y desarrollados por sus creadores y que constituye la base de su aprendizaje y su conocimiento. Para las áreas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, hemos propuesto los siguientes: Universalidad, Espacialidad, Temporalidad, Modalidad, Actividad-Evolución, Intencionalidad, Interdependencia, Causalidad, Identidad y Relatividad (García Ruiz, Jiménez López, 2006).

En el presente artículo realizamos una aproximación a su aplicación práctica a través de imágenes "porque una imagen vale más que mil palabras" y porque somos partidarios de llegar a la teoría desde la práctica.

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

Para ello hemos recurrido al diagrama conceptual adjunto en el que esquemáticamente se recogen todos los indicios que lo caracterizan: la argumentación científica, la fundamentación didáctica, el enunciado de los principios, la relación de los diez principios seleccionados y los resultados de la investigación obtenidos. En definitiva, esta teoría nos prepara para una innovación total, para el cambio radical que se nos aproxima. En él que tendremos que volver a los fundamentos, a lo esencial, a lo básico y a lo sustancial. Dicho cambio supondrá en términos de contenidos una reducción radical, hasta quedarnos sólo con el 25% de los actuales programas escolares.

3. EL PRINCIPIO DE UNIVERSALIDAD. ¿TODO QUEDA INCLUIDO EN EL UNIVERSO?

El principio de Universalidad está directamente relacionado con la Geografía. Baste con decir que Alejandro V. Humboldt (1769-1859), considerado como padre y creador de la Geografía Científica, en su obra *Cosmos* (Humboldt, 2011) tiene como meta la descripción física del mundo, refiriéndose como tal, a la Tierra, al Sol y a todo el Universo. Estamos por tanto ante un Principio tan elemental como trascendente. Como pretendía Humboldt, en la investigación y enseñanza de la Geografía, debemos conocer antes que nada el orden universal, las fuerzas que lo rigen, los mecanismos y las leyes del Universo. Sabiendo además que estemos donde estemos, tendremos que someternos a ellas. La imagen de la Vía Láctea en la diapositiva, puede servir de ejemplo de ello.

Pero también A. Humboldt, en la segunda parte de su obra *Cosmos* hace alusiones a la Historia y a los conocimientos del Universo que en cada época tenían. En esta línea de universalidad de la Historia, comentamos las tres imágenes restantes en la diapositiva: una de la Prehistoria, otra de la Edad Antigua y otra del Mundo actual.

El Principio de Universalidad, en lo que a su aspecto histórico e histórico-artístico se refiere, lo hemos representado en el caso que nos ocupa mediante tres imágenes: los Bisontes de la Cueva de Altamira —Santander, España—, el Anfiteatro Flavio —o Coliseo— romano, y la ciudad de Nueva York. Queremos representar con estas tres imágenes, la idea de universalidad, la evolución de la humanidad desde sus albores hasta nuestros días, desde las pinturas rupestres a los rascacielos de acero y cristal, desde los rituales sagrados a la sociedad del conocimiento.

Por tanto, Altamira representaría las primeras luces del desarrollo humano como especie creadora, consciente de sí misma y de su entorno, del lugar que ocupa en la Naturaleza, y de un intento —mágico quizá— de atraparla para que le fuera propicia. Nos traslada a la ensoñación de un pasado en el que el hombre es por fin un ser creador que transformará su entorno, creando la Civilización¹.

La cultura antigua, simbolizada aquí por el Coliseo romano, es la muestra del desarrollo, económico, social, político, cultural o artístico que ya se alcanzó en tiempos remotos. Imagen icónica de

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

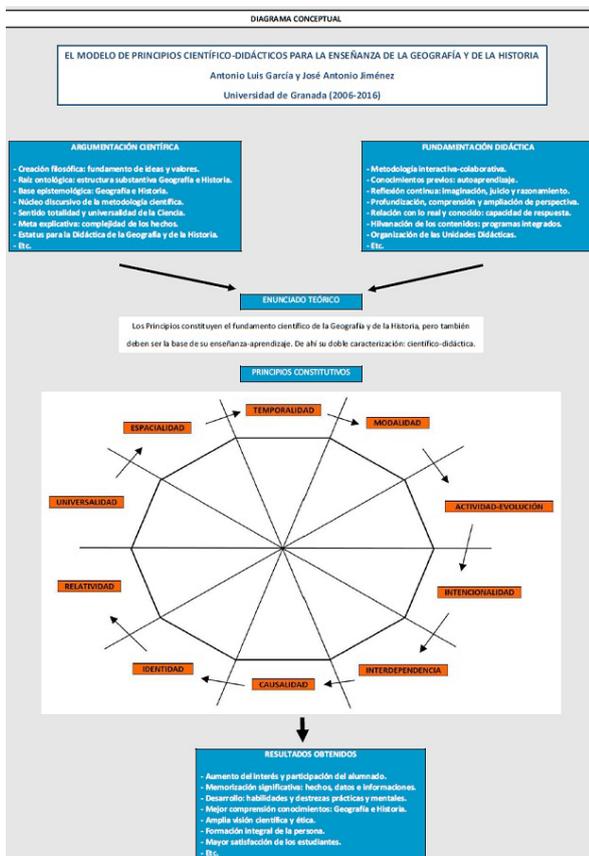


Imagen 1. Diagrama conceptual.

una cultura, la romana, que fue la luz del mundo antiguo. Influencia capital en todas las culturas posteriores e incluso hasta nuestros días.

Entendemos que debemos cerrar este principio con una imagen contemporánea, la elegida ha sido la ciudad de Nueva York, como capital oficial del mundo, paradigma de la Polis moderna, de rascacielos, servicios, bulliciosas gentes, cosmopolitismo y demás características que definen a esta ciudad, como imagen icónica del desarrollo actual de la humanidad, en el país que domina el mundo. Nueva York como símbolo de la sociedad occidental de nuestros días.



Imagen 2. El Principio de Universalidad. ¿Todo queda incluido en el Universo? La Vía Láctea, la Roma Imperial (simbolizada con los restos del Coliseo), los Bisontes de Altamira y la ciudad de Nueva York, como ejemplos de la Universalidad y de la Civilización Humana.

Por tanto, hecho este ejercicio de ejemplificación en imágenes, proponemos al lector que seleccione las suyas propias, realizando un análisis propio, siguiendo el modelo de los Principios Científico-Didácticos, ejercicio que se volverá a repetir con los diez conceptos seleccionados.

4. EL PRINCIPIO DE ESPACIALIDAD. ¿DÓNDE SE EMPLAZA O SE SITÚA?

La Geografía estudia eminentemente los hechos humanos en relación con la superficie terrestre. Siendo cierta esta clásica definición, hemos de enriquecerla con aportaciones posteriores como la Geografía Regional —materia cuyo precursor será de Vidal de la Blache— (Vidal de la Blache, 1922) y con la Geografía Crítica, que considera al paisaje como un producto social generado por

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

la evolución de las relaciones Hombre-Medio. Así el territorio, el medio, el espacio, el paisaje se transforman en objeto esencial de la Geografía como diría P. George (George, 1964).

En nuestro caso, no es suficiente con que la Geografía localice los hechos y los fenómenos, precise su extensión y explique sus causas, sino que hemos introducido el Principio de Espacialidad como concepto filosófico, como dimensión más general, como categoría fundamental en la que se desarrolla la vida del Ser Humano. Por tanto conocer la superficie de la Tierra, los continentes y mares con todas sus partes y componentes es esencial como puede verse en la imagen del planeta azul (García Ruiz, Raso Sánchez, 2007: 133-144).

Cada continente está dividido en estados independientes. Los vínculos de cada pueblo con su territorio son tan complejos como variados y apreciables

Hemos elegido en esta ocasión una imagen icónica para la ciudad de Granada y por ende para España, la Alhambra. Si la estampa de por sí no es suficientemente bella, añadámosle el telón de fondo que “casi teatral atrezzo” representan las cumbres de Sierra Nevada, las más altas de la Península Ibérica.

Enclavada en la Colina Roja de la Sabika, el monumento corona majestuosamente la ciudad de Granada. Desde lo más alto de su privilegiado emplazamiento, se asoma a Granada como si de un balcón se tratase, dando a la vez imagen de

belleza y poderío. La Alhambra fue hecha para dominar y ser vista. Su imponente figura controla la ciudad desde que fuera edificada por los nazaríes hace ocho siglos.

La Alhambra es intrínseca a la colina, pues a lo largo del tiempo y con su evolución, ha llegado a ocupar todo el espacio, mediante lienzos de murallas que delimitan los espacios palatinos. Estancias de todo tipo llenan el espacio: Puertas como la de la Justicia, la de las Armas, de la Explanada o la del Vino. Torres como las de Comares o las Bermejas, la de los Siete suelos o la de la Sultana, la de la Pólvora o la de la Vela. La iglesia de Santa María de la Alhambra o el Palacio de Carlos V, (García Ruiz, Contreras, 2016) sin olvidar cómo no los Palacios Nazaríes. Sería imposible enumerar aquí las estancias llenas de encanto y ensoñación, del embrujo de Granada, cuyo origen árabe, tamizado por la presencia cristiana, nos ha legado un regalo para los sentidos de tan alta categoría.



Imagen 3. El Principio de Espacialidad. ¿Dónde se emplaza o se sitúa? El mapa físico de Sierra Nevada, la Tierra y la Alhambra de Granada como ejemplos de espacialidad.

5. EL PRINCIPIO DE TEMPORALIDAD. ¿EN QUÉ TIEMPO SUCEDE O HA SUCEDIDO?

El concepto de temporalidad, en su vertiente más mundana, es de fácil comprensión. Nos remitimos meramente al paso del tiempo. Cabe mencionar que el tiempo en sí puede tener otras vertientes como la Filosófica o la Metafísica, pero si bien es verdad que estos conceptos son más amplios y de más difícil comprensión, en este caso, no ahondaremos en demasía en ellos.

El tiempo lo simbolizamos, como no, con un reloj, el "Tempus Fugit" —el tiempo que se nos va— (Virgilio, 1990) que atribuimos al poeta clásico Virgilio. Ese concepto tan etéreo pero a la vez tan material, al que no podemos aferrarnos, y que se nos escapa segundo a segundo. El tiempo como concepto de medición es intrínseco al desarrollo de la civilización humana. Con el nacimiento de las ciudades, reinos e imperios, surge la necesidad de medir el tiempo, eso sí en dos vertientes, la práctica, y la intemporal o trascendental, es decir el tiempo que no pasa o imperecedero, la inmortalidad, al menos en la memoria colectiva. Reyes, faraones, emperadores o reyezuelos, desearán pasar a la historia, —a la eternidad si se prefiere— mediante la realización de magnas obras, o la redacción de escritos que perpetúen su legado. El tiempo como corriente menos mundana.

El tiempo se ha medido desde la Antigüedad, quizá incluso desde tiempo inmemorial. Calenda-

rios encontramos en todo lugar, en todo tiempo y condición, véanse:

El calendario solar, el persa, el chino, Juliano, el musulmán, el gregoriano, el rúnico, el mesoamericano, el azteca, el revolucionario, y así un largo etcétera, que demuestra la necesidad humana de mensurar el tiempo.

Aquí simbolizamos la Temporalidad, el contexto temporal, que los ejemplificamos en tres momentos del desarrollo humano: la Grecia Clásica, la Edad Moderna y la ciudad de Dubai.

Mediante esta reconstrucción del Partenón —que no la obra original en su estado actual— que el genial Fidias llevó a cabo, vemos una de las imágenes representativas de una civilización como la griega, paradigma del mundo occidental. Democracia, Filosofía, Arte, Matemáticas o Política, entre demasiadas otras cosas, se las debemos a los Helenos. Así este templo ateniense, simboliza el germen de una cultura que se ha de extender por el Mediterráneo y después por el mundo, gracias a la superposición de esta sobre la cultura romana. Por tanto sucede en una época, la de la supremacía ateniense y la liga de Delos, que será el punto inicial de la cultura occidental (Martín González, 1999: 160-282).

Con la imagen del Emperador Carlos V en la Batalla de Mühlberg, pintado por el genial Tiziano en 1548, representamos un nuevo paradigma, el del Emperador de dos mundos, que supo guiar

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

su cosmopolita legado, casi universal, bajo las doctrinas católicas, buscando la tan ansiada unidad política europea.

De la obra podríamos escribir un sinfín de párrafos, que Carlos es más bien la imagen de la anacrónica caballería andante, que la batalla parece lejana, que simboliza el triunfo del ejército imperial, o del dinamismo que imprime el eje que crea la lanza con la figura del caballo, más presto a la batalla que el propio jinete. Pero no es este momento para analizar la obra que salió de la paleta del maestro de la pintura veneciana, pues con este César moderno queremos representar una época, como la Edad Moderna, que supone la conexión entre Europa y América, y el desarrollo de los primeros pasos de una cultura global, que supondrá los actuales lazos de conexión y hermandad entre España y Latino América (González Cremona, 1996; Carrasco, 2015).

Volvemos de nuevo a nuestros días, con una imagen de la moderna ciudad de Dubai, en los Emiratos Árabes Unidos. Queremos así dar muestra de una urbe moderna y cosmopolita, dentro de una cultura de arraigo tradicional como la árabe. Digámoslo así, la globalización ha triunfado. Vemos la ciudad, llena de rascacielos, con su moderno puerto, emulando una nueva imagen de modernidad, que se asoma al mundo como imagen de occidentalidad. Es decir, el mundo actual que hemos creado, vive de esta desproporcionada forma urbanística, como nuevo modelo de desarrollo.



Imagen 4. El Principio de Temporalidad. ¿Cuándo sucede o sucedió? Simbolizamos aquí el concepto de Temporalidad mediante un reloj, una reproducción de Partenón de Fidias, Carlos V en la batalla de Mühlberg de Tiziano, y la moderna Dubái. Ejemplos de las civilizaciones y el poder a lo largo del tiempo histórico.

6. EL PRINCIPIO DE MODALIDAD (CONFLICTO-CONSENSO) ¿CÓMO OCURRE O HA OCURRIDO?

El Conflicto es algo inherente a la raza humana. Se han encontrado pruebas arqueológicas desde los más remotos tiempos, que demuestran que la Humanidad ya mantenía conflictos desde sus albores. Incluso, se especula con que el Cromañón, es decir, nuestra especie, acabó de forma violenta con los últimos reductos del hombre de Neandertal, arrinconado en la actual Andalucía (Frederick, Szalay, 2013). Y es que las guerras, batallas, y conflictos de toda índole, han sido consustanciales a la historia de la humanidad. La guerra ha sido y por desgracia sigue siendo

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

un elemento trascendental en la historia, que se encuentra jalonada de hechos bélicos, que durante siglos han sido la forma más común de dirimir las disputas políticas. El uso de la fuerza, como elemento de poder, que ha llevado a la pérdida de millones de vidas y la destrucción de incontables sociedades humanas.

Aquí el Conflicto lo hemos querido simbolizar con dos imágenes, de nuevo simbólicas: un niño soldado y un cartel de la Revolución Rusa. El uso de niños como soldado, es una tragedia, que a día de hoy se sigue dando. Es la utilización más vil, que se puede hacer de un ser inocente, que ni siquiera comprende los procesos que han llevado a ese conflicto, y que se ve privado de sus derechos más fundamentales. La resolución de los conflictos por la vía de la paz, es el fin al que debe aspirar la humanidad, y es el concepto principal para la Sociedad de las Naciones Unidas. Pero eso, hoy, queda muy lejos.

El uso de niños como soldado, lo hemos visto en las últimas décadas sobre todo en los conflictos del continente africano, si bien a día de hoy, se ha extendido al autodenominado Estado Islámico, siendo esta una de las prácticas más aberrantes que existen. Esto no implica que en tiempos pasados, y en sociedades consideradas avanzadas, no se hiciera uso de los niños como soldado, pues bien es sabido, que desde la Antigüedad, se usaban niños de escasa edad para engrosar las filas de los ejércitos. Cabe destacar que la Guerra, durante siglos, se consideró un Arte, con sus reglas y postulados.

Reglas que se rompieron, como en todos los ámbitos con la llegada del siglo xx. Y es que este, es sin duda, el de mayor transformación de la cultura humana. Con este cartel de la Revolución Rusa, queremos simbolizar un hecho trascendental en los procesos de lucha de clases y por los derechos llevados a cabo durante el siglo xx. Las Revoluciones serán un eje capital en las luchas civiles, a lo que en este caso debemos sumar, el valor artístico, pues durante la Revolución Rusa se produjo un importante desarrollo de la cartelería de propaganda, en ambos bandos que llenará las calles de imágenes icónicas en pos de unos o de otros. A partir de ahí la propaganda, y el poder de la imagen, serán considerados un arma de primer orden por cualquier país durante un conflicto armado.

Pero las relaciones humanas intraterritoriales e interterritoriales no han sido siempre conflictivas, aunque la historia tradicional así lo muestre. Mas bien lo contrario, en los ámbitos interpersonales, cotidianos, familiares, etcétera, el acuerdo, el entendimiento eran más comunes que las diferencias o las discusiones. Todo ello independientemente al grupo social al que se pertenezca.

En el ámbito sociopolítico nos cabe la satisfacción producida por uno de los hechos más significativos de la historia, como fue la Proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948, lo que permitió unir las manos de todos los pueblos de la Tierra. Además de ello, los españoles tui-

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

CONFLICTO-CONSENSO (MODALIDAD). ¿CÓMO OCURRE O HA OCURRIDO?



Imagen 5. Conflicto-Consenso (Modalidad) ¿Cómo ocurre o ha ocurrido? Un niño soldado y un cartel de la Revolución Rusa, como iconos del Conflicto. El Consenso lo simbolizan en este caso, la unión de las manos, y la constitución Española de 1978.

mos la fortuna de que treinta años después, el 6 de diciembre de 1978, se aprobó en referéndum nacional la Constitución de 1978, consensuada por todos los partidos políticos y de cuya portada, presentamos una imagen en la diapositiva².

7. EL PRINCIPIO DE ACTIVIDAD-EVOLUCIÓN. ¿CÓMO TRASCURRE O HA TRASCURRIDO?

El paisaje es el producto final y al mismo tiempo provisional de las relaciones hombre-medio. Cada época, cada acción humana, cada modificación que se realiza sobre el territorio nos deja su huella en el mismo, lo que posteriormente permitirá a sus descendientes conocer su modo de hacer y pensar. Pero la Tierra está en continuo movimiento y sus componentes bióticos, abióticos y antrópicos en permanente actividad.

El dinamismo, la adaptación y las transformaciones son inherentes a la naturaleza, a la condición humana y la vida del hombre.

La imagen del puente de Tablate que permite el acceso desde la comarca del Valle del Lecrín a la Alpujarra, en la provincia de Granada, puede ser un ejemplo muy elocuente. Hecha por el profesor J.D. Morcillo, durante los trabajos de campo que realizamos, refleja la evolución de un puente o lo que sería igual, la crónica de varias épocas. El primero y más bajo de todos, que apenas podemos ver, se corresponde con el original que había en el año 1491, cuando la Alpujarra fue conquistada por los Reyes Católicos. Este fue destruido por los moriscos y reconstruido por los cristianos en varias ocasiones durante la rebelión de las Alpujarras, siendo su reconstrucción última en el año 1729 (Caro Baroja, 2000). El segundo que se observa, formado por un arco de medio punto, se corresponde con el siglo XIX; concretamente en el año 1859 distante unos metros y de más altura que el anterior. También adquiere una función mayor, cual es comunicar a Granada con la Alpujarra y con la costa. (Motril, Salobreña) etc. El tercero con doble arco sobre tablero, se realizó en el año 1995, lo que supuso una importantísima mejora para dicha carretera. En el cuarto, que se vislumbra distante, muy al fondo, se corresponde con un nuevo tipo de comunicación como es la autovía Bailén-Motril, 2014.

En la parte inferior nos encontramos con el Castillo de Matrera, en la provincia de Cádiz, En nuestra intensa búsqueda de imágenes, hemos decidido que esta, sería ejemplar. Contempla-

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

mos el antes y después de una obra que personifica la intervención moderna en el patrimonio histórico heredado. A la izquierda podemos ver el estado de ruina en el que se encontraba hasta el año 2015 la torre del castillo de Matrera, único vestigio superviviente de lo que fue esta fortaleza musulmana del siglo XI. Su propiedad, privada, propició a la restauración que podemos ver en la imagen de la derecha, al más puro estilo reconstruccionista, casi lindando con las ideas de Viollet le Duc (1814-1879), y tamizada por los postulados de la arquitectura actual.

Quizá, la reconstrucción tenga valor. Es verdad que se ha devuelto el espacio que ocupaba el volumen original, que incluso, se ha conseguido evitar que la ruina se destruya, pero ante todo, tenemos que comprender que se ha destruido el valor original de la obra, alejándola por completo de su sentido prístino. Por su puesto que en la intervención podemos encontrar elementos de valor, pero debemos recordar que la intervención en el patrimonio está sometida a una serie de leyes de carácter internacional de obligado cumplimiento, pues son la única manera de conservar nuestro legado.

8. EL PRINCIPIO DE INTENCIONALIDAD: ¿QUÉ SENTÍAN? ¿QUÉ PENSABAN? ¿QUÉ PRETENDÍAN O PRETENDEN?

En este principio de Intencionalidad, hemos pretendido incluir, nada más y nada menos que todo lo perteneciente al comportamiento, ideas y conducta humana; es decir, sentimientos, sue-



Imagen 6. El Principio de Actividad-Evolución. ¿Cómo transcurre o ha transcurrido? El deshielo de un Glaciar, la evolución de los Puentes de Tablate, y la restauración del Castillo de Matrera, simbolizan aquí el Principio de Actividad-Evolución.

ños, creencias, ideas, pensamientos identidades, necesidades, etc. El Hombre necesita de los conocimientos ideales citados para desenvolverse y sobrevivir en el medio. También necesita unas reglas, unas normas o unas leyes para convivir con sus semejantes, de manera armónica y pacífica. Igualmente debe expresar sus sentimientos y pensamientos a través del arte, la literatura o la música. Finalmente necesita de unas creencias o pensamientos más profundos y trascendentales para poder situarse o ubicarse en el cosmos y dar sentido y esperanza a su vida.

La imagen central de esta diapositiva se corresponde con el Canal de Panamá, una de las grandes obras de comunicación marítima del mundo. Construido en el año 1914, cuarenta y cinco años después del Canal de Suez- permitió la comunicación directa interoceánica —Atlántico

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

y Pacífico— e intercontinental —Oriente y Occidente—. Responde, por lo tanto, a la primera de las intencionalidades citadas, la necesidad física y material de sobrevivir en el medio; pero también se puede concebir bajo un pensamiento cual es la confianza en la ciencia y la técnica y un deseo de comunicación entre los pueblos de la Tierra. Actualmente se está concluyendo la ampliación y reestructuración del mismo³.

El Principio de Intencionalidad, guarda en sí mismo la multiplicidad, pues infinitas son las intenciones que nos llevan a hacer las cosas que hacemos, como infinitos son los motivos. En consecuencia, entender la motivación que llevó a cada persona, cultura o sociedad a hacer esto, o aquello, nos dará las pautas para una mayor y mejor comprensión del hecho estudiado.

Una de las obras que podemos ver en la imagen, y que responde a la vez a múltiples conceptos intencionales es el mural del pintor boliviano Walter Solón Romero González. Entendemos aquí una duplicidad, al menos, la artística y la significativa. La obra en sí encierra unos matices como técnica, uso del volumen, del color, de los espacios, del estilo, que entronca con los muralistas mexicanos en su obra de corte de denuncia social y revolucionaria, propia de los movimientos pictóricos latinoamericanos de la segunda mitad del siglo xx. Por tanto, además de su valor como obra artística, podemos encontrar en ella una simbología de denuncia social, basada en la defensa de las culturas nativas americanas, y en el arte como medio de denuncia, capaz de llegar a cualquier destinatario. Por tanto esta obra responde a dos conceptos

dentro de la Intencionalidad: el hecho artístico, y el reivindicativo. El arte como denuncia social.

Ya hemos tratado en el Principio de Temporalidad, la idea de la “inmortalidad”, de lo imperecedero y del paso a la eternidad. Aquí nos encontramos con una obra, que simboliza como ninguna otra esa idea. Las Pirámides de Egipto —al menos las tres más famosas Keops, Kefrén y Micerinos— ejemplifican la grandeza de la que ha sido, y es la primera civilización conocida, la primera cultura que tomó consciencia de sí misma, para legar al mundo la imagen ideal del nacimiento de la civilización humana. Sabemos que antes de la construcción de estas tres pirámides, en Egipto ya se edificaban tumbas con esta estructura. Sabemos que el Faraón Zoser, se hizo edificar en Sakkara, una pirámide escalonada, que supone una de las primeras pruebas antes de llegar al modelo ideal de pirámide que las de Guizah simbolizan, dándonos además el nombre de unos de los primeros, —sino el primer— arquitecto conocido, Imhotep (Martín González, 1999: 59-80).

La intención, no es otra que la de edificar una tumba monumental, a la altura de un Rey-Dios, que los faraones simbolizaban, ya incluso en vida. La de crear una estructura que simbolice el poder terrenal así como la conexión con los cielos. Dando al mismo tiempo una imagen de poder que suponga todo un concepto de obediencia y fe ciega por parte de sus súbditos. Al mismo tiempo se cierra el programa mediante este mastodóntico símbolo en piedra que ha conseguido, 4.000 años después, lo que se propuso, ser un símbolo imperecedero para toda la humanidad.



Imagen 7. El Principio de Intencionalidad. ¿Qué sentían? ¿qué pensaban? ¿qué pretendían? Un fragmento del Canal de Panamá, un mural de Walter Solón y las Pirámides de Guizah, como símbolo de intervenciones con una intencionalidad manifiesta.

9. EL PRINCIPIO DE INTERDEPENDENCIA: ¿QUÉ O QUIÉNES INTERVIENEN O HAN INTERVENIDO?

La Interdependencia es un principio fundamental para la enseñanza de la Geografía y de la Historia; pero no solo es importante para nuestras disciplinas sino que también lo es para toda la ciencia en general; y es que la Interdependencia está presente en todos los micro o macro elementos que forman parte de la Tierra y el Universo. Nada existe aislado, nada está desconectado, nadie puede vivir solo. Todos los elementos, hechos y vivencias de cualquier orden están interconectados, son dependientes. Esta fue una de las conclusiones más importantes a las que llegó Humboldt tras sus viajes por Europa y América, a él debemos el enunciado de este principio. El ejemplo más elemental y frecuente

de la Interdependencia en la Tierra lo podemos observar en la imagen izquierda de la diapositiva. El ciclo del agua, constituye el prototipo de interacción e interdependencia más básico de la Naturaleza: el Sol calienta las aguas superficiales de lagos y mares, generando la evaporación de las mismas. Las diferencias de presión en la atmosfera permiten que ascienda hasta los seis u ocho kilómetros de altura. Las bajas temperaturas de dichas altitudes hacen que el vapor de agua se congele y se transforme en agua, hielo o nieve. La gravedad de la Tierra le obliga a que se precipiten y vuelvan a caer en la superficie para uso de personas, animales y plantas.

En la imagen inferior derecha aparece otro buen ejemplo de Interdependencia: la construcción tradicional alpujarreña, que aún sigue conservándose en la comarca de la Alpujarra. Situada en la falda sur de Sierra Nevada, entre las elevadas cumbres del Mulhacén, y el Veleta, cercana al mar Mediterráneo cuya distancia es de 40 a 50 kilómetros. Con estas cifras las pendientes donde se sitúan los pueblos son inevitablemente muy fuertes⁴.

Los materiales de construcción son totalmente autóctonos; entre otras cosas por lo costoso que resulta el transporte pesado en un territorio tan escarpado: muros de piedra de pizarra, vigas de castaño, alfanjías o tirantes también de castaño, placas de pizarra en la cubierta, relleno de malhecho o tierra pedregosa y capa final de launa, material completamente impermeable y muy abundante en la zona. No existe el tejado ya que la cubierta es horizontal y permite el aprovechamiento del espacio (terrao).

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

Antes hablábamos, del Conflicto, de que la Humanidad lleva siglos, incluso milenios enredada en conflictos y guerras de todo tipo, de manera que la guerra se ha convertido en algo casi intrínseco o consustancial al ser humano. También decíamos que durante siglos la guerra había sido considerada un arte, con sus reglas y normas, asociadas siempre a la caballerosidad de los nobles y altos mandos que en escasas ocasiones se batían el cobre en los campos de batalla. Siglos y siglos de conflictos, conducirían a las madres de todas las guerras durante la primera mitad del siglo xx, las consabidas Guerras Mundiales. Después de tamaña destrucción, de casi 80 millones de muertos entre ambas, la humanidad se planteó

el camino que estaba siguiendo, y consciente de una posible y cercana autodestrucción, nació el espíritu de las Naciones Unidas⁵.

La O.N.U es la mayor organización internacional existente y aglutina a casi todos los países del mundo menos la Ciudad del Vaticano, la Soberana Orden Militar de Malta, y el Estado de Palestina. Mientras que la Republica de China o Kosovo, no se encuentran entre sus miembros por ser considerados territorios en disputa. En total son 193 los países representados en este crisol de culturas. Además cuenta con seis idiomas oficiales: el árabe, el chino mandarín, el español, el francés, el inglés y el ruso.



Imagen 8. El Principio de Interdependencia. ¿Qué o quiénes intervienen o han intervenido? El Consejo de las Naciones Unidas, el ciclo del agua, y un esquema de la típica construcción alpujarreña, simbolizan este principio.

Su función principal es la de ser una especie de gobierno global que facilite cuestiones como el mantenimiento de la paz, la seguridad internacional, el desarrollo económico y social o los asuntos concernientes a los derechos humanos o asuntos humanitarios.

10. EL PRINCIPIO DE CAUSALIDAD: ¿POR QUÉ SURGE O HA SURGIDO?

Todos los Principios Científico Didácticos que hemos estudiado en nuestra investigación, están interrelacionados, se complementan unos con otros, e incluso a veces ejercen una misma función, por ejemplo la Causalidad y la Interdependencia. Todo fenómeno, todo hecho artístico, geográfico o social tiene una o varias causas (multicausalidad). El axioma universal de que todo tiene una o varias causas es incuestionable y es la mejor idea para conocer el origen último de las cosas.

El Principio de Causalidad tiene un carácter holístico y global, afecta a todos los hechos humanos o físicos de la vida del hombre en la Tierra. En la imagen central de la diapositiva aparece un gráfico de los pisos vegetales de Sierra Nevada, que a 37 grados de latitud y con 3.482 metros de altura permiten la existencia de una muestra representativa de todos los pisos vegetales de la Tierra. En este caso la altitud es la causa principal de ello, pues sabemos que cada mil metros la temperatura disminuye seis grados. Por eso se dice que en Granada se puede viajar en dos horas del Ecuador a los Polos.

Las causas, son una de las motivaciones principales a la hora de comprender el porqué de las cosas. Por tanto, la Causalidad, será inherente tanto a la Historia, a la Geografía o la Historia del Arte. Comprendiendo, sabiendo, o analizando las causas tendremos una mejor comprensión del hecho estudiado.

La iglesia Románica de Santa María del Naranco supone un buen ejemplo de ello. Mandada construir por Ramiro I, rey de Asturias, en el año 842, cerca de Oviedo, España, supuso —en un principio— parte del conjunto palacial del citado rey. Este conjunto comprendía varios espacios. Uno de ellos es la cercana iglesia —a tan sólo 100 metros— de San Miguel de Lillo, que hacía las funciones de templo, pero el derrumbe de parte de la cabecera de esta, así como de alguna de sus naves obligó a que el Aula Regia —nombre anterior de Santa María del Naranco— se convirtiera en espacio sacro. Ambas dos, suponen algunas de las obras más renombradas del prerománico español o arte ramirese (Martín González, 1999: 423-505).

Ya hemos visto cual fue la causa que llevó al cambio de uso y advocación del espacio, pero además podemos entender que el surgimiento de estos primeros pasos del Románico en la Península, suponen no sólo la recuperación de modelos estilísticos heredados de época bajo imperial romana, claro está, tamizados por las influencias visigóticas, sino que además, suponen el triunfo de unos modelos que responden a conceptos cercanos a los de una fortaleza, basados en el tiempo que les tocó vivir, época

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

de reconquista, de asaltos a ciudades y de inseguridad general. El paso del tiempo, sólo nos ha legado los dos espacios mencionados del complejo creado por el rey Ramiro I.

Y es que las causas, siempre están presentes en la Historia. Como en el siguiente ejemplo, la visita de Winston Churchill a las ruinas de la bombardeada Catedral de Coventry. La Segunda Guerra Mundial, supone el mayor conflicto armado de todos los tiempos, y sabida es la tenaz lucha, que mantuvieron, dentro de una estrategia de desgaste, el Reino Unido y Alemania. Dentro de la imposibilidad alemana de derrotar a Gran Bretaña, tras la derrota de la Luftwaffe a manos de la RAF en la Batalla de Inglaterra, y el fracaso de los intentos de cortar las líneas de suministro que llegaban por mar a las islas inglesas, Alemania optó por bombardear a distancia las ciudades británicas, a partir de sus instalaciones en la Francia ocupada. Famosas son las armas de venganza de Hitler V1 y V2, que bombardearon día y noche la ciudad de Londres, causando miles de muertos⁶.

La imagen simboliza como las acciones humanas actúan sobre la historia y el patrimonio heredado, como un conflicto armado moderno, con su capacidad de destrucción puede borrar de un plumazo lo que llevaba siglos existiendo. Demuestra además que para la guerra, no hay nada sagrado.

El hecho de que haya habido miles de guerras a lo largo de la historia humana, nos ha supuesto la pérdida de ingentes cantidades de material patrimonial y de obras de arte.



*Imagen 9. El Principio de Causalidad. ¿Por qué surge o ha surgido? Santa María del Naranco, Wiston Churchill visitando los restos de la bombardeada Catedral de Coventry y un mapa de la vegetación * en función de la altura, suponen tres ejemplos del principio de Causalidad.*

11. EL PRINCIPIO DE IDENTIDAD: ¿CUÁLES FUERON O SON SUS RASGOS O CARACTERÍSTICAS ESENCIALES?

La Identidad es y ha sido un principio fundamental para la investigación histórica, artística y geográfica. Desde el punto de vista temporal, la evolución de los grupos humanos y del territorio que habitan ha ido transformando los modos de vida de cada época. Por tanto cada período, cada lugar, cada corriente artística han tenido sus propias técnicas, modos de organización y sus propios códigos técnicos y de valores. Esto es lo que denominamos identidad; concepto que hoy se utiliza preeminentemente en la Antropología, Sociología y Ciencia Política.

En la imagen inferior derecha de la diapositiva aparecen las veintisiete banderas nacionales

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

de cada uno de los países de la Unión Europea, rodeando la bandera común de Europa de color azul con estrellas doradas. La diversidad paisajística, cultural y lingüística de Europa es y ha sido tan compleja como admirable. Pero ello no ha impedido que también posea una historia, arte y valores comunes basados fundamentalmente en la cultura clásica greco-latina y en el cristianismo. Su admirable voluntad de compartir todo lo que tenemos en común respetando profundamente y enriqueciéndonos en lo que tenemos de diferente ha permitido una Unión que nos está favoreciendo a todos los europeos.

En la diapositiva inferior izquierda podemos ver una imagen representativa de uno de los pueblos precolombinos más característicos de la cordillera de los Andes y por extensión de los pueblos americanos, los Quechua. Este pueblo que ha sobrevivido a los avatares de la historia y que habita en parte de los actuales estados de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y el Perú, supone una representación multicultural y multiterritorial, que ejemplifica a las culturas nativas americanas dándoles rasgos de identidad, que a su vez han sabido sobrevivir y ser testimonio de la historia, han conseguido preservar su cultura y además han conseguido convivir en un nuevo contexto político y social. Las culturas como las identidades se pueden sumar, sin tener que anularse la una a la otra. La Tolerancia como hecho cultural.

La identidad es algo que nos define. En palabras del genial Ortega y Gasset: —yo soy yo, y mi circunstancia— lo que supone que el ser humano y

las sociedades en las que convive, ya sea desde una tribu o los Estados Unidos de América, vengán definidos por una identidad propia que les hace ser así y no de otra manera (Ortega y Gasset, 2005).

Así tendremos una idea tópica de cada sociedad antes incluso de visitarla, basada en muchos casos en meros tópicos con mayor fin despectivo que real.

En este caso hemos elegido una tribu africana, que simbolice el conocido como Continente Negro lugar de nacimiento del género humano. África, crisol de culturas, y ancestro de todos nosotros, sigue guardando algo mágico en su ser que entronca con la raíces mismas de nuestra creación.

Las tribus africanas, existentes aún a día de hoy, suponen los últimos vestigios de una humanidad más espiritual que virtual, más cercana a los dioses, a lo mágico, a los espíritus y a la propia naturaleza, de lo que el hombre occidental nunca podrá llegar a estar. Suponen un legado cultural e identitario, que nos permite conocer mejor cuales fueron nuestros orígenes a la vez que nos recuerda que por muy avanzados que nos creamos, no somos más que un elemento nacido de la naturaleza.

Dentro de esa imagen tópica que decíamos, tomaremos la Mezquita Azul de Estambul, como un fiel reflejo de la cultura árabe. Y es que en un mundo multicultural como en el que vivimos, lleno de diversidad, cada sociedad tendrá los

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

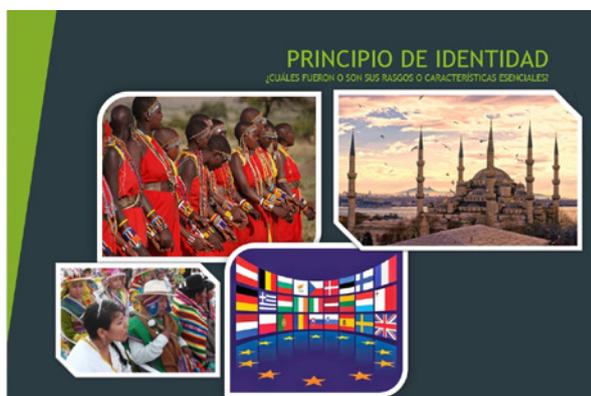


Imagen 10. El Principio de Identidad. ¿Cuáles fueron o son sus rasgos o características esenciales? Una tribu africana, los Quechua americanos, la Mezquita Azul de Estambul y las banderas de las naciones miembros de la Unión Europea, son ejemplos del Principio de Identidad.

símbolos que la definan. Por tanto encontramos una unidad estilística, cultural y religiosa, que ejemplificaremos en la cultura árabe. Estambul como ejemplo de una cultura que casi más que ninguna otra, se encuentra a caballo entre la tradición y la modernidad, entre oriente y occidente, entre Asia y Europa.

12. PRINCIPIO DE RELATIVIDAD: ¿CÓMO SE INTERPRETA, QUÉ VALOR SE LE CONCEDE?

El Principio de Relatividad, constituye un concepto muy amplio, múltiple, variado y complejo. Lo estudian los filósofos, los físicos, los astrónomos, los sociólogos, los teólogos, los historiadores, etc. La Teoría de la Relatividad de Einstein, es la más universalmente conocida. Según esta, las leyes generales de la Tierra y el Universo, no son absolutas ni independientes, ni completamente

uniformes, sino que sufren pequeñas o grandes variaciones según las condiciones específicas de cada espacio y de cada tiempo, de cada lugar y de cada época. Para entenderlo mejor, podíamos tomar como ejemplo la circulación atmosférica general y el clima, que con los mismos elementos presenta multitud de variaciones, infinidad de microsistemas (Einstein, 2008).

Pero... ¿en qué coordenadas hemos de basarnos para realizar unas mediciones fiables? y qué decir, cuando consideramos los ámbitos, espirituales, religiosos, líricos o imaginativos. Explicar aquí el principio de Relatividad, sería casi imposible, por lo que ejemplificaremos la idea mediante tres imágenes.

Decíamos que todo depende del cristal con el que se mire, y es que según cada punto de vista, algo puede ser bueno o malo, destructivo o creador, conservador o innovador, y así un sinnúmero de nuevas consideraciones. Proponemos aquí que todo puede ser contemplado desde múltiples puntos de vista, es decir, en escala de grises, o en un brillante color, sólo hay que buscar las motivaciones y aprender del hecho vivido, para verlo como una nueva y colorista oportunidad.

Y es que todo tiene múltiples puntos de vista, es como vemos en la imagen inferior, como mirarse en diferentes espejos. Vemos a nosotros mismos como una multiplicidad, llena de potencial, que puede dar distintas imágenes de sí; tanto para nosotros como para los demás. Es la unidad dentro del todo, como la fruta de la granada que simboliza este concepto.



Imagen 11. El Principio de Relatividad. ¿Cómo se Interpreta, qué valor se le concede? Resumiremos esta serie de imágenes con la frase: todo depende del cristal con el que se mire, distintos puntos de vista aportan diferentes visiones de un mismo objeto.

Y es que algo tan frecuente e importante como la Relatividad, debía tener su reflejo también en el arte. En este caso vemos una obra del catalán Joan Miró, paradigma, como podrían ser miles de otras del arte contemporáneo. Un arte que ya se ha alejado de la mimesis representativa, en búsqueda de nuevos campos, experiencias y sensaciones, un arte que ya se distancia de la belleza ideal, alcanzada en el pasado, fruto de la copia de la imagen real. Ahora el arte puede ser cualquier cosa, indagando incluso en los pensamientos más ocultos, una expresión viva del alma creadora, que lejos de buscar la belleza, se deleita en la conexión interior con el observador.

Como decimos, el arte contemporáneo como modelo de valor e interpretación relativa, basada en nuevas propuestas, alejadas de convencionalismos figurativos.

CONCLUSIONES

La realización de este trabajo nos ha permitido dar un paso más en la consolidación del modelo de Principios Científico-Didácticos para enseñanza de la Geografía y de la Historia. Aunque las hipótesis teóricas de fundamentación del modelo, fueron confirmadas en la primera y principal fase de la investigación, gracias a metodologías diferentes (elaboración de datos, análisis

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

de documentos, grupos de discusión, observación participante, intervención en el aula, etc); se hacía necesaria su implementación en la diversidad de estrategias y tareas docentes que permiten nuestras materias. El investigador, profesor o interesado que lo examine tendrá la oportunidad de comprobar la forma de aprender, enseñar, e investigar cada uno de los diez principios, a partir de las imágenes de hechos reales que reproducimos. Con ello conoce y comprueba una nueva manera de observar e interpretar, el paisaje geográfico, los restos históricos, el patrimonio y sus significados en función de factores de orden cultural, económico, político y social.

Por otra parte si los diez principios que componen el modelo, se aplican en un sólo espacio o a un único tema del programa, se podría comprobar el grado de profundidad que en el estudiante genera, proporciona una visión y aprendizaje de los hechos teórico, práctico, global y detallado, real y deseado. Si podemos confirmar los indicios positivos de esta propuesta según otros trabajos de imágenes anteriores. Sólo queda ya por tanto, invitar al lector a proponer sus propias imágenes sobre las que aplicar los diez principios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caro Baroja, J. (2000) [1976]. *Los moriscos del reino de Granada*. Ensayo de historia social. Madrid: Itsmo.
- Carrasco, R. (2015). *La empresa imperial de Carlos V*. Madrid: Cátedra.
- Einstein, A. (2008) [1905] *Sobre la Teoría de la Relatividad Especial y General*. Madrid: Alianza.
- Frederick, S. y Szalay, E. (2013). *Historia de la evolución de los primates*. Nueva York: Academic Press.
- García Ruiz, A. L. y Contreras García, J. (2016). *Primera aproximación de la teoría de los Principios Científico-Didácticos (P.C.D.) a la Historia del Arte: el palacio de Carlos V de Granada*. Libro de Actas del CUICID, Madrid: McGrawHill.
- García Ruiz, A. L. y Jiménez López J. A. (2006). *Los Principios Científico-Didácticos: nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Universidad.
- (2007). *La implementación de los Principios Científico-Didácticos (P.C.D.) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada: Universidad.
- (2007). Los contenidos reflexivos: una propuesta necesaria para el desarrollo íntegro del currículum de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. *IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 51, 102-111.
- García Ruiz, A. L. y Lara Valle, J. J. (2013). Los Principios Científico-Didácticos y el desarrollo humano sostenible, un modelo para el análisis y la comprensión del problema. *Revista Boletín de la Real Sociedad Geográfica* 154, 171-198.
- García Ruiz, A. L. y Muñoz Bandera, J.F. (2013). Criterios de evaluación para la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales según el modelo de Principios Científico-Didácticos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 6, 1, 49-60.
- García Ruiz, A. L. y Raso Sánchez, F. (2007) Scientific-Didactics Principles in movies: a

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

Antonio Luis GARCÍA RUIZ / Javier CONTRERAS GARCÍA

- new perspective to teach Geography and History. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 2, 133-144.
- George, P. (1964) *Compendio de Geografía Rural*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- González Cremona, J. M. (1996). *La vida y época de Carlos I*. Barcelona: Planeta.
- Humboldt, A. (2011). *Cosmos: Ensayo de una descripción física del mundo*. Madrid: Los Libros de la Catarata-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Liceras Ruiz, A. y Romero Sánchez, G. (Coords.) (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- Martín González, J. J. (1999). *Historia del Arte*. Madrid: Gredos.
- Ortega y Gasset, J. (2005) [1914]. *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza.
- Vidal de la Blache, P. (1922). *Principios de Geografía Humana*. París: Sorbona.
- Virgilio. (1990). *Bucólicas, Geórgicas y Apéndice Virgiliano*. Madrid: Gredos. (Publicación original de las Geórgicas del año 29 a. C).

NOTAS

1. ARTE DE ALTAMIRA. Página Oficial del Museo de Altamira, Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://museodealtamira.mcu.es/Prehistoria_y_Arte/artes_Altamira.html
2. CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 1978. Página Oficial del Ministerio de la presidencia y para las Administraciones Territoriales. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
3. CANAL DE PANAMÁ. Página Oficial del Canal de Panamá. <http://micanaldepanama.com/nosotros/historia-del-canal/la-construccion-del-canal-por-los-estadounidenses/>
4. MEMORIA DE LA RED DE PARQUES NACIONALES DE ESPAÑA. SIERRA NEVADA. http://www.mapama.gob.es/es/red-parques-nacionales/la-red/gestion/sierra_nevada_2012_tcm7-310105.pdf
5. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. Página Oficial de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
6. BOMBARDEOS NAZIS SOBRE INGLATERRA. <http://blogdelaclasedehistoria.blogspot.com.es/2008/05/bombardeos-alemanes-sobre-inglaterra.html>

UNNES

EDUCACIÓN PARA UNA ÉTICA DE LA SOSTENIBILIDAD DEL PAISAJE

EDUCATION FOR AN ETHICS OF THE SUSTAINABILITY OF THE LANDSCAPE

Ángel LICERAS RUIZ

Resumen

Los paisajes son estructuras en continuos cambios provocados por dinámicas naturales y/o por acciones humanas cada vez más nocivas. Pérdidas que, en el caso de ese último factor, sólo pueden evitarse con una toma de conciencia de la población, en especial entre los jóvenes, que propicie unas relaciones con el paisaje más respetuosas. En analogía con el principio de “a la ética por la estética”, se trataría de proyectar la idea de la valoración y la conservación del paisaje a través del reconocimiento de su significación patrimonial e identitaria. También a la ética por la educación.

Palabras clave

Educación, Ética, Estética, Paisaje, Patrimonio.

Abstract

The landscapes are structures in continuous changes provoked by natural dynamics and/or by actions you humanize increasingly harmful. Losses that, in case of this last factor, only can prevent with a capture of conscience of the population, especially between young people, from propitiating a few relations with the landscape more respectful. In analogy with the beginning of “to the ethics for the aesthetics”, it would be a question of projecting the idea of the valuation and the conservation of the landscape across his recognition of the patrimonial significance and identity. Also to the ethics for the education.

Keywords

Aesthetics, Education, Ethics, Heritage, Landscape.

Ángel LICERAS RUIZ. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. Ha centrado su actividad investigadora fundamentalmente en los campos de las dificultades de aprendizaje de las Ciencias Sociales, el paisaje como entidad geográfica y patrimonial y la influencia de los medios de comunicación social como agentes de educación informal.

Recepción: 15/XII/2016

Revisión: 11/I/2017

Aceptación: 28/II/2017

Publicación: 31/III/2017

EDUCACIÓN PARA UNA ÉTICA DE LA SOSTENIBILIDAD DEL PAISAJE

EDUCATION FOR AN ETHICS OF THE SUSTAINABILITY OF THE LANDSCAPE

1. LA EVOLUCIÓN Y PROTECCIÓN DEL PAISAJE

El paisaje es una entidad dinámica, viva, en continua transformación. Y en esos cambios el factor humano juega un papel fundamental, decisivo en los últimos tiempos. Hoy día las actuaciones antrópicas sobre los territorios son cada vez menos respetuosas y tienen un mayor costo: generalmente, suponen agresiones a su identidad, pérdidas de valores (sociales, ambientales) y la configuración de paisajes mediocres, homogeneizados y trivializados. En muchos otros casos, simple y llanamente los resultados suponen una “destrucción” del paisaje.

La evolución y las transformaciones debidas a factores naturales y humanos son inherentes a todo paisaje, pero en esas transformaciones no “todo vale”. La progresiva degradación de los ecosistemas naturales y la pérdida de identidad de los paisajes culturales ha hecho que cada vez más las sociedades desarrolladas muestren un especial interés por el medio ambiente y por la protección y conservación de los valores

paisajísticos. En los últimos años va creciendo la proliferación de plataformas en defensa del territorio y el medio ambiente. Cuando el futuro de los medios naturales y eco-biológicos se ve seriamente amenazado, el tema de la responsabilidad humana se vuelve apremiante. Más que nunca la ética y el desarrollo de nuevos valores se revelan necesarios y urgentes.

La progresiva degradación de los ecosistemas naturales y la pérdida de identidad de los paisajes culturales ha hecho que cada vez más las sociedades desarrolladas muestren especial interés por el medio ambiente y por la protección y conservación de los valores paisajísticos. En los últimos años va creciendo la proliferación de plataformas en defensa del territorio y el medio ambiente. Cuando el futuro de los medios naturales y eco-biológicos se ve seriamente amenazado, el tema de la responsabilidad humana se vuelve apremiante. Más que nunca la ética y el desarrollo de nuevos valores se revelan necesarios y urgentes.

La consideración del paisaje como algo más que un recurso; como una entidad de enorme valor patrimonial; como factor de identidad y de

cohesión territorial y social, lo convierten en un elemento especialmente relevante para progresar decididamente hacia la sostenibilidad, para actuar sobre el paisaje sin destruirlo.

El siglo XXI se inicia con la cuestión del paisaje como asunto social de relevancia en cuanto a su gestión medioambiental y la participación de sus pobladores en la misma, cuestión nada fácil por la multiplicidad de factores e intereses de todo tipo que se dan cita en el tema. Las dinámicas actuales de evolución de los paisajes reafirman la urgencia y la necesidad de su protección; de que, para una perspectiva sostenible de los mismos, es imperioso plantear una actitud ética activa y comprometida ante ellos. Se hace necesario despertar y consolidar en los individuos el sentido de responsabilidad sobre el paisaje, desarrollar una "conciencia paisajera" (Berque), sentido de paisaje, en su control e intervención. El desarrollo de una conciencia ética del paisaje se erige insoslayable en un mundo donde la crisis ecológica nos amenaza por todas direcciones.

Proteger, celebrar, valorar, promover los "grandes paisajes", los paisajes emblemáticos, es algo que las sociedades occidentales hacen desde por lo menos un siglo. Pero no es el mismo interés y la misma práctica que se tiene con los paisajes cotidianos. Y, como señala Sgard (2010), todo el mundo tiene derecho a reclamar un paisaje cotidiano que proporcione bienestar y satisfacción.

La protección del paisaje es un derecho y una responsabilidad común que a todos incumbe y a todos atañen las decisiones que sobre él se

toman. El Convenio Europeo del Paisaje (CEP) afirmaba en el año 2000 que es necesario "establecer procedimientos para la participación del público, las autoridades locales y regionales y otras partes interesadas en la formulación y aplicación de las políticas en materia de paisaje". Parece más extendida una conciencia ambiental que ha permitido proteger, a través de figuras jurídicas diversas, determinadas porciones del territorio especialmente valiosas por su riqueza ecológica. Es necesario imbuirnos ahora de una conciencia de paisaje similar a la conciencia ambiental. Ese es el reto: ser capaces de integrar la participación pública como herramienta para la implicación y corresponsabilidad de la sociedad en la gestión y planificación del paisaje. La participación debería ser el mecanismo fundamental a través del cual implicar a los ciudadanos en el diseño del paisaje que quieren y decidir las políticas que se debieran aplicar. Esa necesaria participación hay que fomentarla desde la concienciación ciudadana, desde la educación, desde la escuela. Que sirva para impulsar la sensibilidad, la cultura, la "conciencia de paisaje", que permita a los individuos ser capaces de disfrutar mirando el paisaje. "La ética del paisaje es una cuestión política, pero también educativa", nos recuerda Sgard (2010). Estos argumentos hacen que, sin duda, la ética del paisaje sea un tema candente hoy día.

2. A LA ÉTICA POR LA ESTÉTICA

Está claro que tratar la ética del paisaje es una cuestión especialmente delicada y compleja al centrarse sobre un objeto, el paisaje, entre mate-

Ángel LICERAS RUIZ

rial e ideal, entre cotidiano y extraordinario, entre individual y colectivo. Por otra parte, la cuestión ética referida al paisaje es tema de interés para muchos y muy diversos campos disciplinares como la filosofía, la política, la economía, las ciencias medioambientales y las ciencias técnicas como la arquitectura, el paisajismo, etc., pero es el campo de la Geografía (ciencia de síntesis entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales) manejando contenidos que resultan transversales y explicaciones analíticas y globales en el estudio de las relaciones hombre-medio (Gómez Ortiz y Oliva, 2016), el que aborda el paisaje de forma más integral a través del análisis de los habitantes en su territorialidad, y busca comprender y explicar la relación entre la gente y su territorio a todas las escalas, desde la local a lo planetario. No es extraño, pues, que muchos geógrafos se ocupen hoy en la participación de las personas implicadas o afectadas por los proyectos que afectan al territorio y al paisaje. Ésta será, pues, la perspectiva con el que abordaremos el tema de este artículo.

La dimensión estética del mundo va unida a su dimensión moral. La idea de la belleza ligada al bien arranca con Platón, y es continuada por otros muchos filósofos como Kant o Wittgenstein tratando de establecer las conexiones entre ética y estética, y desarrollada, a su vez, por diversos autores en relación con el paisaje (entre otros Kessler, 2000 y Zimmer, 2008) como una forma de despertar y construir lazos para la protección del paisaje. Una vía, un tránsito desde la consideración espiritual y estética de la belleza del paisaje para gozarlo, hacia la concienciación

ética sobre el respeto y el valor de preservar sus cualidades y calidades; siendo la belleza (estética) el factor que infunde ese aprecio y respeto (ética) que impulsa a su conservación.

2.1. Qué estética y qué ética

Dos ámbitos contextualizan este apartado y el presente trabajo: la dimensión ética y la dimensión geográfica del paisaje. En primer lugar, e inspirándonos en la sensibilidad romántica y compartiendo muchos de sus valores, de su universo moral y ético, pero traspasándola, nos acogemos a una estética fruto no meramente del arrobamiento, sino una estética del paisaje en donde la percepción visual es un componente más de las múltiples, variadas y ricas relaciones que cualquier paisano puede establecer con el paisaje (Zimmer, 2008), en busca de una ética más auténtica, no simplemente accidental (Kessler, 2000).

Hoy día resulta difícil la consideración meramente estética del paisaje; se le oponen importantes frenos. La exaltación de la belleza del paisaje requiere un ejercicio de observación, de contemplación, y esto en la actualidad resulta una empresa difícil de abordar, porque:

- Se han perdido numerosos paisajes bellos. Para muchos vivimos en la edad del irrespeto que abarca muchos aspectos y dimensiones, y también la del paisaje.
- La noción de belleza del paisaje está adulterada por la estandarización y banalización de muchos de ellos.

- Los paisajes estéticamente bellos se reducen, en muchos casos, a lugares que sólo son asequibles a unos pocos.
- La belleza es una realidad limitada. Hay muchos paisajes que no pueden valorarse con los estrictos cánones de la belleza estética pero que, sin embargo poseen cualidades y calidades merecedoras de reconocimiento (el paisaje cotidiano como expresión de patrimonio, por ejemplo), pero no se sabe ver, reconocer ni valorar...
- La relación del paisano con el paisaje no es puramente visual, es más compleja: no sólo lo ve, también lo toca, lo huele, lo oye, lo pisa... Lo que implica una variedad de sensaciones y sentimientos a desarrollar y valorar.

A los efectos de la estética como motor de la ética sobre el paisaje cabe unirles los de la concienciación en torno a su valor como herencia y pertenencia social y personal. Pero en la actualidad los paisajes están sometidos a las consecuencias de la fragmentación, el consumo y la banalización del territorio. Estas consideraciones contraponen la estética y la ética distante del turista, del espectador que ve el sitio, el país, frente a la estética y la ética del paisano que ve el lugar, el espacio geográfico, el paisaje, en el que las percepciones visuales están cargadas de sentimientos y emociones.

La geografía de la percepción y la corriente humanista, con su acento sobre la relación entre la psicología y el análisis geográfico, postulan la consideración subjetiva del espacio, del espacio vivido, sentido y percibido por las personas, de

sus sentimientos de pertenencia (Estébanez, 1982). Esto resulta fundamental en la consideración estética y ética del paisaje pues, como apunta Nogué (2011), en el proceso de apreciación estética del paisaje, lo que se sabe (la información visual sobre el paisaje) condiciona y cuestiona lo que se experimenta (la propia vivencia del paisaje). En última instancia, no son las normas y preceptos los que hacen cuidar el paisaje desde una posición estética y ética, puesto que la belleza no está en la naturaleza, en el paisaje, sino en el ojo de quien lo mira.

A su vez, la ética del paisaje no trata de un tipo tradicional de ética, puesto que no plantea relaciones simétricas entre seres humanos, como la ética clásica (Cortina, 2010), sino de una relación asimétrica entre el individuo y la naturaleza, con lo que se pierde la reciprocidad (Zimmer, 2008), se trata pues de una ética de la responsabilidad. La singularidad de esta ética de la responsabilidad es que se basa en un reconocimiento recíproco y no unilateral, que nos exige reconocer los derechos de la naturaleza y de las generaciones futuras. Una ética del paisaje debería darnos criterios para transformar responsablemente los paisajes que forman nuestra identidad colectiva.

Compartimos esa concepción de la ética que busca no tanto elaboraciones normativas o prescriptivas, como aquella que persigue orientar la acción y proponer marcos de consenso colectivo desde los compromisos individuales. No se trata solo de aportar una legislación para lugares reconocidos y prestigiados para darles los medios para hacerlos respetar, sino también de

Ángel LICERAS RUIZ

construir y negociar al mismo tiempo la consolidación de una ética sobre el uso de los paisajes cotidianos. Una ética de la responsabilidad, una obligación moral, *“una ética razonable animada por un esfuerzo de conciliación entre los valores y los intereses... encontrando justos compromisos entre hoy y mañana, bienestar y salvaguarda del entorno”* (Lipovetsky, 2008:209). Una ética de la responsabilidad (Jonas) de amplias miras espaciales (nos importa todo el planeta que cohabitamos) y temporales (nos incumbe el presente y el futuro) (Siqueira, 2001 y 2009).

Si consideramos que la belleza del paisaje no está en su misma naturaleza sino en los ojos de quien lo mira, las posibilidades de ponderar paisajes bellos aumentan considerablemente al no limitarlos a la más “selecta” belleza “objetiva” de los paisajes sublimes, pudiendo extenderse a la amplia experiencia de los paisajes cotidianos. Al fomento de este interés por los lugares de la vida cotidiana, la belleza de todos los días, lejos de lo sublime y lo pintoresco, se pueden unir las ideas de la ética del *care* (*cuidado*) (Fascioli, 2010), que persigue recuperar la importancia de las dimensiones emotivas y los sentimientos, de las relaciones y del interés, en la vida moral; una ética del cuidado que se centra en el sujeto, en sus relaciones y afectos; un compromiso, unas preocupaciones guiadas por la búsqueda de la belleza, de lo sensible y agradable. A partir de ahí la cuestión se centra, pues, en ¿cómo podemos inducir unos reconocimientos, disfrutes, comprensiones y valoraciones de los paisajes, tales que susciten el aprecio social y el compromiso ético con los mismos?

Es evidente que la ética del paisaje guarda un sentido de preservación, de conservación del mismo, pero ni los paisajes extraordinarios ni los ordinarios pueden ser fijados a través de unos procedimientos de clasificación o por unas medidas de protección que supongan en realidad una “museificación” de los mismos. Especialmente los paisajes cotidianos no pueden considerarse como un campo de conservación y protección del mismo tipo que un monumento histórico. Es importante considerar que el paisaje está en evolución, tanto en su dinámica material como a los ojos de los individuos; que los sistemas de valores, los modelos y referencias están en constante cambio; que hoy alabamos muchas construcciones de la modernidad del siglo pasado que en su momento se condenaban; y que no está claro cuáles serán los gustos o el estilo de vida preferido por nuestros descendientes. El arte estriba en saber combinar herencia y creación; en la libertad de los sujetos para la invención, interpretación y evaluación de sus paisajes y no únicamente de los espacios museificados a venerar.

3. A LA ÉTICA POR EL RECONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO

El paisaje es un hecho objetivo (“el territorio”) y también subjetivo (“tal como es percibido”). Esta doble dimensión apela a la realidad que nos rodea, pero también a la valoración estética, poética y a los sentimientos que tenemos sobre ella, y, sin duda, los de identidad y memoria (patrimonio) son de los más relevantes. El paisaje es un valor colectivo, un bien común, como el patrimonio. Esta puede y debe ser una vía más para acoger un compro-

miso ético con el paisaje: a la ética del paisaje por su reconocimiento patrimonial. El referente patrimonial es una de las importantes dimensiones del paisaje (Liceras, 2013a). Se dice que cuando miramos un paisaje, estamos contemplando sociedad (Echavarren, 2010). Es la consideración del paisaje como producto social, como un bien resultado de la interacción entre la población y el medio a lo largo del tiempo, como proyección de una sociedad en un territorio determinado (paisaje cultural). Conocer un paisaje significa algo más que conocer una porción de territorio, conlleva entender a los hombres, a los grupos sociales, a los pueblos que lo han habitado y lo habitan. Es también conocer los valores colectivos atribuidos al espacio vivido, su ordenación y las formas resultantes hasta el punto de interpretarlos como elementos o señas de identidad (Zoido, 2012).

La idea de patrimonio paisajístico no debe considerarse como algo exclusivamente ligado al pasado, sino como una presencia viva del presente, como un bien común de gran importancia que hay que conocer, disfrutar, respetar y proteger. Y el conocimiento del patrimonio cultural del paisaje sólo se logra con información y formación, lo que significa educar para que se entiendan no sólo sus hechos sino también sus símbolos, y para fomentar la preocupación por su conservación.

3.1. Patrimonio en los paisajes cotidianos

“Hoy día la concepción de paisaje ha conquistado lo ordinario, lo mundano, lo cotidiano” (Sgard, 2010).

Una de las grandes aportaciones del CEP ha sido el viraje hacia la concepción social del paisaje, ya que extiende las consideraciones a los paisajes cotidianos y no solo a aquellos de valor extraordinario. Esto es importante porque el paisaje es un patrimonio fundamental que a menudo pasa desapercibido. Cuando se les pregunta a muchos niños y jóvenes sobre qué lugares de su localidad pueden destacar, muchos responden que “no hay nada que ver en mi pueblo”. Sin embargo, este “no hay nada que ver” suele ser inmediatamente matizado por referencias a un castillo en ruinas, un antiguo caserón con escudos de armas, la iglesia parroquial, etc., lugares cargados de historia (local), vivencias y recuerdos (personales y colectivos). Estos elementos han quedado relegados como “parientes pobres” del patrimonio en provecho de monumentos más prestigiosos. Y, sin embargo, una condición primaria para considerar el paisaje como patrimonio reside en su valoración social como espacio vivido, “cadre de vie” según el CEP.

En la actualidad se preconiza una traslación de la consideración paisajística de lo elitista a lo democrático y una consecuente valoración de los paisajes cotidianos *“no sólo como signos del desarrollo contemporáneo de una comunidad humana, que expresa en ellos su secular inteligencia compartida y en los que se enlazan estética, ética y política, sino también como patrimonios, entendidos como los reconocimientos sociales de unos valores como herencia comunitaria”* (Ojeda, 2013).

Ángel LICERAS RUIZ

Con frecuencia se produce un desfase entre el patrimonio «oficial» y el patrimonio local (Musset, 2014), lo que supone una desafortunada pérdida. Principalmente porque el patrimonio local aviva las memorias familiares, los sentimientos de identidad, y de ahí la importancia de hacer hincapié en el patrimonio de proximidad, de traducir el reconocimiento de los paisajes patrimoniales cercanos y vivenciales en paisajes afectivos. Estos «pequeños lugares de memoria», basados en los recuerdos personales, estructuran y articulan nuestros espacios de vida dándoles un sentido y un significado. He ahí la intención de centrar la atención en estos espacios de proximidad: provocar experiencias individuales de inmersión sensorial en paisajes concretos y significativos que permitan unas interpretaciones in situ y a unas posibles artealizaciones in visu que subrayen los vínculos afectivos y los compromisos éticos de la sociedad con sus/los paisajes (Ojeda, 2013).

Es verdad que no todos los paisajes culturales y cotidianos son merecedores de ser considerados como expresiones relevantes de unos entornos antropizados o naturales atractivos, o de ser seleccionados y valorados entre las señas de identidad de a una población: *“No hay mejor ejemplo de paisaje cultural creado por los seres humanos y conformado con ‘testimonios’ de su quehacer, que un basurero. Pero pocas personas pensarían en él como ‘paisaje cultural’. Y lo mismo podríamos decir de los barrios marginales de nuestras poblaciones, o de los paisajes desolados como consecuencia de una deforestación incontrolada”*, aclara Agudo (2012). Es evidente que los paisajes patrimoniales e identitarios no

son sólo ni predominantemente los más relevantes exponentes de valores estéticos. Ahora bien, más allá de su valor estético, muchos de los elementos de los paisajes cotidianos conforman componentes irremplazables del patrimonio inmaterial. En suma, también los paisajes ordinarios, cotidianos, los paisajes individuales, de la experiencia, de los recuerdos tienen, en su escala, un fuerte componente patrimonial.

3.2. Paisaje e identidad

El paisaje sigue teniendo un papel fundamental en el proceso de creación de identidades territoriales. Las personas se sienten parte de un paisaje. Este reconocimiento del valor del paisaje como reflejo de las señas de identidad de los habitantes que lo han conformado y lo habitan supone un factor de preservación frente a unos procesos de globalización y homogeneización creciente que ponen en peligro esos sentimientos de identidad. (Nogué, 2007). Un argumento más para la necesaria ampliación de la noción de patrimonio a los “paisajes cotidianos”.

Estos rasgos del carácter de los pueblos reflejados en los paisajes que habitan pueden ser utilizados con distintos fines y procedimientos como argumentos relacionados con la defensa de los valores identitarios de un país y la construcción de una identidad nacional. Los hombres confieren identidad a los paisajes pero también los paisajes forman a los individuos, definen su carácter y hasta determinan su manera de pensar, sentir y actuar. Es decir, esta relación de influencia entre paisaje y paisaje es recíproca (Aponte, 2003).

Las ideas de patrimonio, de identidad, reivindican la importancia de los componentes afectivos en la consideración geográfica del paisaje (Puente, 2012) y, como indica Cortina (2010), la ética del paisaje debería darnos criterios para transformar responsablemente los paisajes que forman nuestra identidad colectiva.

4. A LA ÉTICA POR EL CONOCIMIENTO

Una sociedad concedora y consciente es la primera etapa para la toma de posición en defensa de la protección y recuperación ambiental de los paisajes. Para ello la educación es una herramienta básica y fundamental. Es cierto que este planteamiento engloba diversidad de perspectivas psicológicas, filosóficas, culturales y formativas, lo que puede plantear ciertas dificultades desde el punto de vista disciplinar y didáctico que el profesorado debe abordar, reflexionar y planificar. Porque los paisajes no tienen el mismo sentido ni el mismo valor según la edad y el sexo del observador, según su grado de integración en la vida y las actividades de un grupo social en particular, según el tiempo que pasó en un lugar determinado, o sus experiencias en él. Con el tiempo, la percepción del patrimonio suele cambiar porque las personas mayores saben ver y reconocer los verdaderos tesoros que en su juventud ignoraban por falta de cultura y educación.

Un enfoque educativo basado en la comprensión de las múltiples y diversas relaciones que se establecen entre la sociedad y el medio natural

y cultural exige un enfoque a la vez significativo y motivador del estudio del paisaje. La afectividad, la cercanía, el reconocimiento de su valor, podrían ser los referentes donde anclar esos requisitos.

4.1. ¿Cómo forjar vínculos entre paisaje y sujeto a través de la exploración de la afectividad?

Geografía, paisaje y afectividad son referentes que han tenido largo recorrido en la historia de esta disciplina. Ya en su obra *Tableau de la Géographie de la France* (1903) Vidal de la Blache expone que la experiencia sensorial o primaria de los paisajes resulta un factor para potenciar la interiorización de la interpretación paisajística capaz de incidir en la formación de actitudes y comportamientos. De este modo, la experiencia sensorial del paisaje puede tener y transmitir al observador e intérprete referentes éticos y políticos mediando así en sus actitudes y comportamientos (Caballero, 2013). También, en la geografía anglosajona tradicionalmente se ha abordado el estudio de las relaciones entre las emociones y los lugares, en las *Emotional Geographies* (Bondi, Smith y Davidson, 2005), geografías emocionales o de los “espacios afectivos”. Por su parte, la corriente geográfica humanística se interesa por desvelar la naturaleza de las experiencias humanas en el espacio, tomando en consideración los factores culturales, sociales y personales, la experiencia cotidiana del espacio, y acogiendo dimensiones tan esenciales como los sentimientos, la ética y la estética (Rogríguez Lestegás, 2000).

EDUCACIÓN PARA UNA ÉTICA DE LA SOSTENIBILIDAD DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

En la actualidad hay movimientos del pensamiento geográfico que retoman el interés por los ámbitos afectivos de la experiencia paisajística, “el resurgir de las geografías emocionales” con su renovado interés por las relaciones afectivas y emotivas de la gente con sus lugares, con sus paisajes. Estas ideas geográficas postestructuralistas recientes sobre el sujeto, la experiencia, la identidad, etc. inciden en reivindicar la importancia de los componentes afectivos en el análisis geográfico. Son perspectivas que traspasan la pura subjetividad, que implican dimensiones de la experiencia mucho más amplias y se basan en la manera en que pasamos a formar parte de la propia trama del paisaje.

Esta faceta emotiva del espacio, donde la experiencia cognitiva es inseparable de la emoción, resulta un factor de gran utilidad en la interpretación del paisaje, afecta a las preferencias paisajísticas y a la acción social. En el plano paisajístico, las emociones pueden contribuir a que las personas se sientan más cercanas emocionalmente a su paisaje, a su espacio natural, y tiendan a protegerlo con mayor compromiso. Gardner (2011) y Goleman (1996) han aportado relevantes referencias sobre el concepto de inteligencia espacial y la inteligencia de interacción con el medio (la representación visual de ideas y la creación de imágenes mentales y ambientales) dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, cuyo desarrollo puede significar un interesante implemento en la cuestión que abordamos en este trabajo.

No se ama lo que no se conoce. El conocimiento y reconocimiento del paisaje como patrimonio,

como cosa propia, como herencia que nos identifica, facilita y comporta un factor de desarrollo de sentimientos de valoración, disfrute y defensa del paisaje. Lo valoro porque lo aprecio; lo aprecio porque lo conozco. Valoración por el sentimiento y el conocimiento. Al sentimiento desde su consideración como patrimonio; al conocimiento a través de la vivencia y la educación.

Educar para conocer, reflexionar, comprender, valorar, respetar y proteger no sólo los paisajes “sublimales” y excelsos, también y especialmente los más cercanos y vivenciales, buscando el compromiso y respeto por “todos los paisajes”, como nos reclama el CEP, a partir de su descubrimiento, compartiendo la idea de educación en paisaje como “*la transmisión significativa de conocimientos y la generación de actitudes positivas hacia el paisaje y sus valores*” (Busquets, 2010). Valores de signo muy diverso: estéticos, ecológicos y naturales, productivos, históricos, sociales, simbólicos y de identidad, valores religiosos y espirituales, valores perceptivos relativos a los sentimientos, emociones, etc., de forma que, con su reconocimiento, lleguen a resultar referentes para la adquisición de una actitud de mayor responsabilidad con respecto a los efectos de las formas de actuar del ser humano sobre el territorio (Castiglioni, 2010).

“Quien sabe emocionarse frente al espectáculo del mundo, quien se exalta al ver la impronta humana dentro de la naturaleza, quien siente los ritmos de ésta y los ritmos de lo humano, es aquel que, por encima del resto, sabe encontrar las claves justas para

proyectar y construir en el respeto de lo existente y en la prospectiva de crear nuevos y mejores futuros". (Turri, 1998:14).

En definitiva: a la ética del paisaje por el sentimiento (patrimonio, identidad) y por el conocimiento, (aprendizaje).

5. PAISAJE Y EDUCACIÓN

Interesante enfoque es el que aporta Carson (2009) con sus reflexiones sobre lo que llama "estética cognitiva", según el cual la apreciación estética de la naturaleza exige no solamente una experiencia sensorial mediante la consideración de las cualidades formales de las entidades que la componen, sino, sobre todo, un conocimiento intelectual de las mismas, de su historia, de su realidad. Así, la estética cognitiva apunta a que la apreciación estética de la naturaleza, del paisaje debe dejarse guiar por la naturaleza misma del objeto que se ofrece a la apreciación, requiriendo del observador una cierta cantidad de información sobre el paisaje observado su historia, su evolución, su realidad, sus características y propiedades particulares (Afeissa, 2010). El conocimiento sobre la realidad del paisaje considerado implica un implemento en su apreciación estética y ética: conocer para valorar y proteger (insistimos en la idea).

La metáfora del paisaje como teatro que establece Turri (1998) sostiene que el hombre y la sociedad se comportan frente al territorio en el que viven de un modo doble: como actores que

transforman, en sentido ecológico, el marco de vida, grabando en él los testimonios de sus propias acciones (patrimonio), y como espectadores que saben mirar y comprender el sentido de su actuar en el territorio. Esta segunda faceta se amplía y se enriquece no sólo con la experiencia, también con el aprendizaje que lleva al conocimiento. Como el propio Turri mantiene, estos dos ámbitos no están desconectados, sino que existe un estrecho vínculo entre mirada paisajística y transformación de su espacio vivido o marco vital. He ahí la importancia de la educación para la formación y para la acción: educar la mirada para fomentar la actuación en orden a la ética.

5.1. Valor formativo del estudio del paisaje

Cuando una persona contempla un paisaje establece un diálogo entre la percepción y las interpretaciones culturales aprendidas sobre cómo percibirlo y cómo entenderlo. Este marco de referencias mediatiza las expectativas de los individuos, sus opciones y compromisos en la interacción con el medio. Es el responsable, pues, de las actitudes y las conductas paisajísticas que concita.

"Entender el paisaje es abrirse a un mundo de significados, de valores y cualidades de muy variada índole, cuya comprensión ayuda sustancialmente a mejorar la educación del hombre. El contacto con el paisaje permite educar la inteligencia y, al tiempo, la sensibi-

EDUCACIÓN PARA UNA ÉTICA DE LA SOSTENIBILIDAD DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

lidad y la imaginación; ayuda a incrementar y afinar simultáneamente, sin disociaciones inconvenientes, las capacidades intelectuales, éticas y estéticas de la persona". (Ortega Cantero, 2003).

La educación en paisaje se puede definir como la transmisión de conocimientos, valores y actitudes positivos hacia el paisaje, desde diversos ámbitos educativos (formal, no formal e informal), y dirigida tanto a escolares como a la población en su conjunto. No es un objetivo fácil tratar de traducir a un lenguaje común y accesible una entidad compleja, intentando valorar fenómenos en los que se mezclan realidades objetivas con percepciones subjetivas.

En las edades tempranas de los individuos, esas señas de identidad y pertenencia son fáciles de crear y reconocer en los ámbitos espaciales cercanos donde discurren sus experiencias (de nuevo la importancia de atender a los paisajes cotidianos). Insertar la educación a partir de los paisajes afectivos, de "nuestros paisajes", de los paisajes de los individuos, requiere un esfuerzo por captar las características y los potenciales de mejora de estos espacios, tratando de asentar una educación que busque superar la visión protectora del paisaje en torno a espacios preferentemente naturales, para imbuirnos en una conciencia de paisaje que nos permita disfrutar de la simple contemplación de los paisajes que nos rodean (Nogué, 2010).

El paisaje siempre ha sido un objeto de estudio preferente de la ciencia geográfica, aunque,

como ya hemos referido, no es un tema exclusivo de ella, y puede ser considerado como punto de encuentro y conexión entre diferentes disciplinas, lo cual, aunque podría suponer el escollo de una cierta "imprecisión curricular", sin embargo puede convertirse en una ventaja: diversas miradas del paisaje conjugadas bajo un mismo enfoque interdisciplinar (García de la Vega, 2011).

Ese carácter integrador del paisaje hace de su estudio un notable recurso educativo, enriqueciendo a los alumnos con contenidos que corresponden a diversas ciencias y adiestrándolos también en la resolución de problemas en los que intervienen múltiples variables y relaciones medioambientales, culturales y sociales. Como práctica docente, el estudio del paisaje es posible incluirlo en cualquier nivel de enseñanza (Gómez Ortiz, 1993), porque reúne las características y condiciones que se han postulado como recomendables para erigirse en objeto de aprendizaje preferencial en las etapas iniciales de la formación de los individuos, y poder adecuarse al desarrollo progresivo de las capacidades cognitivas de los sujetos.

"Hoy tiene gran actualidad todo lo concerniente a la consideración del paisaje como libro abierto donde escolares, investigadores y público en general puedan leer despacio su propia historia y el riquísimo entramado de relaciones entre el mundo físico y el hombre. Descubrir sobre el terreno la génesis de esas piezas que conforman un mosaico paisajístico, las fuerzas naturales que a lo largo del tiempo geológico concentraron su actividad

en el mismo, las decisiones y acciones de los grupos humanos, es un ejercicio enormemente enriquecedor". (Sancho Comíns, 1991).

En la actualidad, desde la Educación Infantil, pasando por la Educación Primaria hasta la etapa de la Educación Secundaria y el Bachillerato, distintos bloques temáticos de sus currículos tienen en el estudio del paisaje un referente principal sobre el que tratar contenidos, procedimientos y actitudes de enorme riqueza formativa. Riqueza formativa y educativa del estudio del paisaje que posibilita el entrenamiento y desarrollo de un amplio abanico de competencias.

6. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO PARA ENSEÑAR EL PAISAJE

Una propuesta didáctica para abordar el estudio del paisaje, consecuente con las premisas expuestas en este trabajo, podría ser aquella que lo considera como un conjunto espacial que recoge y plasma una diversa y rica gama de aspectos que pueden abordarse desde una triple perspectiva: el paisaje como ciencia; el paisaje como cultura, y el paisaje como sentimiento. (Liceras, 2013a y 2013b).

Una acción formativa que debiera referenciarse a objetivos que persigan fomentar el desarrollo de valores fundamentales para la formación cívica de los alumnos (sensibilización y concienciación por el respeto y conservación de sus calidades); desarrollar la capacidad crítica y estética y el compromiso con el medio; explo-

rar y adoptar secuencias que pueden adaptarse al desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes (observación-clasificación-investigación-conocimiento-acción); promover la creación de contextos educativos motivadores que propicien la consecución de aprendizajes significativos, y acogiendo estrategias metodológicas que permitan el desarrollo de la curiosidad y el espíritu de indagación y despierten la responsabilidad y el compromiso.

Las actividades didácticas a promover pueden tener un carácter muy variado, estimulante, entretenido y divertido. Contemplemos el recurso de la fotografía: la fotografía, desde el suelo y en altura; con diversidad de ángulos de visión; fotografías personales y/o familiares para comparar esos documentos con imágenes diacrónicas de paisajes permitiendo contrastar una evolución y aportar elementos explicativos, etc.

Otra actividad relevante para el estudio del paisaje son las salidas sobre el terreno, en las que ejercitar la observación directa y la lectura del paisaje. Para el desarrollo de tales habilidades debería seguirse un proceso de aprendizaje progresivo de las capacidades de los chicos y chicas para abordar observaciones sistemáticas y analíticas a partir de las realidades concretas que estén a su alcance, aprovechando la curiosidad y el interés que muestran por los aspectos de su medio próximo. Ya en la Educación Secundaria y el Bachillerato la enseñanza de este rico contenido procedimental de la observación aplicada al estudio del paisaje puede realizarse de forma más rigurosa al haber alcanzado los alumnos un

EDUCACIÓN PARA UNA ÉTICA DE LA SOSTENIBILIDAD DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

desarrollo de las facultades cognitivas necesarias para abordar con aprovechamiento las distintas fases que requiere una observación más completa y compleja (Liceras, 2003).

A pesar de contar con la experiencia y la tradición que el excursionismo y las actividades de observación directa del paisaje tuvo en el krausismo y en la práctica educativa de la Institución Libre de Enseñanza, hoy día estas actividades no son de uso frecuente en el ámbito académico ni tales prácticas surten los mejores efectos potenciales (por razones de tiempo de dedicación a la materia; porque las salidas escolares para tal fin son muy esporádicas; porque las que se realizan no tienen este propósito preferente ni la preparación necesaria, etc.). Sin embargo, los itinerarios didácticos, elegidos y preparados adecuadamente, resultan un recurso fundamental para conocer los paisajes, comprenderlos e interpretarlos, facilitando que el alumnado desarrolle una lectura científica junto con una lectura estética, con una visión creativa, integradora e interdisciplinar capaz de abarcar la cantidad de factores y procesos que en ellos intervienen. En estas actividades se despliega la observación directa (preferentemente), se posibilita una mayor riqueza en las percepciones y se propicia la puesta en juego de las emociones.

Junto con la información procedente de las observaciones, una lectura hermenéutica de paisajes se basa en los saberes previos del individuo, por lo que el acercamiento al estudio del paisaje debiera tener como objetivo inicial romper, en primer lugar, con algunas preconcep-

nes y estereotipos erróneos: hacer comprender a los alumnos que el paisaje tiene variadas expresiones y formas de representación, y que todo lo que se puede ver en el entorno exterior es paisaje; que el paisaje no se corresponde con un solo tipo de presentación y que no es necesariamente bello; que el paisaje puede ser imaginado (cualquiera que sea el tipo de representación, es también considerado como un paisaje, aunque en el caso del paisaje en la pintura o en la literatura no siempre se centra en la expresión de una realidad concreta y lo representado no se pueda ver en el terreno, sino que con frecuencia se trata de una representación imaginaria que se crea en la mente de cada pintor o escritor que la elabora y del observador o lector que la recrea); que los paisajes no son estables sino que se transforman, siendo los hechos humanos el principal factor de organización del espacio, etc. La pertinencia de las experiencias previas del paisaje en relación con las posibilidades y honduras de su lectura traen a colación, de nuevo, la oportunidad de acometer su práctica en el contexto de los paisajes cotidianos.

Un procedimiento recomendable es el inductivo, a través del estudio de casos, acentuado la atención sobre los paisajes cotidianos y del sentimiento, sobre los que su estudio permite desarrollar un amplio abanico de actividades formativas al hilo de lo reseñado en este texto. Pero considerando, al mismo tiempo, que mientras que la generalización exagerada conduciría a un saber esquemático e inconsistente, el uso excesivo de estudios de casos produciría un “*saber en migajas*” (IUFM, 2001). Parece más conveniente

un discurso metodológico que discurra en un continuo vaivén entre lo particular y lo general, para mejor comparar y transferir conocimiento y dar mayor sentido a las realidades estudiadas. Y todo con un enfoque integrador (posibilita la relación de contenidos interdisciplinares) que facilite la comprensión global de las relaciones hombre-medio.

Abordar los objetivos y competencias del estudio de los paisajes, ya expuestos anteriormente, y conseguir una mejor enseñanza y aprendizaje de los mismos desde las etapas iniciales, requiere el desarrollo de un proceso didáctico que arranque, en una primera fase, con la *identificación* (tipo de paisaje), prosigue con su *localización* (haciendo preguntas sobre la localización, pasando de la foto al mapa topográfico, etc.) y continúa con la *descripción*, y hasta aquí se habría producido la lectura del paisaje. A continuación se persigue el análisis y la comprensión del mismo por medio de la *reflexión*, manejando datos y haciendo preguntas para *explicar* y, finalmente, *extrapolar* semejanzas y diferencias de lo conocido y aprendido a otros ejemplos y contextos. En esta segunda fase se trataría de interpretar el paisaje ahondando en sus valores estéticos y emocionales. También en esta fase cobra importancia sus connotaciones patrimoniales e identitarias, así como la ponderación de los referentes éticos de respeto y conservación. Para conseguir una concienciación sobre el compromiso ético de los alumnos sobre el paisaje hay que aunar, como recomienda Ortega Cantero (2010), en la explicación y la comprensión, la ciencia y el arte, la razón y el sentimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afeissa, H. S. (2010). De mirabilibus mundi: vers una étique et une esthétique environnementales. *Vertigo-La revue électronique en sciences de l'environnement*. Vol. 10, 1. <http://vertigo.revues.org/9447>
- Aguado, J. (2012). Paisajes culturales y paisajes etnológicos. <http://es.scribd.com/doc/127594325/J-Agudo-Paisajes-culturales-y-paisajes-etnologicos>
- Aponte, G. (2003). Paisaje e identidad cultural. *Tabula rasa*, 1, 153-164.
- Bondi, L.; Smith, M.; Davidson, J. (2005): *Emotional Geographies*. Leicester (UK): Ashgate Publishing Group.
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Caballero, J. V. (2013). *La descripción e interpretación del paisaje en Paul Vidal de la Blache. La hermenéutica del Tableau de la Géographie de la France*. Sevilla: Centro de Estudios Paisaje y Territorio.
- Castiglioni, B. (2010). La experiencia educativa en el paisaje. El proyecto 3KCL. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 44-55.
- Cortina, A. (2010). La ética del paisaje. *La Vanguardia* 17/10/2010. http://www.uned.es/culturpaisgrupo/images/Cortina%20y%20Albert_Cuidemos%20el%20territorio.pdf

EDUCACIÓN PARA UNA ÉTICA DE LA SOSTENIBILIDAD DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

- Echavarren, J. M. (2010). Conceptos para una sociología del paisaje. *Papers*, 95/4, 1107-1128.
- Estébanez, J. (1982). *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid: Cincel.
- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista ACTIO*, 12. <http://www.actio.fhuce.edu.uy/Textos/12/Fascioli12.pdf>
- García de la Vega, A. (2011). El Paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista Didácticas Específicas*, 4, 1-19.
- Gardner, H. (1911). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Ortiz, A. (1993). Reflexiones acerca del contenido paisaje en los curricula de la enseñanza obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 231-240.
- Gómez Ortiz, A. y Oliva, M. (2016). El paisaje de cumbres de Sierra Nevada. Notas que resaltan los valores patrimoniales y proyección didáctica desde la geografía. *UNES*, 1, 42-62.
- Kessler, M. (2000). *El paisaje y su sombra*. Barcelona: Idea Books.
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2013a). *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2013b). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 74, 85-93.
- Lipovetsky, G. (2008). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Musset, A. (2014). Memorias íntimas y espacio social: el pueblo de Peyruis (Francia) a mediados del siglo xx. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 27, 137-156.
- Nogué, J. (2007). Paisaje, identidad y globalización. *Fabrikart*, 7, 136-145.
- (2010). El retorno al paisaje. *Enrahonar*, 45, 123-136.
- (2011). Paisaje y comunicación: el resurgir de las geografías emocionales. En T. Luna e I. Valverde, *Teoría y paisaje: reflexiones desde miradas interdisciplinarias*. Olot, Observatorio del Paisaje de Cataluña. (pp. 25-41). http://www.catpaisatge.net/fitxers/publicacions/teoria_paisaje/tp_2.pdf
- Ojeda, J. F. (2013). Lectura transdisciplinar de paisajes cotidianos, hacia una valoración patrimonial. Método de aproximación. *INVI. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile*. Vol 28, No 78. Disponible en <http://www.revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/803/1095>
- Ortega Cantero, N. (2003). La visión del paisaje de Francisco Giner de los Ríos. *Boletín de la Biblioteca del Ateneo*. Segunda Época – Año IV, 13, 21-30.
- (2010). El lugar del paisaje en la geografía moderna. *Estudios Geográficos* Vol. LXXI, 269, 367-393.
- Puente, P. (2012). El valor emocional de la experiencia paisajística. Querencias y paisajes afectivos. *Cuadernos geográficos*, 51. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/cuadgeo>

EDUCACIÓN PARA UNA ÉTICA DE LA SOSTENIBILIDAD DEL PAISAJE

Ángel LICERAS RUIZ

- Rodríguez Lestegaz, F. (2000). Viejas y nuevas geografías, viejas y nuevas propuestas didácticas. El fin de los exclusivismos. *Boletín de la A.G.E.*, 29, 93-108.
- Sancho Comins, L. (1991). El paisaje, huella y documento de la vida humana. *Atlántida*, 5, 100-103.
- Sgard, A. (2010). Une "éthique du paysage" est-elle souhaitable? *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Vol. 10, 1. <http://vertigo.revues.org/9472>
- Siqueira de, J. E. (2009). El principio Responsabilidad de Hans Jonas. *Bioethicos*, 3(2), 171-193. <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/71/171-193.pdf>
- Turri, E. (1998). *Il paesaggio come teatro*. Padua: Marsilio.
- Zimmer, J. (2008). La dimensión ética de la estética del paisaje, en J. Nogué, *El paisaje en la cultura contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva (pp. 27-44).
- Zoido, F. (2012). El paisaje un concepto útil para relacionar estética, ética y política. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XVI. 407. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-407.htm>

INNOVACIÓN
DOCENTE

UNES

FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN PROCESO

TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS IN HERITAGE EDUCATION.
A TEACHER INNOVATION PROJECT IN PROCESS

Blanca GONZÁLEZ TALAVERA

Resumen

Este trabajo pretende dar a conocer la propuesta del proyecto de innovación docente "Formación del alumnado universitario en Educación patrimonial: de la academia a la sociedad", que he solicitado con la profesora D.^a Antonia García Luque en el Plan I2D 2016 de la Universidad de Jaén.

Palabras clave

Aprendizaje, Ciencias Sociales, Educación Patrimonial, Innovación, Prácticas Docentes.

Abstract

This paper aims to present the proposal of the teaching innovation project "Training of university students in heritage education: from academia to society", that I requested with professor Antonia García Luque in the I2D 2016 Plan of the University of Jaén.

Keywords

Heritage Education, Innovation, Learning, Social Sciences, Teaching Practices.

Blanca GONZÁLEZ TALAVERA (Universidad de Jaén). Licenciada en Historia del Arte y en Comunicación Audiovisual. Doctora europea en Historia del Arte por la Universidad de Granada y por la Università degli Studi di Firenze. Miembro del grupo de investigación HUM-286 ("Metodología y documentación para el estudio del patrimonio artístico andaluz"). Experiencia docente en las universidades de Granada, Almería y Jaén, donde trabaja actualmente en el Departamento de Didáctica de las Ciencias (área de Didáctica de las Ciencias Sociales).

Recepción: 15/II/2017

Revisión: 24/II/2017

Aceptación: 28/II/2017

Publicación: 31/III/2017

FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN PATRIMONIAL. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN PROCESO

TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS IN HERITAGE EDUCATION.
A TEACHER INNOVATION PROJECT IN PROCESS

1. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

1.1. Necesidad del proyecto

La Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural, llevada a cabo en el seno de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1972¹, dedicó su apartado VI a los programas educativos, señalando la importancia de la educación para fomentar el respeto y aprecio hacia el patrimonio desde el punto de vista de la conservación.

Dada esta fecha de celebración, no se hizo alusión a la importancia que el patrimonio tiene en la educación en valores. Sin embargo, durante la consecución de la misma, se creó el Comité Intergubernamental de protección del Patrimonio Mundial cultural y natural (“Comité del Patrimonio Mundial”), que fue el encargado de elaborar las Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial. En su capítulo VI se detallaba (punto 219) que

dicho Comité debería fomentar y respaldar “la concepción y realización de materiales, actividades y programas educativos”².

Desde entonces y hasta nuestros días, aún encontramos muchas voces que se alzan en el panorama docente para alarmarnos sobre el escaso conocimiento, y menor valoración, que la infancia y juventud tienen por su patrimonio cultural, el cual siguen asociando a términos como “antiguo”, “histórico-artístico”, “elitista”, “aburrido”, etc.

Esta situación ha despertado el interés de gran parte del profesorado de la educación básica por la didáctica del patrimonio, si bien, la falta de formación de los mismos y la escasez de proyectos educativos referentes que aborden esta temática dificultan enormemente esta tarea.

Esto se produce, principalmente, porque se sigue confundiendo la parte por el todo, es decir, el patrimonio histórico-artístico con el patrimonio cultural, dejando de esta forma de lado en los procesos de enseñanza y aprendizaje gran parte de los bienes materiales e inmateriales que actualmente se reconocen como parte del amplio y globalizador concepto de patrimonio cultural.

La inclusión de contenidos relacionados con el patrimonio en los currículos de los diferentes niveles educativos, muestran el interés existente tanto en el colectivo de gestores culturales como de educadores en el desarrollo de estrategias encaminadas a la promoción de la Educación Patrimonial. Este interés podría paliar la ausencia de España en el listado de países que actualmente son referente internacional en Educación Patrimonial, un dato curioso si tenemos en cuenta que nuestro país es el segundo del mundo en cuanto a número de bienes declarados patrimonio de la humanidad.

No en vano, el Consejo de Patrimonio Histórico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte aprobó en abril de 2013 el "Plan Nacional de Educación y Patrimonio" (en adelante PNEyP), creado para garantizar el desarrollo coordinado de políticas de protección de dicho Patrimonio.

Es ésta una prueba irrefutable de la urgente necesidad que atraviesa nuestro país en materia de educación patrimonial; el PNEyP está perfectamente argumentado en su propio texto, en el que se señala la garantía de la preservación de los bienes culturales a través del desarrollo de estrategias y dinámicas de enseñanza-aprendizaje en torno al Patrimonio Cultural y los valores que le son inherentes. El gran acierto de este plan es su carácter relacional, ya que pretende establecer conexiones entre los tres ámbitos educativos (formal, no formal e informal), para que puedan realizar programaciones e implementaciones conjuntamente a partir de tres

objetivos prioritarios que le dan forma: favorecer la investigación en materia de educación patrimonial; fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural; y potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores e impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales.

Dejando a un lado el análisis exhaustivo del citado plan, sí resulta imprescindible hacer hincapié en uno de sus objetivos en relación a la educación formal, que señala como uno de los principales retos el fomento de la formación de los docentes en el valor social, cultural, económico e identitario de los bienes culturales. Para conseguir que el alumnado se apropie simbólicamente del Patrimonio, *"el educador necesita ampliar sus conocimientos en otros ámbitos relacionados con la naturaleza cambiante y con la dinámica de los elementos que lo integran, con su gestión y con la metodología docente específica que requiere su enseñanza"*³.

Es así como podemos afirmar que, tanto las actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en el interés por la investigación, protección y conservación de los bienes culturales promovidas por instituciones y administraciones públicas, así como la incorporación en los currículos de contenidos relacionados con el Patrimonio, exponen el elevado interés en el desempeño de estrategias orientadas a la promoción de la educación patrimonial, tanto de gestores culturales como de educadores.

Blanca GONZÁLEZ TALAVERA

1.2. Objetivos del proyecto

Con el deseo de que sea una eficiente herramienta en el ejercicio del derecho fundamental de acceso a la cultura y del respeto a la diversidad social y cultural, el proyecto persigue los siguientes objetivos:

- Definir las bases teóricas y prácticas sobre la disciplina de la educación patrimonial a partir de las asignaturas seleccionadas.
- Favorecer la investigación en materia de educación patrimonial.
- Fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural.
- Acercar al alumnado el patrimonio como estrategia de educación en valores, fomentando la inclusión e integración de todos los colectivos sociales.
- Dotar al alumnado de las herramientas necesarias para interpretar y enseñar o difundir el Patrimonio cultural.
- Formar al alumnado para la elaboración de materiales educativos orientados a la transmisión de los conceptos y valores patrimoniales.
- Conectar al alumnado con el patrimonio de su entorno y hacerlo partícipe de su difusión, uso y disfrute.
- Crear instrumentos de coordinación que garanticen la colaboración entre educadores y gestores del Patrimonio Cultural.
- Impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales.
- Generar redes de colaboración entre la Universidad y la sociedad a través de progra-

mas educativos patrimoniales: *“la educación patrimonial es una vía de doble sentido que pretende establecer procesos comunicativos eficaces entre la sociedad y el patrimonio”* (Calaf y Fontal, 2002, p. 27).

1.3. Metodología

Como se indicó al principio del trabajo, el proyecto se llevará a cabo gracias a la estrecha colaboración de diversos organismos que se concretan en dos ámbitos educativos: Formal (en la Universidad, a través de las titulaciones y asignaturas seleccionadas) y no formal (Museos, <http://museosdeandalucia.com/losmuseos/jaen.htm>, centros de interpretación y centros sociales).

Se apuesta por la puesta en marcha de metodologías activas que conecten al alumnado universitario con el Patrimonio más cercano para su conocimiento, interpretación y puesta en valor a través de sus propias prácticas.

A partir de esta premisa, se proponen las siguientes fases para llevar a cabo la metodología:

- **Revisión de contenidos patrimoniales** de las asignaturas seleccionadas para poner el proyecto en marcha en el calendario oficial de los cursos académicos correspondientes.
- Elaborar un **cronograma de prácticas** adaptado al contexto de cada asignatura y titulación. En la realización de estas prácticas plantearíamos distintos modelos educativos

patrimoniales culturales cuya principal herramienta educativa sea el **teléfono móvil**, dada las posibilidades que ofrece de generar aprendizajes significativos para las nuevas mentes digitales.

- Planificación de una práctica homogénea que será desarrollada en pequeños grupos de trabajo (metodología cooperativa) para la **elaboración, por parte del alumnado, de materiales y recursos didácticos de educación patrimonial**, que se llevará a cabo en las distintas asignaturas de las titulaciones ya indicadas. Este corpus de materiales didácticos será colgado en abierto, con licencia *creative commons*, para que pueda ser implementado en las aulas, museos, centros de interpretación, etc. por cualquier educador/a que lo estime oportuno.
- Uso de **las redes sociales y creación de una web** que funcione como una base de datos de los materiales didácticos elaborados y como foro de debate en torno a los mismos. La web se concibe, igualmente, como un contenedor de patrimonio que pretende educar, presentando contenidos de otras webs ejemplares como <http://patrimoni.gencat.cat/es>, <http://www.canalpatrimonio.com/>, <http://www.ovpm.org/es/city2city> o <http://www.iaph.es/web/>.
- Planteamiento de **resultados y divulgación** de los mismos a través de las acciones expuestas en los siguientes apartados (véase el apartado 1.4.).

1.4. Plan de publicitación del trabajo

En el proyecto se establece un conjunto de propuestas que proporcionarán la puesta en marcha de una serie de actividades prácticas. Se sugiere que sea la Universidad de Jaén, principal centro implicado en este proyecto, la que informe de las herramientas y acciones que se desarrollen en este ámbito, de modo que la ciudadanía y los agentes implicados en la educación patrimonial puedan acceder a estos contenidos.

Con este propósito, el plan de publicitación del trabajo implicará:

- La elaboración de un espacio web que permita la difusión del conjunto de prácticas propuestas en nuestro proyecto, generadas durante los cursos académicos 2016/2017 y 2017/2018. Se plantea como un espacio de encuentro on-line en el que poder compartir las prácticas docentes (planteamiento, desarrollo y resultados).

La web distinguirá las diversas titulaciones y asignaturas implicadas en el proyecto; por ello se van a definir los distintos perfiles que habilitarán al alumnado para subir la información deseada.

- Difusión del Proyecto:
 - Diseño de un logotipo que posibilite identificar el conjunto de acciones llevadas a cabo en el marco del Proyecto.

FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Blanca GONZÁLEZ TALAVERA



Formación del alumnado universitario en Educación patrimonial
Universidad de Jaén

- Presencia del proyecto en las redes sociales (Facebook, Twitter...).
- Diseño de una campaña de divulgación que favorezca la concienciación del alumnado en materia de Educación y de Patrimonio Cultural, creándose al mismo tiempo foros de debate, grupos de trabajo y propuestas de reflexión.
- Celebración de unas Jornadas de divulgación. Se organizará la celebración de unas Jornadas de divulgación en el ámbito de la Universidad de Jaén con la finalidad de explicar activamente el significado y el valor del proyecto, así como de exponer públicamente los resultados del mismo a través de paneles expositivos realizados por el alumnado.
- Celebración de un Seminario de investigación sobre Educación Patrimonial.
- Presencia del proyecto en los medios de comunicación. Se concertará una entrevista con UniRadio Jaén, en la que se justificarán los rendimientos del proyecto y en la que haremos partícipes a los alumnos más sobresalientes.
- Participación con comunicaciones en congresos de ámbito nacional e internacional relacionados con la temática del proyecto (didáctica de las Ciencias Sociales, Patrimonio y Educación, Educación Social, Innovación educativa, etc.).

- Publicación de los resultados en alguna revista académica relacionada con la temática trabajada.

1.5. Plan de transferencia y aplicación de resultados

El plan de transferencia está directamente relacionado con los objetivos de este proyecto, ya que el fin prioritario del mismo es que el alumnado sea capaz de elaborar un material didáctico para la educación del patrimonio cercano, el cual ha de ser transferido a la sociedad, esto es, debe ser implementado y puesto en marcha.

Para ello además de transferir y divulgar los resultados a través del espacio web, se va a planificar en el cronograma una ronda de reuniones con diferentes colegios e institutos de la provincia además de centros sociales y de voluntariado cultural para el uso y la aplicación real de los materiales didácticos, previamente evaluados por el profesorado implicado en este proyecto de innovación docente, a fin de que se produzca la necesaria conexión del ámbito académico universitario con la sociedad.

Este planteamiento de transferencia de los resultados es además una herramienta de motivación para la participación del alumnado en el proyecto, ya que verá como su trabajo se lleva a implantar y poner en funcionamiento, de forma que podrá también llevar a cabo una evaluación de los resultados de sus propias prácticas ya implementadas.

2. EPÍLOGO

El proyecto pretende investigar sobre la construcción de conocimientos sociales a través de un conjunto de prácticas que llevan implícitas elementos cognoscitivos y emocionales en el aprendizaje de la educación patrimonial. Implica la participación de más de 300 alumnos/as de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, y del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Con la intención de generar redes de colaboración entre la Universidad y la sociedad a través de programas educativos patrimoniales, el proyecto cuenta con la colaboración de otros organismos, además de la Universidad de Jaén (Departamento de Didáctica de las Ciencias y Departamento de Organización de Empresas, Marketing y Sociología): el Gabinete pedagógico de Bellas Artes del Museo Provincial de Jaén (Consejería de Educación. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía); Museos, centros de interpretación y centros sociales de la provincia de Jaén.

A través de una serie de prácticas, elaboradas en el marco del proyecto para las asignaturas seleccionadas, se aspira a formar al futuro profesorado y educadores/as en la necesidad de interpretar, preservar y conservar el patrimonio cultural en el marco de universalización y globalización en el que nos encontramos inmersos/as. Se pretende que sean capaces no sólo de conocer e interpretar el patrimonio, sino también de

reconocer el valor de éste para la educación en valores y la formación de una futura ciudadanía crítica, activa y participativa.

Uno de los propósitos fundamentales del proyecto es conectar al alumnado con el patrimonio de su entorno, haciéndolo partícipe de su difusión, protección, uso y disfrute, presentándose como una estrategia de educación en valores y fomentando la inclusión e integración de todos los colectivos sociales. Las acciones educativas perseguidas *“tendrían como objeto de estudio el diseño de estrategias y recursos educativos centrados en las personas y no en el bien cultural”* (Fontal, 2003, p. 166).

Bajo esta premisa, las aulas universitarias se convierten en los espacios más indicados para dotar al futuro profesorado de las herramientas adecuadas para llevar a la práctica real la educación patrimonial. Solo de esta manera sus aprendizajes podrán ser transferidos e implementados tanto al alumnado de las enseñanzas de niveles inferiores, como a otros colectivos sociales a través de la educación informal.

Es por tanto necesario formar a los educadores para que comprendan la necesidad de preservar, conservar y crear el patrimonio cultural en el marco de universalización y globalización en el que nos encontramos inmersos/as, que sean capaces no sólo de conocer e interpretar el patrimonio, sino también de reconocer el valor de éste para la educación en valores y la formación de una futura ciudadanía crítica, activa y participativa.

FORMACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Blanca GONZÁLEZ TALAVERA

La difusión de los resultados a través de una web creada a tal fin, en la que el alumnado colgará sus trabajos para comprobar la utilidad de las mismas en la práctica docente real, es motor de motivación a la vez que estrategia de transferencia del conocimiento construido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calaf, R. y Fontal, O. (2002). El patrimonio cultural se enseña y se aprende. *Restauración & Rehabilitación*, 64, 26-29.
- Fontal Merillas, O. (2003). La educación patrimonial: teoría y práctica para el Aula, el Museo e Internet. Gijón: Trea.
- (2013). El patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En Fontal Merillas, O. (Coord) *Educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, pp. 23-44.
- (2013). Mirando al mundo: referentes internacionales en educación patrimonial. En Fontal Merillas, O. (coord.) *Educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, pp. 74-92.
- Fontal Merillas, O.; Marín Cepeda, S. y Pérez López, S. (2013). Internet como medio y contexto para la educación patrimonial: ¿Y contenido patrimonial en sí mismo? En Fontal Merillas, O. (Coord) *Educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, 108-125.
- García Vallecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. 7/2, 271-280.
- Marín Cepeda, S. y Pérez López, S. (2013). Programas singulares de educación patrimonial: investigar para innovar. En Fontal Merillas, O. (Coord) *Educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, 46-56.
- Martínez, T. y Santacana, J. (2014). Modelos de educación patrimonial basados en la telefonía móvil. El patrimonio cultural. En Santacana, J. y Coma, L. (coord.) *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea, pp. 76-107.
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil*. Tesis doctoral inédita leída en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica.

NOTAS

1. La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 17.^a reunión celebrada en París del 17 de octubre al 21 de noviembre de 1972 aprobó el 16 de noviembre de 1972 la Convención UNESCO sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural (1972) <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>.
2. Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial. <http://whc.unesco.org/archive/opguide08-es.pdf> p. 65.
3. Plan Nacional de Educación y Patrimonio. <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf> p. 3.

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO

A TEACHING-LEARNING DIDACTIC EXPERIENCE TO THE HISTORICAL HERITAGE CONSERVATION

María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO / Isabel BESTUÉ CARDIEL / Juan Carlos MOLINA GAITÁN

Resumen

El presente artículo recoge los objetivos, metodología y resultados de un proyecto de innovación docente implementado en las escuelas técnicas cuyo fin es acercar al estudiantado a experiencias reales de intervención sobre el Patrimonio Histórico. Dicha propuesta ha buscado el fomento del trabajo cooperativo e interdisciplinar a través de la creación de una herramienta virtual que facilitara el conocimiento integral de la experiencia restauradora.

Palabras clave

Conservación, Innovación Docente, Intervención, Nuevas Tecnologías, Patrimonio Histórico.

Abstract

This article introduces the objectives, methodology and results of a teaching innovation project implemented in technical schools whose aim is to bring students to real experiences within the intervention on the Historical Heritage. This proposal has sought the promotion of cooperative and interdisciplinary work through the creation of a virtual tool that eases an integral to the restorative experience.

Keywords

Conservation, Historical Heritage, Intervention, New Technologies, Teaching Innovation.

María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO. Arquitecta técnica, licenciada en Historia del Arte y doctora por la Universidad de Granada. Imparte docencia en la ETS Ingeniería de Edificación en las asignaturas vinculadas a tecnología de la construcción, patología de la arquitectura y rehabilitación. Docente en másteres nacionales e internacionales especializados en modelos de conservación e intervención del Patrimonio Histórico. Autora de diversas publicaciones en el marco de la conservación patrimonial. Su tesis se centró en la conservación de la arquitectura mudéjar en Granada.

Isabel BESTUÉ CARDIEL. Arquitecto en la especialidad de Arquitectura y Restauración de Monumentos por el Master Internacional en Roma: "Restauro architettonico e recupero edilizio, urbano e ambientale". Su labor profesional se centra en la restauración del Patrimonio Cultural, llevado a cabo en monumentos como la Alhambra de Granada, Villa Adriana y Ostia Antica en Roma, Itálica en Sevilla y en numerosos edificios históricos de otras ciudades españolas.

Juan Carlos MOLINA GAITÁN. Arquitecto, historiador del arte y arquitecto técnico. Máster en Restauración Patrimonial. Su labor profesional ha estado dirigida hacia la restauración y conservación de monumentos principalmente en Murcia. Imparte docencia en las asignaturas de Patrimonio Arquitectónico de la Escuela Superior de Arquitectura y Edificación de la UPCT. Su tesis doctoral se centra en la conservación de la Catedral de Murcia durante el siglo xx.

Recepción: 20/II/2017

Revisión: 25/II/2017

Aceptación: 28/II/2017

Publicación: 31/III/2017

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO

A TEACHING-LEARNING DIDACTIC EXPERIENCE
TO THE HISTORICAL HERITAGE CONSERVATION

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente texto pretende exponer las líneas maestras seguidas en el proceso de ejecución del Proyecto de Innovación Docente titulado *“Plataforma experimental-interactiva para el conocimiento de los conceptos técnicos de la construcción aplicados al Patrimonio Histórico”*, desarrollado durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016 en asignaturas relacionadas con la conservación del Patrimonio Histórico en los grados de Edificación e Ingeniería Civil de la Universidad de Granada y el Grado de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Cartagena. Ha sido financiado por el Secretariado de Innovación Docente de la Universidad de Granada dentro del Programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes en la convocatoria de 2014.

Su desarrollo se justificaba al detectar que uno de los problemas con los que contaba el estudiantado de los grados en las escuelas técnicas citadas, se derivaba del insuficiente acercamiento a experiencias reales relacionadas con la conservación del Patrimonio Histórico. Esta compro-

bada circunstancia que se origina en el ámbito educativo, se ha visto acrecentada con la situación de crisis que ha regido en los últimos años en el sector de la construcción traduciéndose en un detrimento de referentes que sirvieran de muestrario y que posibilitaran el establecimiento de relaciones directas entre la teoría y la práctica.

Tal realidad argumentó y justificó la creación de un mecanismo eficaz que debía permitir a los discentes involucrarse en la tarea de conocimiento de los valores del bien, de los criterios que sustentan el proyecto de intervención así como del ejercicio material de la misma favoreciéndole la visualización y el entendimiento integral de los procedimientos de actuación desde un punto de vista intuitivo y cognoscitivo. Es por ello que el proyecto ha propuesto la creación e implementación de una plataforma interactiva de experiencias prácticas reales en el campo de la Construcción aplicada a la Conservación y Recuperación del Patrimonio.

2. ANTECEDENTES

El diagnóstico del escenario anteriormente expuesto, fue analizado durante tres cursos académicos.

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO / Isabel BESTUÉ CARDIEL / Juan Carlos MOLINA GAITÁN

nicos (2011-2012 /2012-2013/ 2013-2014) a través de un cuestionario facilitado al estudiantado matriculado en las materias vinculadas a la Construcción y Rehabilitación en los grados de Edificación y de Ingeniería Civil de la UGR. El principal resultado fue el reclamo por parte de estos de un mayor acercamiento interactivo e integral hacia el proceso de obra. Dicha demanda, fue considerada como un reto que implicaba un esfuerzo docente e investigador (Fávero *et al.*, 2013) que generara cualitativa y cuantitativamente nuevos cauces de comunicación y colaboración más innovadores y certeros para esta disciplina (Fidalgo, 2011). De ahí que el proyecto de innovación docente (PID) que ahora presentamos enfatizase en la actualización del esquema de aprendizaje profesor/alumno/a a través de la práctica interactiva de los procesos de obra reales, incluyendo nuevos agentes en el proceso de enseñanza y apoyándonos en los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

3. OBJETIVOS

Evidenciadas las carencias en el campo de la enseñanza-aprendizaje en este segmento del estudiantado en relación a los procesos de intervención sobre el Patrimonio Histórico, el PID planteó una serie de objetivos los cuales fueron categorizados en dos grupos: generales y específicos.

En relación a los primeros y vinculados con la adquisición de capacidades se buscaba contribuir al conocimiento de los criterios, metodología y tecnología de los procesos de restauración

y conservación patrimonial a partir de experiencias selectivas; y dotar al alumnado de las herramientas necesarias mediante itinerarios metodológicamente didácticos que les permitiera una aproximación al conocimiento básico de la experiencia conservativa, restauradora y/o rehabilitadora. Todo ello cimentado sobre dos pilares básicos: interrelación y multidisciplinariedad.

Tales objetivos se han llevado a cabo a partir de la sistematización de otros de carácter específico. Entre ellos la difusión de modelos de intervención acometidos en los últimos años sobre diferentes conjuntos patrimoniales analizados desde distintas áreas disciplinares; la creación de un fondo bibliográfico y hemerográfico con el fin de ponerlos al servicio de consulta de los interesados; la elaboración de un fondo virtual de material audiovisual de experiencias reales presentadas por los profesionales implicados así como desde el seguimiento de éstas realizado por los estudiantes; el fomento de la relación con los agentes participantes y la cercanía a escenarios reales; la acentuación del aprendizaje crítico a través del trabajo autónomo del alumnado gracias al acceso permanente y al empleo de los recursos TIC; el conocimiento del proceso de intervención desde un entorno seguro.

Asimismo, el PID consideraba que el empleo de recursos interactivos sería una herramienta que facilitaría el aprendizaje al alumnado con necesidades educativas especiales a partir del uso de subtítulos en cada audiovisual. Este recurso también facilitaría el acceso a las obras para aquellos con movilidad reducida.

4. METODOLOGÍA

Se consideró oportuno implementar una metodología desde una doble estrategia. Por un lado se atendía a la presentación y exposición de las distintas actuaciones por parte de los agentes intervinientes como instrumento didáctico que facilitara el Aprendizaje Autónomo así como la adquisición de capacidades pluridisciplinares; y por otro, se favorecía el Aprendizaje Cooperativo desde un enfoque interactivo del proceso de enseñanza, poniendo el énfasis en que parte de los contenidos de la plataforma provenga también de los trabajos del estudiantado, lo que ha permitido un compromiso con su propio aprendizaje desde una perspectiva crítica además de dar cuerpo a una táctica que ha beneficiado el alcance de objetivos y estímulos grupales.

5. DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto tomaba como base que el empleo de los recursos que ofrecen las TIC aplicadas al ámbito docente facilitarían la comprensión de los conceptos básicos de la construcción aplicados a la conservación patrimonial (Salinas, 2004), mejoraría la gestión de trabajos colectivos e individuales del alumnado y contribuiría a la mayor difusión de las investigaciones en este ámbito al crear un corpus práctico y actual a modo de material pedagógico en el que participara en su confección el estudiantado (Santos *et al.*, 2012)..

5.1. Plan de trabajo y resultados parciales

Consideramos que un eficiente plan de trabajo podría venir del diseño de una serie de acciones determinadas. A modo de síntesis pasamos a exponerlas junto con los resultados parciales y productos generados en cada una de ellas y que finalmente fueron integrados en la denominada Plataforma Experimental Interactiva. Estas han sido:

Acción 1.- Selección de casos de estudio en materia de Conservación, Restauración del Patrimonio Histórico en base a criterios de cientificidad y diversidad.

La selección realizada debía ilustrar e incidir de forma práctica en el concepto de diversidad por lo que se eligieron experiencias de interés que incluyeran distintas tipologías patrimoniales —arquitectónico, arqueológico, industrial e ingenieril—. Este concepto además se ampliaría unido al de cientificidad al recoger aspectos tales como materiales que pueden componer cada unidad en estudio, factores de alteración, manifestaciones lesivas resultado de la acción de los anteriores, así como de criterios y modelos de actuación sobre diferentes unidades de obra —cimentación, estructura, fábricas, cerramientos y/o cubiertas—. Con ellas se ha mostrado la metodología y la lógica cronológica constructiva de los distintos segmentos que resuelven la recuperación desde la fase de estudios previos hasta la propuesta de mantenimiento.

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO / Isabel BESTUÉ CARDIEL / Juan Carlos MOLINA GAITÁN

Acción 2.- Búsqueda y obtención de material documental en archivos públicos y/o privados y en bibliotecas especializadas.

Cada uno de los casos de estudio se ha completado con la documentación gráfica y/o textual que se ha considerado necesaria para la buena comprensión del concepto que se analiza en cada caso concreto. De este modo, el ejemplo práctico ha cobrado una dimensión docente más profunda al dotarlo de los documentos técnicos imprescindibles para un conocimiento completo. Han sido de gran interés la inmersión en los archivos de los profesionales que han estado comprometidos con cada actuación, así como la búsqueda de textos de distinto rango en las bibliotecas de las universidades que participan en el proyecto, colegios profesionales, instituciones, organismos y en la Red.

Con ello se ha generado una base de datos abierta para la consulta que incluye una extensa bibliografía especializada sobre Construcción y Conservación del Patrimonio en la que se incluyen numerosos artículos digitalizados y ordenados por tema principal y unidad constructiva.

Acción 3.- Desarrollo técnico-material de cada caso de estudio seleccionado.

Para el impulso de esta acción se establecieron las siguientes actividades:

- Visita de campo a los bienes en estudio.
- Entrevista con los agentes participantes en el proceso de recuperación desde un enfoque pluridisciplinar.
- Elaboración de nuevo material textual y gráfico.
- Adaptación del material a los nuevos programas docentes.

El contacto directo mantenido por los estudiantes con los agentes profesionales exponiendo sus dudas e inquietudes y obteniendo respuestas dentro de un itinerario didáctico ha hecho más atractivo el aprendizaje al fomentar conexiones con el que será su futuro campo profesional.

Acción 4.- Sistematización, tratamiento y preparación del material textual y gráfico por el equipo del proyecto.

Mediante la creación de talleres de formación práctica, han sido preparados sistemas mixtos de contenidos e imágenes para facilitar la comprensión de las distintas actuaciones. Para ello se han estructurado familias de fichas de patologías y de intervención capaces de recoger métodos de resolución de las mismas para cada uno de los hitos atendiendo a las unidades constructivas básicas en estudio y contemplando una serie de inputs. Esto ha dado lugar a un amplio catálogo de carácter abierto con el fin de que pueda implementarse nuevos contenidos. El resultado ha sido integrado en la Plataforma Experimental Interactiva.

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO / Isabel BESTUÉ CARDIEL / Juan Carlos MOLINA GAITÁN

CATÁLOGO DE PATOLOGÍAS		Nº1
PATOLOGÍAS DE CUBIERTA		
TIPO DE PATOLOGÍA	PÉRDIDA DE HILERA EN CUBIERTA MADERA	
IDENTIFICACIÓN GRÁFICA		
		
DESCRIPCIÓN		
<p>La imagen se corresponde con el estado de conservación previo a la intervención realizada en el inmueble situado en Cuesta de la Victoria nº 9. La armadura primitiva de par e hilera a 4 aguas estaba confeccionada a partir de pares de madera de conifera escuadrada sobre durmientes. Sobre esta estructura se situaba la tablazón del mismo material que funcionaba como tablero situándose encima el material de protección, la teja curva cerámica. Aunque la armadura situada en la parte inferior de esta cubierta presentaba un buen aspecto en su decoración, no respondía a lo mismo en su vertiente estructural. Tal y como se aprecia en la documentación gráfica, la hilera de la armadura había desaparecido debido a la acción de los xilófagos con lo que la capacidad portante del conjunto se veía seriamente amenazada.</p>		
CAUSA Y ORIGEN DE LA LESIÓN. Falta de mantenimiento así como derivadas de circunstancias climáticas, acción de la humedad, acción de xilófagos y por acciones antrópicas.		
ESTADO DE CONSERVACIÓN. Malo, con un nivel de riesgo alto tanto desde la seguridad como desde la funcionalidad		
DESCRIPCIÓN DE LOS TRABAJOS PREVIOS A ACOMETER.		
<p>Para no afectar a la armadura de gran valor patrimonial que se sitúa bajo esta unidad, se ha de practicar un cetero apuntalamiento de la misma que permitió con el fin de que al encontrarse en un delicado estado los muros portantes sobre los que carga no amenazara su ruina. La acción a acometer sobre esta unidad es más que necesaria, aunque debe integrarse en una acción integral en todo el inmueble. Procede la realización de precisos estudios previos que permita un conocimiento más pormenorizado de la completa solución constructiva y de la existencia de otros elementos de interés, así como un estudio pormenorizado del tipo de lesiones y patologías derivadas lo contribuiría a establecer un diagnóstico y una propuesta de intervención más acertada. Como medidas previas ha de analizarse el nivel de protección del conjunto, atender a un correcto desmonte de los elementos procurando conservar aquello que se mantenga en buen estado.</p>		

Imagen 1. Ejemplo de ficha de patología que integran el catálogo (Autor: equipo del proyecto).

CATÁLOGO DE PATOLOGÍAS E INTERVENCIONES		Nº35
INTERVENCIÓN EN CUBIERTA		
TIPO DE PATOLOGÍA	COLAPSO DE CUBIERTA DE MADERA	
TIPO DE INTERVENCIÓN	CREACIÓN DE SOBRECUBIERTA	
DESCRIPCIÓN GRÁFICA DE LA INTERVENCIÓN		
		
CRITERIOS DE ACTUACIÓN		
<ul style="list-style-type: none">- Consolidación- Recuperación de material en buen estado- Construcción sobrecubierta		
MATERIALES UTILIZADOS		
<ul style="list-style-type: none">- Madera (pares nuevos e hilera)- Planchas rígidas aislamiento térmico- Teja cerámica		
DESCRIPCIÓN DE LOS TRABAJOS A ACOMETER		
<p>Para ello se hizo necesaria la construcción de otra armadura con hilera doble, separadas ambas unos centímetros y suplementaria a la ya existente, cuyo objetivo era el soportar la carga de los elementos que habrían de disponerse encima y descargar pues de esfuerzos a la primitiva. El muro sobre el que carga, también de nueva factura y realizado con fábrica de ladrillo de un pie de espesor, recoge el durmiente de la original continuándolo hasta recoger el de la nueva cubierta. Se colocaron planchas rígidas de aislamiento térmico sobre la antigua tablazón y entre las calles que generaban los nuevos pares, para disponer sobre ésta una placa ondulada que iba tomada a los rastreles perpendiculares y cuya función es la de actuar como tablero para finalmente colocar sobre ella el material de protección, que en éste como en el resto de casos es teja árabe de recuperación, en las cobijas y teja nueva en las canales, con solapes no inferiores a la mitad de la longitud de la teja y asentadas con mortero pobre de cal.</p>		

Imagen 2. Ejemplo de ficha de Intervención que integra el catálogo (Autor: equipo del proyecto).

Acción 5.- Generación del material audiovisual y de las aplicaciones TIC.

Esta fase ha consistido en la elaboración de material audiovisual orientado a la presentación y difusión de las actuaciones patrimoniales por los agentes intervinientes marcando con especial incidencia el papel que cada uno de ellos tenía en el proceso global de actuación (Historiadores del Arte, Arqueólogos, Arquitectos, Arquitectos Técnicos, Ingenieros). Su producción se ha considerado desde una perspectiva de integración

universal facilitando el conocimiento del proceso restaurador a las personas discapacitadas.

Las características técnicas de los audiovisuales realizados han sido: resolución HD: 1280x720p / Códec: H264 / MPEG-4 AVC1/ FPS: 25 / Formato descodificado: Planar 4:2:0 YUV / Audio: estéreo MPEG AAC 44 kHz¹. Sin embargo mayor variedad ha existido entre los filmados y editados por los estudiantes. En ningún caso queríamos que cuestiones de tipo técnico pudieran ser excluyentes para la participación

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO / Isabel BESTUÉ CARDIEL / Juan Carlos MOLINA GAITÁN



Imagen 3. Carátula de los vídeos generados (Autor: V. Aldaya).

de este colectivo. De ahí que se fomentara el empleo de móviles o tabletas digitales marcando unos requisitos mínimos de grabación con el fin de homogeneizar los resultados².

Acción 6.- Análisis del material generado a través de grupos de trabajo.

En esta fase de trabajo el profesorado, los profesionales implicados en el proyecto y pequeños grupos de alumnos/as analizaron el material generado. Ha sido labor de los primeros la detección de las carencias del material generado a través de la realización de una serie de cuestionarios de autoevaluación. Venciendo las dificultades en la tarea asignada, los estudiantes han participado en la elaboración de materiales didácticos y pedagógicos introduciéndose en el tejido productivo del sector de la Conservación del Patrimonio.

Acción 7.- Realización de itinerarios de visitas prácticas.

Se han formalizado una serie de visitas prácticas integrando estudiantado, profesorado,



Imagen 4. Carátula de los vídeos generados (Autor: V. Aldaya).

profesionales y responsables de organismos públicos con el fin de favorecer el contacto directo con los agentes con competencias en el proceso de intervención. Parte de estas visitas fueron filmadas ampliando los contenidos generales que se integrarían en la citada plataforma de patrimonio.

- La primera tuvo lugar en las Huertas del Generalife (Granada, octubre 2014). Fueron expuestos distintos métodos de análisis y detección de patologías sobre estructuras murarias históricas.
- La segunda tuvo como escenario las localidades de Lorca y Cartagena (Murcia, noviembre 2014). Se analizaron *in situ* los efectos destructivos del sismo de 2011 sobre los edificios patrimoniales de la ciudad y fueron visitadas relevantes obras de restauración en curso.
- La tercera fue realizada en el Caminito del Rey en Ardales (Málaga, octubre de 2015), donde se visitó la restauración de dicha obra de ingeniería acompañados por los técnicos responsables del proyecto.

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO / Isabel BESTUÉ CARDIEL / Juan Carlos MOLINA GAITÁN



Imagen 5. Visita al Caminito del Rey con el estudiantado (Autor: I. Bestué).

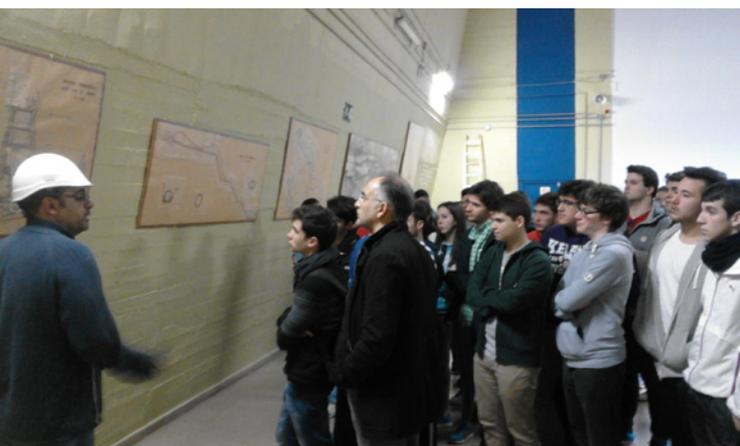


Imagen 6. Visita a la presa del Tajo de la Encantada (Autor: I. Bestué).

- La cuarta visita nos acercó a las actuaciones de restauración y conservación del recinto de la Alhambra y Generalife (Granada, junio 2016).

Acción 8.- Difusión de los resultados.

La información generada en las distintas acciones del proyecto junto a los resultados finales del mismo, ha sido organizada por temáticas dando lugar al *Manual audiovisual para la intervención técnica en el Patrimonio Histórico* el cual ha sido editado en formato DVD. Así mismo se ha procurado que la información que integra la *Plataforma Experimental Interactiva de Recursos de Actuación sobre el Patrimonio* fuera fácilmente exportable a las plataformas de docencia de la Universidad de Granada (Tablón de Docencia, Prado 2 y Swad) y de la Universidad Politécnica de Cartagena.

Los resultados obtenidos a nivel docente así como la metodología empleada se ha difundido en congresos de innovación docente y mediante la publicación en revistas especializadas cuyas línea editorial está relacionada con la didáctica, la construcción y/o la conservación del patrimonio. Destacamos: *Sistemas de aprendizaje transversales del patrimonio industrial del “Caminito del Rey” a través de su patrimonio intangible* (I Congreso Internacional de Educación Patrimonial, 2014) y *“The transmission of technical building concepts applied to architectural heritage. A teaching experience in technical schools”* (III Congreso Internacional REUSO, 2015).

Acción 9.- Evaluación del aprendizaje del estudiantado.

Tras la generación de la citada plataforma de aprendizaje creíamos imprescindible constatar

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO / Isabel BESTUÉ CARDIEL / Juan Carlos MOLINA GAITÁN

entre el estudiantado el grado de satisfacción y eficacia de la citada herramienta así como evaluar si era un recurso que estimulaba en ellos nuevos modos de participación y estudio. Para ello fue realizada una encuesta que fue cumplimentada por 283 alumnos matriculados en las asignaturas de las titulaciones participantes.

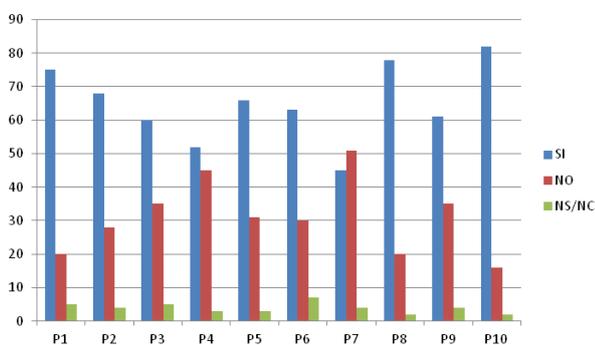


Tabla 1. Resultados porcentuales de la encuesta realizada al colectivo estudiantil (Autor: equipo del proyecto).

Los resultados arrojaron un alto grado de satisfacción al aceptarse como una herramienta atractiva para la formación del estudiante; facilitaba el entendimiento de los contenidos del programa de las asignaturas relacionadas con la Conservación del Patrimonio; mejoraba la comprensión entre la teoría y la práctica; y se apreciaba la valoración e importancia que el trabajo colaborativo tenía entre el estudiantado. Sin embargo la participación en la generación de la plataforma no aumentaba el grado de autoexigencia en relación a su propio trabajo.

Acción 10.- Evaluación del proyecto.

Consideramos necesario la realización de un análisis interno, por parte de los profesores y agentes que habían participado en la generación de esta herramienta de enseñanza-aprendizaje con el fin de establecer los puntos fuertes y débiles, las carencias y éxitos de la plataforma y el grado de satisfacción por parte de aquellos que habían ideado el proyecto en relación con el esfuerzo realizado.

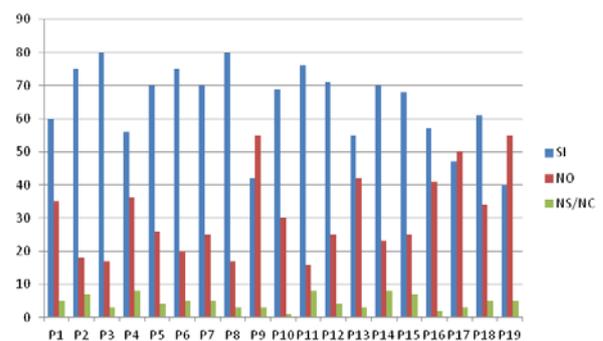


Tabla 2. Resultados porcentuales de la evaluación interna (Autor: equipo del proyecto).

Los resultados pusieron de manifiesto como la plataforma fomenta el ejercicio investigador colaborativo; hace más atractiva las metodologías docentes estimulando al alumnado a través del aprendizaje interactivo y al profesorado para abordar una enseñanza más eficaz; mejora la accesibilidad de los estudiantes a contenidos relacionados con la recuperación del patrimonio; fomenta el desarrollo de habilidades para resolver problemas relacionados con la conservación/restauración/rehabilitación del Patrimonio

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO / Isabel BESTUÉ CARDIEL / Juan Carlos MOLINA GAITÁN

elevando la capacidad crítica y el razonamiento cognitivo; incrementa la motivación a través del visionado de situaciones educativas reales; y favorece el enriquecimiento derivado del intercambio de puntos de vista diferentes y plurales. Por contra, no se ha conseguido aumentar la motivación de los estudiantes con la difusión de sus propios trabajos y no ha sido un instrumento eficaz para la autoevaluación de éstos en relación a los puntos débiles y fuertes en cada materia.

Igualmente, se facilitó una encuesta a profesores externos a las universidades participantes y a otros técnicos para conocer su opinión sobre la viabilidad de utilizar la plataforma en escenarios similares y otros completamente diferentes aunque relacionados con la conservación patrimonial.

La encuesta se realizó sobre una muestra de 50 personas entre las que se encontraban profesores de la UP Cartagena, Univ. Sevilla y Univ. Antonio de Nebrija de Madrid; y profesionales relacionados con la conservación, gestión y difusión del Patrimonio Histórico

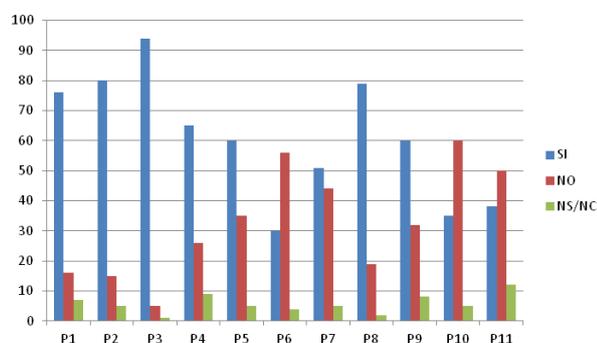


Tabla 3. Resultados porcentuales de la evaluación externa (Autor: equipo del proyecto).

Los resultados expusieron como la plataforma se constituye como una herramienta que promueve la interdisciplinariedad entre las distintas materias y útil para compartir conocimiento, así como eficaz para facilitar la transferencia de características generales a las necesidades locales específicas. Sin embargo, era necesaria una mayor difusión de la plataforma para poder analizar su incidencia de forma más global.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis global de resultados y a modo de conclusión afirmamos que la creación y uso de la Plataforma Experimental Interactiva ha garantizado una notable mejora en la adquisición de conocimientos generales y específicos en el ámbito de la construcción aplicada a la Conservación del Patrimonio Histórico; pero también en el grado de satisfacción del alumnado ahora más estimulado en la superación de las asignaturas asociadas al proyecto, favoreciendo una visión integral del proceso recuperador y de las tareas profesionales.

Resulta innovador por su carácter dinámico, evolutivo y centrado en el ejercicio práctico pero consideramos que uno de los valores más notables hay que asociarlo al perfil colaborativo y multidisciplinar que alcanza, al modificar los roles tradicionales que asumen los distintos agentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje al romper la estructura jerárquica profesor/a-alumno/a.

El carácter integrador entre agentes del campo de la enseñanza y los que forman parte del tejido

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

María-Lourdes GUTIÉRREZ-CARRILLO / Isabel BESTUÉ CARDIEL / Juan Carlos MOLINA GAITÁN

productivo entendemos que conlleva un doble beneficio: por un lado el alumnado y los profesionales con competencias en el sector de la conservación patrimonial también participan activamente en el diseño y confección del material pedagógico incluyendo la retroalimentación de contenidos y el favorecimiento del aprendizaje autónomo, uno de los pilares fundamentales en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior; y por otro se produce un verdadero acercamiento entre el escenario universitario y la sociedad.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Secretariado de Innovación Docente de la Universidad de Granada la financiación de este proyecto así como a todos y cada uno de los profesionales, profesores y alumnado participante en el mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fávero, A.A.; Román, M.F. y López, A.S. (2013). Profesores reflexivos: Reinventar la práctica desde la innovación. *Linhas Críticas*, vol. 19, 38, 187-205.
- Fidalgo, Á. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, 7, 84-91.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 1, 1, 1-16.
- Santos Pastor, M. L., Castejón Oliva, F. J. y Martínez Muñoz, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de los nuevos grados. *Psychology, Society, & Education*, vol. 4, 1, 73-86.

NOTAS _____

1. La coordinación de los trabajos de grabación y de edición de videos realizados a los profesionales fue llevada a cabo por el profesor Víctor Aldaya.
2. La coordinación y homogeneización de los grabaciones realizadas por el alumnado fue realizada por el estudiante Mariano Palomo.

ENTREVISTA

UNES

RUFINO FERRERAS. EDUCATHYSSEN

Entrevista realizada por María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS



RUFINO FERRERAS. EDUCATHYSSEN

ENTREVISTA REALIZADA POR MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS
INTERVIEW BY MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS

Caracterizado por su ser entrañable, afable y gran conversador, su trayectoria ha recorrido un largo camino que parte de su interés por las matemáticas y los avances tecnológicos, cuestión que viene a reafirmar su personalidad repleta de curiosidad por investigar aspectos muy plurales que se muestran ante su potente observación. Del interés familiar que deseaba su futuro como ingeniero, Rufino Ferreras tuvo desde su niñez una clara predilección hacia otros mundos más relacionados con las Humanidades: sumó su vocación artística, que le llevaría a estudiar Bellas Artes, a su carácter práctico que le encaminó a combinar la Pedagogía y la disciplina histórica, a las que sumará su curiosidad por los avances tecnológicos. Esta diversidad de intereses produjeron con el tiempo enfoques muy eficaces que concluyeron con una seria apuesta que visibilizaría la materialización de su idea: armonizar el conocimiento disciplinar con los recursos educativos necesarios para producir una combinación perfecta: EducaThyssen, complemento de esfuerzos que le posiciona como uno de los especialistas de referencia internacionales en torno al apasionante mundo de la Educación y los Museos.

1. ¿Qué lleva a un profesional con un perfil formativo tan variopinto a interesarse por la Educación en el ámbito museístico?

Mi memoria me lleva a recordar mi niñez. Cuando no llovía mi padre nos llevaba a mis hermanos y a mí a jugar al Retiro, pero cuando llovía nos introducíamos en el oculto mundo del Museo del Prado, en ese universo que de muy pequeño me producía miedo, cuestión que me llevaba a no prestar atención, pues en realidad para un niño no había nada que contar; no había posibilidad de acercamiento a la obra y, mucho menos, a comprender su mensaje. En otra ocasión un tío mío me llevó al Museo de Arte Contemporáneo en Ciudad Universitaria, el que conformaría más tarde parte de los fondos del Reina Sofía, y allí vi algo diferente que me encantó, ya que los niños jugaban y entraban en diálogo con las obras de una manera diferente. En este periodo inicial de mi vida no podía imaginar que mi futuro profesional me ofrecería retomar muchos de los recuerdos de la primera infancia y proyectar nuevas imágenes sobre mis vivencias con los museos.

2. Los inicios profesionales parten de la década de 1990, cuando aún quedaba mucho por hacer en los departamentos educativos de los museos españoles, ¿en qué medida los trabajos como gestor cultural fueron un punto de partida para emprender el proyecto educativo para el Museo Thyssen?

La vida es un cúmulo de casualidades, en mi caso afortunadas. Conocí a la persona con la que compartiría mi vida y con quien arranca esta aventura: Ana Moreno Rebordinos, que actualmente es la Jefa del Área de Educación del Museo Thyssen. Mi formación como artista plástico fue el punto de partida para aportar la visión artística a algunos de los proyectos de Ana. Por otro lado, pienso en cómo mi interés por los videojuegos y su impacto en el ámbito de los museos no deja de ser consecuencia de que uno de mis primeros trabajos profesionales, tras terminar mis estudios de Pedagogía, fue trabajar como asesor pedagógico en una empresa de videojuegos. Posteriormente, monté una empresa que se llamó Didáctica Gestión Cultural, donde Ana y yo hacíamos proyectos educativos; algunos de ellos eran para el Museo Thyssen, pero el volumen llegó a ser tan elevado que el propio Museo nos absorbió para su gran proyecto educativo. Tuve así la posibilidad de verme inmerso en mi gran fascinación por la educación; por la Filosofía de la Educación. Desde que iniciamos el proyecto hemos vivido muchos cambios, pero el actual es muy significativo debido a que estamos asistiendo a un cambio de concepto. Al principio estábamos centrados en producir actividades y en crear recursos aprovechables

por el público, por medio de ellos se complementaba la actividad. Pero quedaba un paso más que ahora en la actualidad se materializa, como es el pensar no con elementos aislados sino con totalidades más amplias entendidas dentro de un contexto. Los planes actuales tienen un objetivo de desarrollo a largo plazo; un ejemplo es el proyecto “Musaraña”, al construir con una ambición y una implicación mucho mayor por parte de la Escuela; son numerosos los profesores de diversos lugares los que están trabajando en una serie de proyectos en los que se están formando: trabajan con nuestra colección, la están enriqueciendo, al tiempo que hacen que sus alumnos la aborden de manera distinta a como lo suelen hacer. Una de las acciones de “Musaraña” surge de la idea de una maleta didáctica que está vacía y a partir de una propuesta que parte, a su vez, de una obra de Conrad que pertenece a la colección (con quien entrará en diálogo con su obra expuesta) se plantea a las escuelas que van llegando que se narren a sí mismas, conformando una especie de museo itinerante y que, finalmente, formarán parte de una de las exposiciones que tendrán lugar en un proyecto especial programado para finales de 2017.

3. ¿Qué opinión tiene acerca de la Educación formal y cómo articula la innovación de proyectos como responsable de Desarrollo Educativo y de EducathysSEN.org?

El sistema de educación formal, ya sabemos todos, está muy encorsetado; se está muy a expensas de otros, entre curriculum, programaciones... y en un contexto de Patrimonio no formal como el museo, manejamos un sistema

María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS

de trabajo muy libre, creativo, dando cabida a aspectos ricos y diversos. Nosotros trabajamos mucho con la Escuela y somos conscientes de que tenemos una responsabilidad muy grande con respecto a los planteamientos de la educación formal, no sólo respecto a los educandos o respecto a todos los públicos que acceden a nuestros museos, sino con el propio sistema educativo. Tenemos la posibilidad de experimentar, investigar y de proyectar cosas que no se hacen en el aula. Al tiempo, tenemos la obligación de transferir el producto resultado de esa libertad de acción. Tenemos libertad, pero también obligación de reubicar el producto resultado de esa libertad.

4. El interés de las ediciones del Congreso Internacional *Los Museos en la Educación*, que en su última edición de 2016 ha alcanzado su tercera convocatoria, plantea una concepción de los museos como entes vivos en constante mutación y sometidos a los numerosos cambios de la sociedad. La necesidad de esa toma de conciencia de las instituciones culturales acerca de la función social en el desempeño de sus funciones, las complicaciones que se viven desde la educación formal, así como otras necesidades desde las que pone el acento sobre las redes necesarias en la creación de proyectos de interés común, innovación y relación con una sociedad hiperconectada digitalmente son algunos de los argumentos que, a partir de los encuentros promovidos en el área educativa como estrategia

de presente y futuro, han sido aspectos muy presentes en la política educativa del Museo. En este contexto fue muy afortunado poder contar con Eisner en el primer Congreso: ¿Qué le hizo tener como referente los planteamientos de este gran experto?

Eisner es una figura clave de la historia de la educación en los museos y de las acciones emprendidas desde la Educación Artística, pero más aún ha sido clave en mi vida. Se trata de una persona que yo he conocido, he tratado y que previamente había leído y, con la distancia cronológica por el desarrollo de su *corpus* teórico en un contexto que no es el actual, hay muchísimas cosas que me siguen acercando a él. Algo fascinante de Eisner es la dimensión humana de la Educación Artística, cómo hace el análisis del hecho artístico desde los ojos del que mira. Esa frase de la que me apropio: *“Si la mera presencia de un artefacto sirviera para apropiarnos de su conocimiento, los vigilantes de sala en los museos serían las personas más refinadas estéticamente del universo.”* Se trata de una declaración de intenciones. Es como decir que yo como educador me posiciono como observador del espectador, no tanto del objeto.

5. ¿En qué radican algunas de las problemáticas que se producen en la relación entre Educación y Museos?

En el caso concreto de España es que, desde la perspectiva de la Educación Artística, se han confundido los contextos; no somos la Universidad, no

somos la Escuela, somos un contexto no formal de aprendizaje. Esto es básico porque no podemos confundir educación con formación. Todos vamos en el mismo barco y nosotros, además, cumplimos una función complementaria. Eisner, que apuesta por el refinamiento de la sociedad, atina en el significado de las cosas. Desde la institución museística me enfrento a muchas confusiones: confundir lo didáctico con lo educativo, confundir la formación con la educación; los términos surgen por algo y cada uno tiene significaciones distintas. Ubicándonos en el contexto en el que enfocamos la educación, la formación... parecen lo mismo, pero no lo son. Pienso en casos iberoamericanos y pregunto: ¿por qué tienen ese nivel tan alto en los museos mexicanos? Sencillamente: saben hablar muy bien, expresan lo que quieren con los conceptos adecuados y exactos; dicha corrección es necesaria. Saber muy bien dónde estamos desde un punto de vista semiótico es esencial. Yo me sitúo en el contexto de la educación, y la formación es parte de lo que desde aquí trabajamos, pero no es lo esencial; que sí lo es, sin embargo, desde una perspectiva académica universitaria. Aquí nuestra labor insiste en la creación de herramientas. Hoy se quiere hacer cursos de la universidad en los museos y, si bien las relaciones institucionales han de ser fluidas y sinérgicas, no debemos confundir funciones. Estamos en territorios diferentes en los que cada uno conserva sus esencias y sus cuestiones identitarias desde una perspectiva pedagógica.

6. Anteriormente marcó el acento en la responsabilidad que tienen los equipos educativos de los museos con respecto a los

diversos públicos: ¿cómo se aborda este aspecto desde EducaThyssen?

Desde el equipo planteamos la responsabilidad que nos da el trabajar con una gran libertad desde el contexto de la educación no formal, pero también está la responsabilidad que tenemos como individuos. Yo tengo una clara vocación de servicio, de que yo estoy aquí para alguien no para algo, ese alguien es la sociedad.

7. En un periodo como el presente, en el que lo numérico y las cifras son los protagonistas, ¿cómo se plantea desde EducaThyssen este ritmo irrefrenable?

De esto no podemos salirnos; es un momento en el que hay que jugar entre estas dualidades. Yo siempre me he preocupado mucho más no del número de personas que participan de los proyectos, que vienen al museo o con los que compartimos externamente, sino qué se lleva el que viene o aquel que participa de nuestras propuestas desde la diversidad de los espacios. Pero lo cierto es que para poder seguir con las propuestas es necesario ver incrementado el número de visitantes en las instituciones culturales. No obstante soy de la idea de que el visitante que viene y no regresa es un mal para el museo. Mi interés es crear fidelización en el público visitante; y que ello repercuta en otros museos del entorno. Que vengan al Thyssen, al Prado, al Reina Sofía, a Caixa Forum... ello permitirá el sostenimiento del tejido cultural.

María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS

8. ¿Cuáles son los entornos esenciales, desde su perspectiva, en esa tan necesaria formación de públicos para el desarrollo de una verdadera Educación Patrimonial?

Nosotros cumplimos un importante y necesario papel, pero está claro que los puntos de partida son la familia y la escuela como instituciones clásicas. No sólo quiero incidir en la importancia de la institución museística desde una perspectiva conservacionista, que enseñe desde la primera infancia a tener respeto por los bienes artísticos heredados que les pertenecen, que los conserven y no los releguen, ya que la transmisión de la Educación Patrimonial partirá del propio público activo, como agentes que dan vida al proceso; son las personas las generadoras de conocimiento y el propio museo quien genera, a su vez, nuevas posibilidades de relación y acción. Para ello es esencial el público crítico y en este enfoque radica parte de nuestras actuaciones, al tiempo de propiciar públicos activos desde un punto de vista intelectual, no meros receptores. Todo esto se consigue con una labor educativa por medio de la cual la gente puede analizar las obras de arte de manera crítica y contextualizada con el propio ser, con sus actitudes, aptitudes, gustos, sensibilidades e incluso con su pasado. En ello radica la importancia de hacer pertinente al museo, y de esa manera la sociedad va a responder a su vez al museo con un talante positivo, ya que ésta va a querer formar parte del museo. Si ello no se produce, el museo con su función social dejaría de tener sentido, no desde el punto de vista clásico de resguardo de Bienes Culturales, como espacio de conservación, investigación y exposición, pero sí como transformador social.

9. Me llama la atención la forma e importancia que concede a los verbos y su significación en este contexto de la Educación no formal...

Cuando era pequeño y me llevaba mi padre al Museo del Prado yo miraba, pero no veía. Todo necesita un entrenamiento y no podemos amar un Patrimonio que desconocemos o para el que no hemos recibido las claves de interpretación. No quiero decir con ello que el público tenga que poseer un conocimiento profundo porque todo tiene su ritmo de aprendizaje, de relación con la obra... Me parece esencial regresar a la idea de los conceptos: pasamos de *mirar* como algo más intrascendente a *observar* que conlleva una mayor profundización, para alcanzar a *ver*, que precisa una ampliación y estudio más consciente, es cuando se descubre la esencia de las cosas; ver va más allá de lo físico, por ello es necesario enseñar a los públicos la existencia de una manera de percibir más intensa y profunda. Mirando se puede llegar a ver y ésta es la llave del conocimiento.

10. ¿Cómo se intenta conseguir por parte del equipo EducaThysen alcanzar ese nivel de percepción con los diferentes públicos?

En este punto es necesario insistir en la importancia de la *metodología*, pero huyendo de los dogmas, ya que si se quiere llevar a cabo una acción educativa real hay que tomar elementos muy diversos; cada metodología puede aportar cosas importantes, pero el dogmatismo en cuanto a pedagogía crítica y otros modelos en

boga, pueden no funcionar con determinados públicos y quizás es la adaptación y la confluencia de lo más significativo de ellas, incluyendo estrategias caóticas que se llevan a cabo con jóvenes y que no funcionan con mayores. Yo particularmente soy un profesional que puede utilizar indistintamente metodologías que pienso que en un momento determinado pueden ser eficaces y fusionar con recursos e instrumentos que permitan experimentar o conseguir un resultado feliz... Posiblemente esta dinámica es la más humilde y sincera que podemos llevar a cabo como educadores, y reitero no encasillarse en ningún dogma; además de que en mi experiencia en este terreno nunca he visto a nadie limitado en el purismo metodológico.

11. ¿En qué consiste la Pedagogía del Mashup que se relaciona con la filosofía educativa de EducaThyssen?

Reitero que intentamos desde el Área educativa desvincularnos de los dogmatismos metodológicos. No obstante, queremos mostrar la preocupación por la calidad de lo educativo enfocado en una búsqueda de la excelencia. Los puntos esenciales, además, están en conseguir vincular los proyectos con el compromiso social, con la innovación y la experimentación en el que el área educativa se convierte en un laboratorio que fomenta la motivación del público y hace del *arte* algo en lo que puede intervenir haciéndolo propio y no ajeno. Todo ello y la riqueza de los programas, herramientas, recursos... es resultado del trabajo en equipo, incluida la toma de decisiones que ha de ser colectiva en la línea de

Surowiecki, que acuñó el término de *Sabiduría de las multitudes*, participando de las decisiones todo el equipo de educadores, incluyendo voluntarios, colaboradores puntuales, profesorado que interviene en los proyectos... Y a pesar de la huída de los dogmatismos pedagógicos y de los paradigmas, en nuestras acciones están presentes la pedagogía crítica, el construccionismo, el conectivismo, el determinismo tradicional, elementos de la pedagogía del caos, etcétera. Así que, como se puede comprobar, las fuentes de nuestra filosofía del Mashup son heterogéneas y adaptadas a cada público y circunstancia específica.

12. Como creadores Ana Moreno y usted de EducaThyssen han trabajado en un proyecto potente que ha traspasado fronteras y que les considera como uno de los importantes puntos de referencia de la Educación no formal en Museos. También lo constituye en cuanto a los programas enfocados a la accesibilidad de todos los públicos.

Hay cosas muy claras, iniciamos el proyecto en una ciudad como Madrid, con una colección impresionante, con un público potencial enorme, en un entorno privilegiado en un contexto museístico y cultural inigualable, y todo ello contribuye positivamente al desarrollo de un proyecto que ha ido creciendo y desarrollándose cada día con más contundencia. ¿Qué habría sucedido si nuestras propuestas se hubieran llevado a cabo en otro espacio, en un contexto diferente? Se da el hecho de que este Museo constituye por una parte una de las colecciones

María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS

privadas más importantes del mundo que será adquirida por el Estado español en la década de 1990 para pasar a integrarse en el Patrimonio Histórico Español. El conocido Barón Thyssen, que fue en este momento el último propietario de la colección, tenía una clara vocación didáctica; de hecho impulsó una política aperturista de acceso e intercambio con esa idea de favorecer el acercamiento cultural entre diferentes comunidades. Partiendo de ello, hizo gala de este principio y llevó a cabo un libro de Historia del Arte, lineal, partiendo de una idea tradicional de la disciplina. En mis inicios en el departamento educativo percibí una clave por parte de los coleccionistas de que la idea educativa funcionara, aspecto muy importante porque ello nos ha permitido poder llevar a la práctica experiencias que en otro contexto habrían sido impensables. Pero he de comentar que siempre que hemos percibido la validez de una propuesta educativa en otros museos y contextos la hemos aprovechado, adaptándola a nuestras circunstancias y necesidades de nuestro público, o hemos utilizado tal o cual aspectos que podían enriquecer nuestro proyecto. Somos un equipo flexible y nos gusta practicar esa humildad del respeto a las prácticas de calidad de otras instituciones y nuestro reconocimiento. En la actualidad nuestro equipo lo vamos a constituir catorce personas, pero donde entran en función de los proyectos y las necesidades que se pueden plantear otro tipo de expertos que pueden cubrir deficiencias específicas; así se van incorporando puntualmente artistas, expertos en diversidad sensorial, intelectual..., en accesibilidad social, en tecnologías o en aquellos campos de especialización

que sean necesarios para poder conseguir la mayor calidad y eficacia educativa, aparte de que aportan unos puntos de vista innovadores, repletos de frescura y de una experiencia y conocimientos expertos en la materia de los que carecemos nosotros; si trabajamos con entornos presidarios, con niños en riesgo de exclusión social o en programas de diversidad caracterizados por la ceguera, sordera..., es necesario la aportación de las personas que conocen estos campos de acción y sus necesidades; todos son muy necesarios para que EducaThyssen pueda llevar a cabo proyectos de calidad.

13. ¿Y cómo surgieron este tipo de cooperaciones múltiples: vinieron esos públicos clásicos o complejos a EducaThyssen o fue el Área educativa en su busca?

En unos casos se ha dado una simbiosis, pero en los inicios nosotros fuimos en búsqueda de posibilitar accesibilidad a todos los públicos, a generar proyectos de calidad contando con expertos y con esos visitantes que eran diversos; se crearon necesidades y en este surgimiento y desarrollo ahí estuvimos. Recuerdo los primeros programas destinados a familias durante los fines de semana, con esas dinámicas intergeneracionales —que no fuimos los primeros, porque nos adelantaron en el Reina Sofía un mes y medio antes que nosotros—; entonces no había esos programas porque no existía la necesidad, pero en cuanto surge, creamos en torno a ella. Y la realidad es que termina convirtiéndose en un programa tan solicitado que no se puede satisfacer a tantas solicitudes como se realizan. Por lo

tanto, primero surge una necesidad, luego nosotros intentamos satisfacer a los públicos con la diversidad de proyectos; en otras ocasiones son instituciones o colectivos los que nos piden una tipología de actividades y en este caso tratamos de manera inversa, pero siempre atendiendo las demandas y la calidad del resultado final. Planteemos que el público es algo que se construye, el público es una invención; un museo en mitad de cualquier espacio no tiene público, se genera, ya que lo que sí existe es la población que vive en el entorno del museo; por lo tanto, el público lo construyen las instituciones y ello se posibilita a través de acciones y de fidelización, porque el público no es lo mismo que el visitante que se caracteriza porque puede ser que vaya y venga, que sea transitorio; el público alcanza a tener una vinculación con la institución y termina formando parte de ella, es un constructo al igual que las necesidades; las relaciones entre todo ello son complejas y hay que cuidarlas esmeradamente.

14. Una idea muy extendida es la que generaliza que los jóvenes no van a los museos, pero en el caso de EducaThyssen hay una importante implicación con este sector del público y de hecho se ha mostrado una gran sensibilidad hacia el mundo de los avances tecnológicos.

A mí es una idea que me molesta de entrada, porque si esto se produce habrá que reflexionar muy detenidamente por qué sucede; habrá que pensar en los jóvenes de una manera muy diferente a cómo se piensa en otros públicos. Las tecnologías son unas potentes herramien-

tas con unas posibilidades inmensas. Nosotros empezamos a tener aciertos con el público joven cuando pensamos en ellos y en sus necesidades, incorporando las posibilidades tecnológicas o los enfoques que podían ser de su interés, pero antes de ello tuvimos también fracasos, sin entender lo que estábamos haciendo y entonces fue muy importante dejar tomar decisiones a los jóvenes sobre lo que querían hacer. Lo que puede parecer un planteamiento hipotético típico de los manuales, es una realidad por el hecho de que hasta que ellos no decidieron lo que querían hacer no funcionó; es un público que construye de manera muy diferente a como lo hace el público infantil. Los niños en niveles como Educación Infantil o Primaria son dependientes: de la familia, del docente... En estos niveles, y si utilizamos terminología mercantilista, no es el cliente, puesto que él no compra nada, pero quien sí que tiene la palabra es el padre, el maestro, y claro está que es una equivocación el querer emplear el mismo mecanismo con el público joven, adolescente, que cursa la ESO, el Bachiller o la Educación Superior, y en esta etapa ellos toman sus propias decisiones. Nuestro cambio y viraje hacia una consideración de sus opiniones y necesidades ha producido interesantes cambios. Un proyecto que llevamos a cabo los sábados por la noche, dirigido a jóvenes, nos llena de satisfacción al ver cómo reiteran su venida al museo, en el que unos chicos y chicas pueden traer a otros, por lo que también son cambiantes, flotan, muchas veces es un público cautivo, por lo que como todos y cada uno de los proyectos desarrollados constituye un afortunado reto.

María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS

15. Con todo este planteamiento, ¿cómo se viven las relaciones entre el museo y la sociedad?

El museo se ha convertido en una especie de compromiso. El turista va al museo para cumplir, vamos a nuevas ciudades y accedemos como así sucede a cualquier patrimonio de referencia: si voy a Granada estoy obligado a ir a la Alhambra, por lo que cumplimos con esta parte de satisfacer el consumo cultural. Y esto lo hacen los públicos diversos cuando los padres o abuelos llevan a los niños de la mano, los jóvenes no entienden esas obligaciones. Lo importante es que, partiendo de este planteamiento que reviste una cierta lógica, los profesionales de programación cultural y educativa del museo podamos invertir este plan inicial convirtiéndolos en un lugar atractivo para ellos.

16. ¿Cómo las tecnologías y los videojuegos contribuyen a estos cambios de percepción del público con respecto al museo?

Es muy llamativo todo lo relacionado con las innovaciones tecnológicas y constituye, muchas veces, un impacto en los medios, ya que mediante ellos se difunden y llegan a tener un gran alcance. Mi interés por los videojuegos viene desde mi juventud, cuando eran mucho más precarios, pero desde los inicios tuve relación con empresas de videojuegos y ello me ha hecho no dejar de tener una importante consideración hacia ellos y apreciar las inmensas posibilidades educativas de cara al museo. No ser por edad nativo digital ni *milenial* no me hace

huir del tema; todo lo contrario, ya que no ha sido un tema desconocido por el que pueda tener aversión; he visto crecer y transformarse este mundo de los juegos tecnológicos y he interactuado con ellos. Voy a remontarme a los inicios de mi trayectoria, pues desde siempre hubo una importante presencia tecnológica. Cuando el Área de Educación del Museo Thyssen nace — se nos conoce como EducaThyssen, pero ése es el nombre de la web, que inició como provisional— se produce un acto de voluntad. La primera web fue meramente informativa, y el responsable de tecnología del Museo planteó un giro. Entonces un equipo con el anterior gerente, como Javier Espadas, formularon hacer algo enfocado a niños, pero sin que fuese un espacio educativo. Cuando nos lo plantearon al Área educativa propusimos hacer un juego, entre otras cuestiones por mi conocimiento sobre este ámbito, dando inicio al primer juego de EducaThyssen que se llamó “Guido contra el Señor de las Sombras”, y que fue iniciativa en el contexto español de museos. Así inició, sucediéndose numerosos videojuegos, hasta que ya nos planteamos una idea más compleja, haciendo partícipe a una empresa potente como Nintendo con la intención de hacer un recurso cercano del museo para la consola, y ya que arrancaba el nuevo milenio, y en el transcurso de los años y con el esmero que pusimos en la realización de materiales y recursos didácticos como las maletas itinerantes... alcanzamos a las negociaciones recientes con Sony y el proyecto de videojuego “Nubla”, como resultado de todo un precedente de trabajo didáctico y de juegos ideados y diseñados en los últimos quince años.

17. ¿Conviven en estos proyectos tecnológicos la innovación con la tradición o cómo es el enfoque?

He de decir que somos bastante conservadores en buena convivencia y en adaptación a las nuevas situaciones, transformaciones y cambios tecnológicos que se presentan. Nosotros tenemos una previsión a cuatro años, siempre considerando las variables que van a tener consideración en el desarrollo de las acciones y el paso del tiempo. Pensamos con mucha antelación las cosas, ello no quiere decir que no tengamos que movernos con una variabilidad y nivel de improvisación que nos permita al tiempo innovar. Todo va demasiado rápido y ello implica una apuesta por las innovaciones en el territorio del museo.

18. ¿Cuál es la función del educador de museos? ¿Cómo se presentan los nuevos tiempos?

Nosotros siempre hemos sido un Área de Educación y vamos a seguir en esta dinámica. Por ejemplo, el tema relativo a programas públicos lo hemos desarrollado, pero nunca ha habido esta necesidad. Los grandes museos tienen en sus divisiones departamentales áreas de educación, de programas públicos... bien diferenciadas. Aquí se van a diferenciar, pero dentro de la misma área estos programas públicos van a depender de *educación* y esta propuesta es muy significativa. También se va a dar mucha importancia a lo que se va a llamar "Centro de Estudios", una especie de espacio mucho más formal y académico y con dos líneas esenciales

como es el de carácter histórico-artístico más disciplinar, y otra línea más directamente relacionada con la educación en sus diversas variantes: Educación Patrimonial, Educación Artística, Educación en Museos... con cabida en el mundo de los congresos, jornadas... También con una presencia importante de la investigación que da lugar a proyectos que surgen con los nombres de "Nubla", al que he hecho referencia, o uno sumamente interesante denominado "Nosotras", proyecto de género ya hecho realidad por estas fechas y que consiste en una exposición en el museo que supondrá una experiencia curatorial desde el Área de Educación. Ya es momento de hacer frente a esa fisura real entre el mundo más académico y disciplinar que domina en las exposiciones y la educación. Este tema requiere una profunda reflexión pues el protagonismo del conservador y del experto curador es una realidad, pero que necesita una reflexión seria sobre el educador del museo. Partiendo de la idea de que incluso no sabemos cómo nos llamamos, ¿somos mediadores, educadores, guías? falta la seriedad y si no sabemos aún lo que somos cómo vamos a defender nuestro papel en este medio. No podemos defender nuestra función como educadores, ya que no es un servicio sino una función del museo y muy importante, y no podemos defender la función si no sabemos lo que somos. Los tiempos cambian y cada día empieza a vislumbrarse más, aunque tímidamente en muchos museos españoles, el papel del curador educativo. En el caso de "Nosotras" la exposición en su totalidad, pero con ayuda del área de curaduría como expertos en el hecho curatorial, es un desarrollo de nuestro departamento y va

María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS

a consistir en una exposición pequeña en una sala, donde se mezclan producción de género en el museo, talleres y obra de artistas contemporáneos. En esta línea y como primicia para la revista UNES, comento que a final de año se va a producir una exposición con carácter educativo y reflexivo que ha surgido desde la propia dirección del Museo Thyssen sin que hayamos tenido que hacer una presión muy fuerte desde el Área de Educación. Guillermo Solana ha sido quien ha planteado que ya ha llegado el momento de hacer una exposición que no esté dedicada al ámbito infantil, ni que sea con reproducciones, sino una exposición desde la *educación*: "Lec-ción de Arte", que juega con las palabras, con la ironía y que va a contribuir a nuestro posicionamiento. No sólo las salas que habitualmente se utilizan para exposiciones temporales sino todas las salas serán intervenidas, y no con artefactos interpretativos sino con exposición de obra que tiene que ver con educación, el lugar del espectador, el conocimiento, lo performático y la participación en el museo y, claro está, permitirnos hablar del museo como un lugar de educación. En un museo como el Thyssen con sus características de obra, tan formalista, tendrán cabida las obras más contemporáneas que se van a mezclar con obras más clásicas y tradicionales y que va a tener una doble función: educativa y la reflexión sobre el hecho educativo. Será el proyecto estrella de este año (aún estamos definiendo el *corpus* de acción) lo que nos llena de ilusión al permitirnos dar el paso para un importante y necesario posicionamiento, pero además desde la realidad de que es la propia institución la que lo ha pedido. Es retomando a Ana

Moreno lo que denomina la *Pedagogía interna*. Es un movimiento que permite llevar la iniciativa al Área Educativa y que habla de esa labor de continuidad que nos identifica por las más de dos décadas de actuaciones y la permanencia de un equipo estable. Es una gran oportunidad pues se abre una nueva dimensión en el Área de Educación, con todo lo que conlleva de riesgo, pero que brinda la posibilidad de despertar nuevas posibilidades dentro de la institución.

19. Un proyecto apasionante de futuro...

Lo que más me entusiasma es mi equipo, el equipo que hemos creado; en los inicios Ana y yo, para actualmente estar constituido por catorce personas. Ésta es una labor que nos hace sentir muy bien porque además nos han dejado establecer criterios en la formación del mismo. El equipo es muy importante, es quien da luz a los proyectos, ya que no sólo ejecuta sino que diseña, idea, aporta y contribuye con una gran actividad que se traspasa al equipo. Un grupo muy multidisciplinar, lo que otorga una gran pluralidad y riqueza: historiadores del arte, pedagogos, informáticos, artistas, la verdad que todos son como muy *renacentistas*, tienen muchas destrezas y hacen muchas cosas a la vez: experto en tecnología que al tiempo es historiador, hay expertos en públicos con necesidades especiales, pero al tiempo tiene habilidades informáticas... Pero respecto a la pregunta que me formulas sobre proyectos de futuro hay muchas cosas que se están diseñando y en las que estamos trabajando. Podría decir que los próximos años se presentan apasionantes. Des-

taco: la nueva web de EducaThyssen, un proyecto que supondrá un cambio radical por su potencialidad con nuevas páginas, videos, fotografías, recursos educativos... que se cuantifican en miles de registros, donde también asistiremos a un cambio de imagen, de concepto; en definitiva un proyecto inmenso y muy ambicioso que nos lleva por ahora dos años de trabajo y numerosas colaboraciones. Este proyecto nos parece muy importante porque desde la web el Museo juega un papel difusivo de primer orden; y si nos referimos al valor educativo que contiene la página web es el que le va a dar el usuario. Nosotros hacemos una herramienta que puede ser susceptible de ser educativa en función de cómo se use. Se trata de un proyecto que aunque estamos trabajando intensamente en él desde hace dos años, cuando se comunique al usuario se irá conformando para contribuir con nuevas aportaciones y los cambios que requiera. No podemos hablar en este contexto de un proyecto definitivo porque se irá transformando dada la propia filosofía de apertura que tenemos, así como el ser conscientes de la necesidad de introducir mejoras convenientes, nuevos contenidos... Es un proyecto inmenso y los recursos son limitados, pero en breve se verán los primeros resultados y seguro serán impactantes.

20. ¿Y esa esperada publicación resultado de su investigación sobre el juego?

Un proyecto resultado de la investigación que verá la luz hacia fin de este 2017. Se trata de una investigación, pero con una reflexión sobre el mundo del juego, tema esencial en educación,

pero también en los museos y que contendrá aparato crítico de teóricos y especialistas sobre el tema. Me parece, desde mi experiencia, muy importante documentar ese propio patrimonio de la memoria de lo acontecido en este caso desde el museo, intentando mostrar la importancia de recuperar la memoria efímera de muchas acciones que se han llevado a cabo en torno al tema. Registrar, documentar y de la reflexión a la investigación... y cómo no, la visión de guardar la memoria. Éstos entre otros muchos serán los protagonistas de la publicación...

... Ha sido un placer poder conversar durante horas con Rufino Ferreras, desde su espacio en el Área de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza. Alcanzamos al final, pero habiendo disfrutado de un sinfín de experiencias y anécdotas que han surgido durante el tiempo de charla. No es posible abordarlas todas por las limitaciones lógicas de una publicación académica como la presente, pero seguiremos aprendiendo y compartiendo desde un espacio tan importante y significativo de la *Educación no formal* como es el Museo y nos aproximaremos a sus aportaciones para hacerlas difusivas desde este medio. Por ahora sólo nos queda agradecer el tiempo y la dedicación a este experto de la Educación y los Museos y, por supuesto, desearle buena suerte con todos los proyectos emprendidos y con la publicación de su libro, que en su momento será objeto de atención y reseña de la Revista UNES.

Para saber más sobre el Área Educativa del Museo Thyssen Bornemisza...

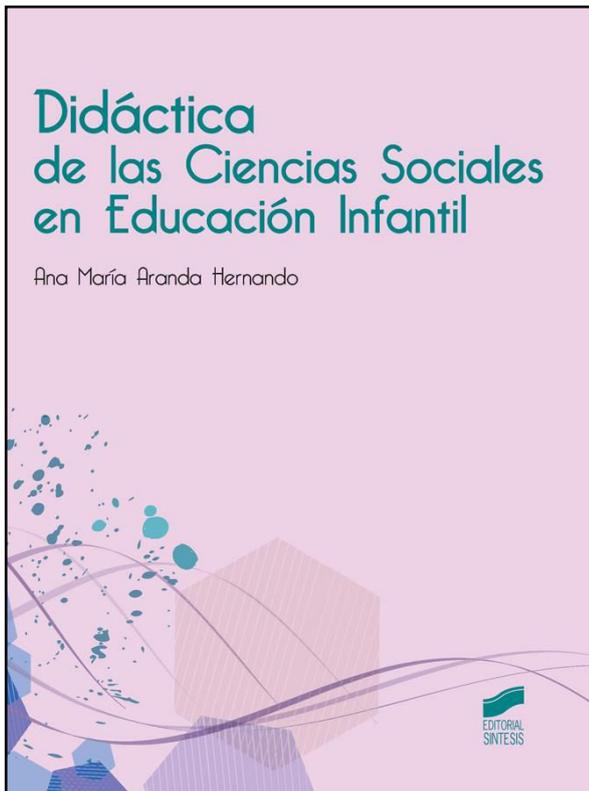
<http://www.educathyssen.org>

R E S E Ñ A S

U N E S

ANA MARÍA ARANDA HERNANDO (2016).
*DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
EN EDUCACIÓN INFANTIL*

Madrid: Síntesis, 358 pp.



El libro, concebido como un manual, se organiza en tres grandes bloques diferentes en cuanto a su extensión y número de capítulos. Se trata de una adaptación de su primer manual (2003) a los actuales grados, por tanto concebido para una asignatura de 6 créditos, incluso expresando el cálculo en horas de trabajo, especialmente en lo que a la parte práctica se refiere, y centrado en la consecución de las competencias generales, básicas y específicas del Título.

Todos los capítulos presentan la misma estructura; comienzan con un caso real o un texto alusivo al contenido del mismo, seguido de un apartado donde se fomenta la reflexión sobre ese caso a través de cuestiones y preguntas sobre el mismo. A continuación se especifican los objetivos de cada capítulo y se relacionan con las competencias específicas. A partir de

RESEÑAS

Ana M.^a HERNÁNDEZ CARRETERO

aquí se desarrolla el tema concreto precedido por una introducción y finalizan todos de igual manera, con un resumen, unos criterios para la autoevaluación y una propuesta de actividades. A lo largo de cada uno de los capítulos se presentan diferentes documentos, tales como textos, ilustraciones, dibujos realizados por la profesora Inés Ortega Cubero, de la Universidad de Valladolid, e incluso la explicación de algunos juegos, que sirven de ejemplos a la teoría, a la vez que ofrecen ideas para desarrollar en el aula.

Otro de los aspectos de este libro que destacamos es que acude a referencias de publicaciones científicas sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, cuyas aportaciones se recogen directamente, integrándolas en el propio discurso del manual. De esta manera, no solo se fomenta la lectura entre el alumnado, sino que además, ejemplifica como los estudiantes del grado de Educación Infantil deben elaborar sus propios trabajos, sin duda, una formación muy interesante para cuando tengan que realizar su Trabajo Fin de Grado. Para resaltar su interés e invitar al alumno a consultar el documento se identifican como "LR" (Lectura Recomendada). Todas estas lecturas se localizan en la bibliografía, al final del libro. A través de un * se indica que hay un link para acceder a la cita.

El bloque I se centra en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales y la formación de maestros de Educación Infantil. Consta de tres capítulos donde se abordan aspectos teóricos y prácticos de las competencias específicas de la asignatura

de Didáctica de las Ciencias Sociales, vinculadas con la comprensión y conocimiento de sus principios básicos y finalidades, así como con aquellas competencias que preparan al alumnado para entender y participar en la realidad actual.

La segunda parte, está constituida por los capítulos cuatro y cinco, que versan sobre Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela infantil, donde se aborda la competencia E3, relacionada con conocer las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes. En concreto, se trabajan los problemas y dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales y la enseñanza del tiempo, del espacio y de las nociones sociales.

La última parte es la más extensa, está formada por seis capítulos y se presenta la programación del aprendizaje de las Ciencias Sociales. En esta parte, se trabajan, básicamente, las competencias E7 y E8, dirigidas a elaborar propuestas didácticas adecuadas al entorno escolar para generar valores y actitudes sociales, culturales y medioambientales.

Cada uno de los capítulos de la tercera parte se dedica a un aspecto concreto de la programación didáctica. En el capítulo primero de esta parte, capítulo seis, se detiene en la programación de esta asignatura dentro del currículo de Educación Infantil, se expresan las intenciones, las competencias, los contenidos, pero planteado desde el paradigma de la innovación que debe ser intencional y sistemática.

Ana M.^a HERNÁNDEZ CARRETERO

El capítulo siete se detiene en cómo concretar cada uno de los elementos de la programación en unidades didácticas, es decir, seleccionar y secuenciar objetivos, contenidos, recursos, actividades, atendiendo al concepto de transversalidad.

En el capítulo ocho se abordan los temas más relevantes para las Ciencias Sociales, entre los que la autora reconoce: la educación para la paz, la educación para la igualdad, la educación ambiental, la educación para la salud, la educación para el consumo y la educación vial, si bien, incide que son estos algunos de los problemas más agudos en nuestra sociedad, pero que no permanecen invariables a lo largo del tiempo.

El capítulo nueve se dedica a los métodos de enseñanza-aprendizaje, mientras que el diez recoge los recursos didácticos y los materiales curriculares atendiendo a la metodología expuesta en el tema anterior. Entre los recursos diferencia entre aquellos del centro escolar y los externos al centro que son la base del aprendizaje por descubrimiento, exploración e investigación y, por supuesto, más motivadores.

Finalmente, la evaluación de las Ciencias Sociales queda recogida en el capítulo once. Evaluación dirigida tanto a los aprendizajes como a la planificación y ejecución de la acción educativa, es decir, la autoevaluación.

Sin duda es éste un manual de gran ayuda, adaptado a los nuevos títulos, no sólo para los alumnos de Grado de Educación Infantil, sino también para los docentes que impartimos la Didáctica de las Ciencias Sociales, pues parte de los años de experiencia y de entrega que la autora, Ana Aranda, ha dedicado a la Universidad de Salamanca y a la enseñanza de las Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Experiencia que ha recogido y expuesto en publicaciones anteriores (Aranda, 2003 y 2011) y sobre las que se ha reflexionado en los numerosos simposios de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda Hernando, A. M.^a (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- (2011). La didáctica de las ciencias sociales en el currículo de Educación Infantil. En P. Rivero (coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.

Ana M.^a HERNÁNDEZ CARRETERO

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas
Universidad de Extremadura (España)*

UNNES

VICENTE SERRANO MARÍN (2016).
*FRAUDEBOOK. LO QUE LA RED SOCIAL
HACE CON NUESTRAS VIDAS*

Madrid: Plaza y Valdés, 118 pp.



Resulta llamativo que ya desde la portada, con un pulgar hacia abajo como muestra de desaprobación —distinto del signo romano en el cual el pulgar hacia abajo significa “vida”— y con el título principal *Fraudebook*, el autor nos revela su postura inexorable hacia lo que significa el fenómeno Facebook: una estafa. No obstante, como un develamiento cargado de tintes poéticos que nos obliga a mirar más allá de lo simple, de nuevo el pulgar hacia abajo —ahora sí, más romano que nunca— junto al subtítulo del libro, *Lo que la red social hace con nuestra vidas*, presenta a Facebook como un fenómeno que está ligado directamente a la vida de sus usuarios y que incide sobre ella. El libro es obra de Vicente Serrano Marín, profesor titular en la Universidad Austral de Chile y autor de distintos ensayos entre los que destacamos dos de sus obras más recientes como *La mirada estética y el laberinto moderno* (2014) y *El orden biopolítico* (2016).

RESEÑAS

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Asimismo, en el año 2011 fue elegido como ganador del premio Anagrama de ensayo por su obra *La herida de Spinoza. Felicidad y política en la vida posmoderna*.

La idea principal del libro es, igual que se deduce tras leer el título y el subtítulo, que más allá de ser una simple e inofensiva herramienta tecnológica, detrás de Facebook se esconde un dispositivo ligado a mecanismos propios del capitalismo tardío que organiza y estructura la vida afectiva de los usuarios, una suerte de biopolítica que homogeniza mediante procesos de subjetivación. En este ensayo, el lenguaje es preciso, aunque el análisis no es profundo. No encontraremos la disección intelectual de Facebook en estas páginas. No obstante, el valor que tiene es indudable puesto que pone el foco directamente en las cuestiones y mecanismos de poder que se esconden tras el uso de la plataforma. Plantear la reflexión en estos términos me parece acertado, ya que entrega un mensaje claro y directo de enfrentamiento hacia el problema desde la radicalidad, esto es, desde la raíz. Y la realidad es que la plataforma virtual Facebook es la mayor red social de todos los tiempos, desplegada por todo el planeta, en la que muchos de sus usuarios son adolescentes. Y esto hace de estos espacios virtuales, entornos privilegiados en la creación de la subjetividad. Pero de lo que se trata con la lectura de este ensayo es de reflexionar sobre un fenómeno que no tiene ni dos décadas y que, por tanto, no conocemos en profundidad. La reflexión es, en este sentido, una constante que debe impregnar cada página del libro.

Desde un punto de vista formal, *Fraudebook. Lo que la red social hace con nuestras vidas* se estructura en nueve capítulos más el apartado dedicado a las referencias bibliográficas, en el que la idea principal ejerce de hilo conductor atravesando de forma transversal todos y cada uno de los nueve apartados. En el primero, el autor expone la relación directa que existe en Facebook entre la tecnología y la vida afectiva. Se produce en la red una sobreexposición de la intimidad, dando lugar a un creciente exhibicionismo, narcisismo y voyerismo. No obstante, la tesis es que estas formas son consecuencias de una estructura que está ligada a la producción. Una nueva forma de producción donde el consumidor o usuario es a la vez productor y la vida afectiva es a la vez, por analogía al no poder desprenderse de ella, fuerza de trabajo y producto, y que además el usuario ofrece a cambio de "nada". Y la palabra clave es la amistad, como muestra el segundo capítulo, puesto que sirve como puerta de entrada a un espacio que se rige por una lógica financiera. La amistad como idea básica de la sociabilidad queda reducida a una simple relación productiva. En los capítulos tres y cuatro el concepto clave es la libertad. Es un hecho comprobado que la aparición de las redes sociales ha supuesto un mayor avance para las libertades en relación a las posibilidades comunicativas y a la libertad de expresión. Sin embargo, bajo la apariencia de libertad que ofrece el dispositivo Facebook, se producen nuevas formas de dominio que nada tienen que ver con la restricción, lo que Foucault llamaba procesos de subjetivación. En este sentido, las decisiones que se toman nunca son libres

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

puesto que están enmarcadas en una estructura que somete la vida afectiva a un proceso productivo. Además, toda la información que se vuelca en la red social está sometida constantemente al escrutinio moral a través del “me gusta”. Esto produce que mediante el *feedback* positivo —porque siempre lo es, no existe la desaprobación representada en un botón— se construyan identidades que buscan la acumulación de aprobaciones, con el fin, según el autor, de buscar una felicidad que en último término es artificial y que ha sido elaborada para que nunca se alcance. En ese camino por crear una identidad llena de aceptaciones, la máquina confecciona una biografía que está vaciada en la banalidad de la estructura de la red social. Estas ideas aparecen en los capítulos cinco, seis y siete. En el capítulo ocho, se hace hincapié en el concepto de masa, en el cual el autor refleja que este concepto ha sufrido una rearticulación en la sociedad actual, puesto que los individuos que componen la masa son homogeneizados por el dispositivo, aunque en ella cada individuo conserva su capacidad crítica y la ejerce. Finalmente, en el último capítulo y basándose en los planteamientos teóricos de Michel Foucault, ofrece una visión de Facebook como un dispositivo biopolítico.

¿Son las redes sociales espacios desligados de los mecanismos de poder propios del sistema neoliberal? Evidentemente, como señala el autor, no. Si nos fijamos en nuestro día a día, los medios virtuales como Facebook se han transformado en entornos aventajados para la creación de

subjetividad, desplazando a otros espacios como el escolar o el familiar. Guattari en *Caosmosis* (1996) ya afirmaba que la subjetividad se estaba produciendo mediante las máquinas tecnológicas de información y comunicación: estas operan no únicamente en el seno de la memoria del sujeto, de su inteligencia, sino también de su sensibilidad, de sus afectos y de sus fantasmas inconscientes. Asimismo Lazzarato en su libro *Políticas del acontecimiento* (2006) argumenta que el control ya no se efectúa sobre los individuos sino sobre sus acciones, sobre su contexto o su medio ambiente, y esto solo es posible mediante la tecnología. En este sentido las redes sociales se presentan como dispositivos biopolíticos que inciden directamente en la vida de su “público”, en referencia a Gabriel Tarde. Por tanto, el debate y el análisis sobre las redes sociales y el poder deben continuar puesto que son altamente necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.

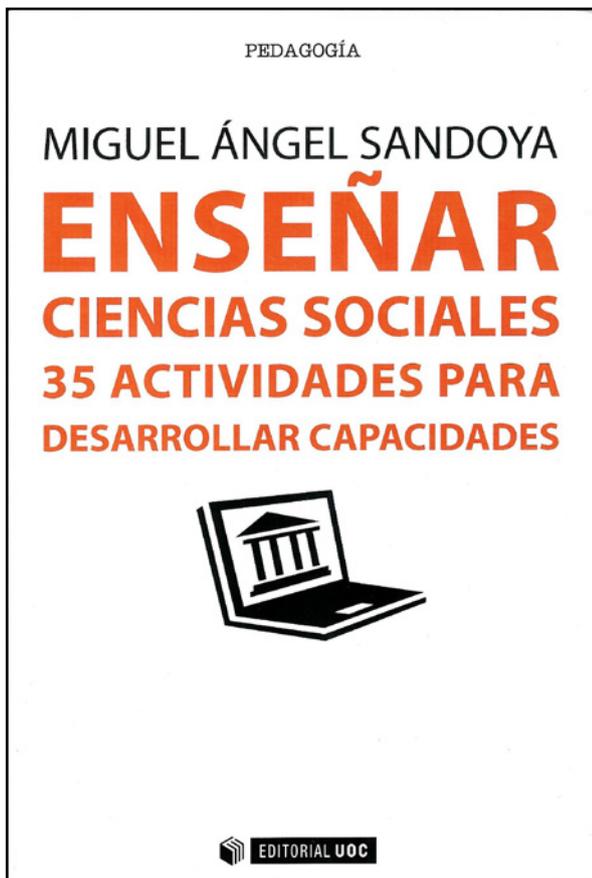
Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ

*Departamento de Didáctica
de las Ciencias Sociales
Universidad de Granada (España)*

UNNES

MIGUEL ÁNGEL SANDOYA (2016).
ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES. 35 ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR CAPACIDADES

Barcelona: Editorial UOC, 257 pp.



Habiendo rebasado un cuarto de siglo en las aulas de Educación Secundaria, el profesor Miguel Ángel Sandoya ofrece una nueva publicación para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito referido. El resultado, pues, nace de la experiencia docente, pero también de la reflexión y, sobre todo, de la profunda vocación por una profesión que no ha menoscabado el paso de los años. Escrito con un estilo claro y sintético que facilita su lectura, el libro está dirigido, fundamentalmente, al profesorado novel de ESO y Bachillerato. De hecho, su autor confiesa que fue su experiencia como profesor en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria impartido en la Universidad Complutense de Madrid la que le impulsó a escribir esta obra.

Se estructura en dos partes bien diferenciadas y equilibradas en la extensión de cada una de ellas;

RESEÑAS

Jesús Ángel SÁNCHEZ RIVERA

un nutrido número de cuadros o tablas complementan cada uno de los capítulos, sintetizando y clarificando más, si cabe, los textos. La primera parte contiene seis breves capítulos dedicados a reflexionar, de manera general, sobre determinados aspectos de la Enseñanza Secundaria en la actualidad y, de manera específica, sobre el papel de las Ciencias Sociales (CCSS) en este ámbito. El primero de ellos, “Aprender en el siglo XXI”, proporciona una apretada síntesis de ciertas cuestiones clave que en el presente afectan al ámbito educativo. Se citan rasgos característicos —y bien conocidos— del mundo actual: mayor complejidad y rápida mutabilidad de las sociedades, profundas transformaciones socioeconómicas, los problemas medioambientales, la globalización, etc. Todo un entramado de relaciones que, indudablemente, ha condicionado el cambio de paradigma en la educación formal.

El objeto de estudio de las CCSS y, sobre todo, los objetivos de éstas desde la Educación aparecen sintetizados en el segundo capítulo. La interdisciplinariedad planea sobre el área como requisito necesario para vertebrar un conjunto de materias dispares. No obstante, el contenido también revela la primacía disciplinar que tradicionalmente han tenido la Geografía y la Historia en los diferentes *curricula* españoles.

El tercer capítulo expone atinadamente el perfil deseable del profesor de Secundaria y su papel en el sistema educativo español, sin olvidar los principales problemas a los que se enfrentan estos docentes. En un momento crucial para esta figura, el capítulo resulta muy pertinente. El

profesorado ha sufrido una progresiva pérdida de autoridad que obliga a lo que se ha llamado *empoderamiento docente* —empleando un anglicismo de moda—, pero también necesita desarrollar un buen número de capacidades para afrontar con éxito su trabajo. Las reflexiones planteadas se revelan especialmente valiosas para quienes serán futuros docentes de Secundaria, pero también para aquellos que llevan tiempo ejerciendo la profesión; en este sentido, se ofrece una visión autocrítica no muy habitual.

El autor señala la importancia de la “Coordinación entre profesores” en su cuarto capítulo, planteando orientaciones referidas a la coordinación anual de cada curso, la coordinación de las diversas unidades didácticas —quedan, por tanto, excluidas otras metodologías, como el aprendizaje por proyectos— y a la elección de los libros de texto, asunto siempre complejo.

El “Diseño de las actividades de aprendizaje” y la “Evaluación en Ciencias Sociales” constituyen los dos últimos capítulos de esta primera parte. Comienzan con una oportuna cita de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles: “*Lo que debemos aprender antes de poder actuar, lo aprendemos actuando*”. Traspasado el umbral del siglo XXI, su actualización podría ser el *learning by doing* —hoy día, un concepto expresado en inglés parece brillar más que la vieja pátina del saber clásico—. La afirmación aristotélica se erige en una auténtica declaración de principios que vertebra todo el trabajo. Una clasificación de los tipos de actividades, con ejemplos extraídos de libros de texto, los criterios para su elaboración o la relación

Jesús Ángel SÁNCHEZ RIVERA

existente entre actividades, destrezas y capacidades conforman el quinto capítulo. Por otra parte, el apartado sobre la evaluación en CCSS comienza con unas reflexiones previas, a modo de preguntas formuladas al lector, que resultan enormemente sugestivas y que son claves para el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se explica en qué consiste la evaluación y sus modalidades en función del momento en que se realice (cuándo evaluar), y se plantea el resto de preguntas acostumbradas: qué, cómo y a quiénes evaluar. En realidad, este último capítulo podría servir, de manera general, a cualquier materia de Educación Secundaria —no solo a las CCSS—, y cualquier docente habría de tener en cuenta el “decálogo” que se incluye al final.

La segunda parte recoge, como reza el título del libro, 35 actividades para desarrollar capacidades. Son precedidas de una breve exposición aclaratoria, explicando su planteamiento y los criterios que han motivado su elección. Todas las actividades propuestas siguen un esquema similar: presentan el título, el objetivo, el curso más adecuado para su realización, las capacidades que permite desarrollar y una breve descripción. A continuación, un guion de trabajo y sugerencias para su puesta en práctica. Ideas o palabras clave y una breve selección bibliográfica completan cada una de las fichas. Algunas de ellas incluyen variaciones y ejemplos, tablas y dibujos ilustrativos.

Tal vez, el profesorado novel o en formación echará en falta una mayor presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) entre las actividades propuestas. Salvo

alguna referencia puntual —y muy general— a la “búsqueda de información”, el uso de Google Earth o de elaboración de presentaciones en Power Point o Prezzi, las TICs apenas aparecen mencionadas. Aunque particularmente no consideramos que el uso de las TICs en el aula mejore *per se* todos los procesos de aprendizaje, como creen algunos *tecnodulos*, su uso educativo resulta insoslayable, y entendemos que cualquier publicación actualizada habría de contemplarlas con cierta atención.

Por otro lado, las actividades no resultan especialmente novedosas, al menos si atendemos a la brillantez —a veces fugaz— de otras más ambiciosas, innovadoras o ligadas a corrientes y tecnologías emergentes. Ya advierte el autor que no descubre ningún “mediterráneo” con ellas. Esto no constituye un demérito, sino todo lo contrario; su contrastada aplicabilidad y fácil adaptabilidad a diferentes contextos de la Secundaria suponen una opción realista y provechosa para cualquier docente de CCSS.

En definitiva, nos encontramos ante una publicación de enorme utilidad para el profesorado de Secundaria, en la que Sandoya ha destilado los conocimientos y experiencias acumulados a lo largo de una fructífera trayectoria profesional, a la luz de su extraordinaria vocación y capacidad docente.

Jesús Ángel SÁNCHEZ RIVERA

*Departamento de Didáctica
de las Ciencias Sociales
Universidad Complutense de Madrid*

NORMAS PARA LOS AUTORES

1. “UNES. Universidad, Escuela y Sociedad” es una revista electrónica que edita textos originales e inéditos como artículos, experiencias docentes e innovación educativa, entrevistas y reseñas de publicaciones referidas al análisis crítico y a la investigación vinculada con la disciplina de las Ciencias Sociales y su didáctica, integrando de manera especial la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico y cultural. La sección de entrevistas correrá a cargo de los editores y comité asesor de la revista pudiendo encargar a otras especialistas algunas de ellas.

2. EXTENSIÓN

La extensión máxima será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable.

3. EVALUACIÓN Y SELECCIÓN

El método de evaluación de **“UNES. Universidad, Escuela y Sociedad”** es el denominado de “doble ciego”, que ayuda a preservar el anonimato tanto del autor del texto como de los evaluadores. El Consejo de Redacción decidirá sobre la publicación del texto a la luz de los informes, que serán dos como mínimo. En el caso de que un artículo no se adecue a la línea general de la revista, será devuelto a su autor sin necesidad de evaluación. El secretario de la revista notificará al autor la decisión tomada sobre su trabajo. En caso de aceptación, el secretario podrá adjuntar, además, la relación de modificaciones sugeridas por los evaluadores. La decisión última de publicar un texto puede estar condicionada a la introducción de estas modificaciones por parte del autor, que dispondrá de un plazo de seis meses para volver a enviar su texto. Superado este plazo, el artículo repetirá enteramente el proceso de evaluación. Tanto los artículos rechazados como los informes de los evaluadores se conservarán en el archivo de la revista.

4. CRITERIOS DE ESTILO

I. En la primera página del texto figurarán los siguientes datos: título del artículo, nombre del autor o autores, filiación profesional, breve resumen curricular (máximo 500 caracteres con espacios), nombre y dirección del primer autor (indicar claramente dirección postal, correo electrónico y teléfono) y apoyos recibidos para la realización del estudio en forma de becas, equipos o recursos financieros (en caso de tenerlos).

La extensión del título no debe ser superior a 120 caracteres con espacios y debe presentarse también en inglés, con un cuerpo diferenciado del texto. Se valorará que en el título se utilicen descriptores extraídos de tesauros de la especialidad. En el caso de contener algún subtítulo, éste se separará del título mediante un punto y seguido, aunque en ningún momento su extensión será superior a los 120 caracteres con espacios mencionados. En cualquier caso no se admitirá el empleo de abreviaturas.

Aunque en UNES siempre respetaremos el nombre dado por el autor recomendamos la siguiente estructura: Nombre APELLIDO APELLIDO. En el caso de ser varios los autores, los nombres deberán ir separados por un punto y coma “;”. En cuanto al orden de aparición de los autores se respetará el facilitado por los mismos; no obstante, no se aceptarán artículos con más de 3 nombres de autoría por motivos de diseño y maquetación.

La referencia a la Institución de pertenencia del autor es obligatoria. En este caso, se identificará de forma completa y se presentará en minúsculas del siguiente modo: “Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada”. Seguidamente figurará la ciudad (en caso de no venir especificada en el propio nombre de la Institución) y el país, separados por una coma: “Granada, España”.

II. La segunda página, contendrá un resumen y palabras clave en la lengua original y en inglés. La extensión máxima será de 500 caracteres, incluidos los espacios, para artículos y de 250 caracteres, incluidos los espacios, para las experiencias docentes e innovación educativa. Se evitará el empleo de abreviaturas. El número máximo de palabras clave admitidas será de 5 y para ello se aconseja remitirse al siguiente enlace: <http://databases.unesco.org/thessp/>

III. Estructura de los trabajos. La extensión máxima, ya especificada, será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable. El texto contará con márgenes de 2,5 en cada lado ya preestablecidos en el archivo de Word, y tendrá una separación por párrafos de 6 puntos. La longitud de la línea y el espaciado entre los caracteres serán los predeterminados por el tipo de letra y tamaño. El interlineado 1,5 y la paginación en el margen inferior derecho con números arábigos, que comenzarán en la tercera página del trabajo quedando las anteriores excluidas. El tipo de letra Times New Roman, tamaño 12 para el texto y 10 para las notas al final. Los apartados se presentarán en negrita y mayúsculas con un cuerpo de letra 12 y los subapartados con un cuerpo de letra 12, en negrita y en minúsculas. Su numeración seguirá la siguiente secuencia: 1. / 2. / 2.2. /2.2.1 / 2.2.2.1 / ...

Las citas dentro del texto irán en cursiva y entre comillas.

Las notas irán al final del texto, numeradas consecutivamente, y precedidas por la palabra “NOTAS” en Mayúscula.

Se incorporará un apartado específico para la bibliografía que se ubicará antes de las notas. Ésta debe ir en orden alfabético de apellidos y precedida por la frase “REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS” en Mayúscula. Al hilo de la bibliografía, cuando en el texto se cite o mencione el estudio de un/a investigador/a se referenciará de las siguientes formas:

- Si se refiere en el contexto del escrito se pondrá el primer apellido en minúsculas del autor y entre paréntesis el año y la(s) página(s) separadas por dos puntos: Cambil (2008: 51). En caso de vincular a varias páginas consecutivas incluir un guion (2008: 51-56), si no son consecutivas separar por comas (2008: 52, 54, 58).
- Si se cita explícitamente un texto al final del mismo se incorporará entre paréntesis el primer apellido en minúsculas y separado por una coma se añadirá el año y la paginación siguiendo el apartado anterior (Cambil, 2008: 51).

IV. Tablas e imágenes

Se admitirá un máximo de cinco tablas por trabajo (siempre que no constituyan ilustraciones, en cuyo caso computarán como imágenes y no como tablas). Éstas irán numeradas con números arábigos, indicando título, cabecera, leyenda al pie y con interlineado sencillo. En el caso de incluir abreviaturas, éstas se adaptarán a las normas generales de presentación de manuscritos. El tipo de letra será el mismo que el del contenido de los trabajos.

Se admitirá un máximo de diez ilustraciones por trabajo. Éstas se enviarán en archivos separados en formato JPG/ JPEG o TIFF (300ppp), no superando en ningún momento los 2 MB de tamaño. Su ubicación en el texto se indicará mediante notas al pie, cuyo contenido será el siguiente: "INSERTAR IMAGEN 1". Al mismo tiempo, su calidad deberá ser suficientemente adecuada para su publicación. El tamaño de cada imagen se adaptará a la edición final del manuscrito. Todas las imágenes que no cumplan estos requisitos serán rechazadas. En un archivo aparte, se enviará la relación numerada de cada imagen, incluyendo: numeración (en números arábigos), título, autor, fecha... tomando como referencia el siguiente ejemplo: *Fig. 1. Alonso Narváez. Nuestra Señora de Chiquinquirá. Óleo sobre lienzo de algodón. Siglo XVI. Basílica de Nuestra Señora de Chiquinquirá. Chiquinquirá. Colombia.*

V. Apéndices y anexos

Se admitirá la inclusión de apéndices y anexos, en caso de que resulte oportuno. Ambos irán al final del trabajo, sin numerar.

VI. Empleo de abreviaturas, acrónimos y símbolos

Se admitirá la inclusión de abreviaturas, acrónimos y símbolos en el contenido (no en los títulos de trabajos ni en los de apartados). Éstas se adecuarán a las directrices establecidas por el Diccionario de la Real Academia Española (RAE): <http://buscon.rae.es/dpd/>

5. NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LAS RESEÑAS

Las reseñas bibliográficas constarán de un máximo de 7.000 caracteres, incluidos los espacios. Al principio del documento deberá quedar recogida la información completa del libro reseñado, para ello deberán seguirse las normas de estilo genéricas de la revista. Deberán señalarse, también, el número total de páginas que contiene el libro. (Ej: Ángel Liceras Ruiz y Guadalupe Romero Sánchez (Coords). (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 300 pp).

Al final de la reseña deberá especificarse el nombre completo del autor y su filiación institucional, indicando el Departamento o Instituto al que pertenece y la Universidad o Centro al que se adscribe.

Al texto le acompañará una imagen de la portada del libro a color, con una resolución óptima para ser reproducida, teniendo un mínimo de 300 ppp. Ambos archivos se remitirán vía e-mail a la siguiente dirección de correo electrónico: revistaunes@ugr.es.

6. NORMAS DE CITACIÓN PARA LA BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía deberá atenerse a la normativa APA que se puede consultar en el siguiente enlace <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>, éstas corresponden a la sexta edición en el Publication Manual of the American Psychological Association, del año 2010.

No obstante, aportamos algunos ejemplos:

Libros:

García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: Editorial de la Universidad.

Capítulos de libro:

Fontal, O. (2013). EL patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-33). Gijón: Ediciones Trea.

Artículo:

Liceras, Á. (2013b). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.

Actas:

Guzmán Pérez, M. (Coord.). (2015). *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación". Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

Bardovio, A. y Mañé, S. (2015). Pintando la caverna, los inicios del arte y la comunicación. Una experiencia didáctica. En M. Guzmán Pérez (Coord.), *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación" (pp. 109-116). Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

Normativa:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, n.º 925, 10-12-2013.

Libros de texto:

Grence Ruiz, T. y Gregori Soldevilla, I. *Ciències Socials*. Cuarto de Primària. Madrid: Voramar-Santillana, 2015.

Referencias web:

Reig, D. *El Caparazón*. SocialMedia. Internet, psicología, educación 2.0, redes sociales, innovación y creatividad. Revista virtual fundada en 2007. <http://www.dreig.eu/caparazon/> [Consultado 29/11/2015].

7. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

I. En las notas a pie de página el sistema utilizado será el habitual para documentos en papel, aunque con algunas informaciones nuevas: fecha de creación, fecha de acceso, disponibilidad y acceso, tipo de medio y versión (ésta última únicamente en el caso de los programas).

II. Citas de documentos y bases de datos. El estilo para citar documentos en cualquiera de los formatos electrónicos debe mantener la siguiente estructura: Autor/Responsable. Fecha de edición en papel; fecha de publicación en Internet; actualizado el (fecha de actualización). Título. Edición. Lugar de publicación. Editor. [Tipo de medio]. Disponibilidad y acceso. Formato del medio y notas. [Fecha de acceso].



UNES