

UNES



UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

SEPTIEMBRE 2018

ISSN 2530-1012

EDITOR INVITADO Ángel LICERAS RUIZ NÚMERO 5

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

Editor Invitado

Ángel LICERAS RUIZ

Secretario

Antonio TUDELA SANCHO
Universidad de Granada

Secretaría Técnica

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ
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

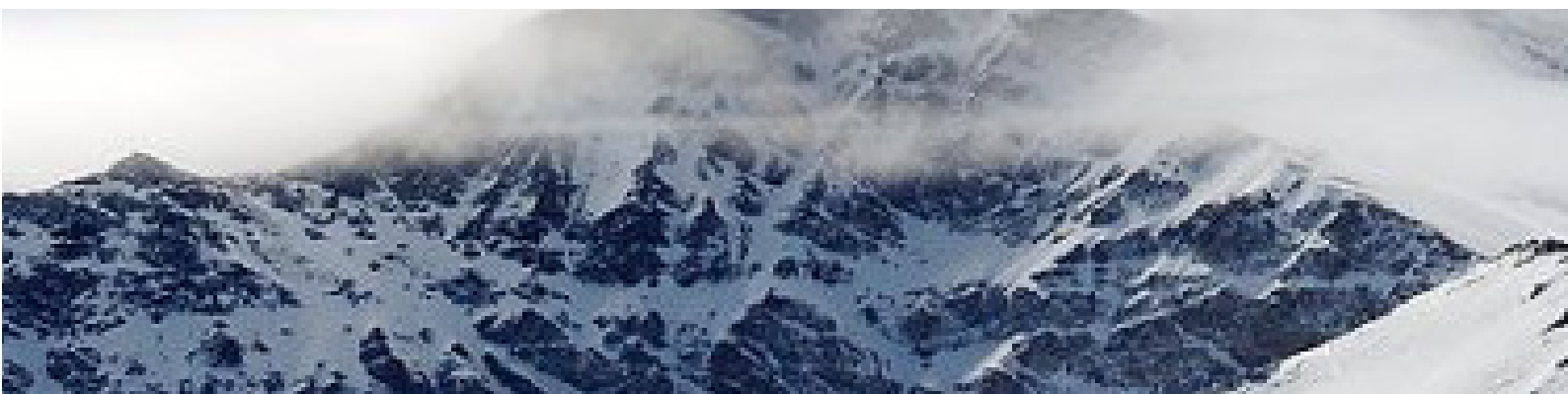
Maquetación

Virginia VÍLCHEZ LOMAS | virginiavl@afoot.es

- 7** INTRODUCCIÓN
Ángel LICERAS RUIZ

ARTÍCULOS

- 12** SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO DEL CORRAL DEL VELETA (SIERRA NEVADA)
Antonio GÓMEZ ORTIZ, Ferran SALVADOR FRANCH y Marc OLIVA FRANGANILLO
- 32** COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: EL URBANISMO ALPUJARREÑO
José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ
- 50** LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-ACADÉMICOS Y LA HISTORIA DEL ARTE: UN ACERCAMIENTO A LA OBRA DE ALONSO CANO
Javier CONTRERAS GARCÍA
- 66** LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS ACERCA DE SU EFICACIA EN EDUCACIÓN
Ángel LICERAS RUIZ
- 82** LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS EN LA ACTUALIDAD
Julián PLATA SUÁREZ
- 98** ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE. REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LA MEMORIA
Ramón GALINDO MORALES
- 124** SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV
Manuel ESPINAR MORENO



INNOVACIÓN DOCENTE

- 146** EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN MERIDIANO (HUM200):
UNA APORTACIÓN ADECUADA, IMPORTANTE Y NECESARIA
PARA EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1990-2018)
Antonio Luis GARCÍA RUIZ

ENTREVISTA

- 158** ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ. UNA VIDA DE PRINCIPIOS
Antonia GARCÍA LUQUE y Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ

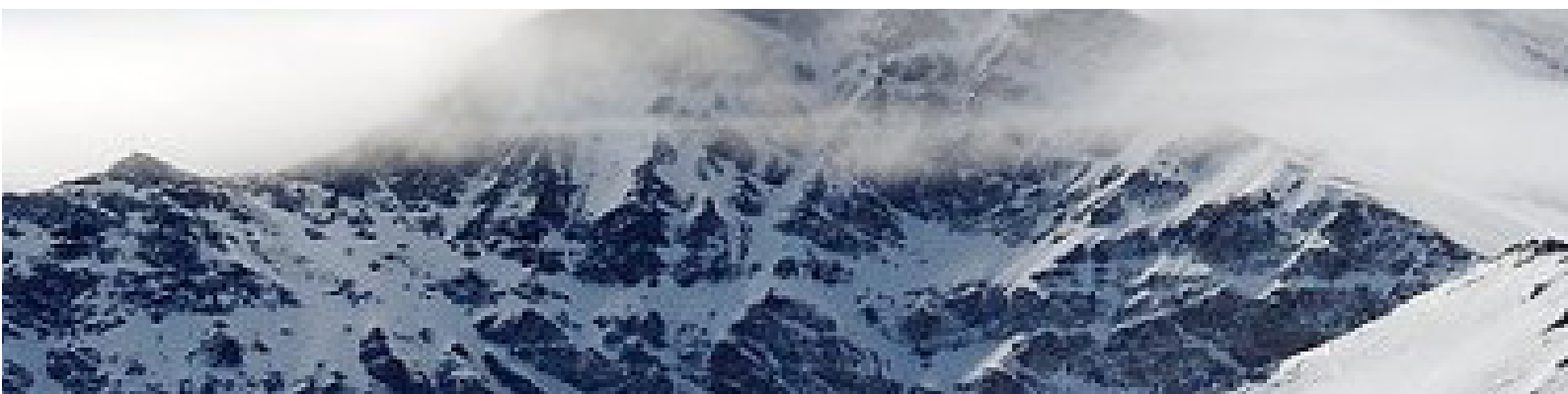
RESEÑAS

- 166** *LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA*
ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ
Antonio TUDELA SANCHO
- 170** *ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y COMPETENCIAS EDUCATIVAS*
RAMÓN LÓPEZ FACAL, PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ, JOAQUÍN PRAT CUEVAS (DIRS.)
Y COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (COORD.)
María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ
- 174** *VI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE
EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS-DIDÁCTICOS*
ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ (DIR.)
María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS

- 7** INTRODUCTION
Ángel LICERAS RUIZ

ARTICLES

- 12** SCIENTIFIC VALUE AND NATURAL HERITAGE OF THE HISTORICAL GLACIER OF THE VELETA CIRQUE (SIERRA NEVADA)
Antonio GÓMEZ ORTIZ, Ferran SALVADOR FRANCH and Marc OLIVA FRANGANILLO
- 32** EDUCATIONAL SKILLS OF ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE IN SIGNIFICANT LEARNING: ALPUJARREÑO URBANISM
José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ
- 50** THE SCIENTIFIC-DIDACTIC PRINCIPLES AND THE HISTORY OF ART: AN APPROACH TO ALONSO CANO'S WORK
Javier CONTRERAS GARCÍA
- 66** THE DIDACTIC ITINERARIES IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY. REFLECTIONS AND PROPOSALS ABOUT ITS EFFECTIVENESS IN EDUCATION
Ángel LICERAS RUIZ
- 82** THE CURRENT PROFESSIONAL DISORIENTATION OF YOUNG PEOPLE FROM THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF THE CANARY ISLANDS TODAY
Julián PLATA SUÁREZ
- 98** TEACHING HISTORY OF THE PRESENT. REFLECTIONS ON THE ROLE OF MEMORY
Ramón GALINDO MORALES
- 124** SYRIA AND PALESTINE ACCORDING TO IBN BATTUTA, THE 14TH CENTURY
Manuel ESPINAR MORENO



TEACHING INNOVATION

- 146** MERIDIANO RESEARCH GROUP (HUM200):
AN APPROPRIATE, IMPORTANT AND NECESSARY CONTRIBUTION
TO DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES (1990-2018)
Antonio Luis GARCÍA RUIZ

INTERVIEW

- 158** ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ: LIVING THE PRINCIPLES
Antonia GARCÍA LUQUE y Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ

REVIEWS

- 166** *LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA*
ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ
Antonio TUDELA SANCHO
- 170** *ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y COMPETENCIAS EDUCATIVAS*
RAMÓN LÓPEZ FACAL, PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ, JOAQUÍN PRAT CUEVAS (DIRS.)
Y COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (COORD.)
María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ
- 174** *VI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE
EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS-DIDÁCTICOS*
ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ (DIR.)
María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS

INTRODUCCIÓN

EDITOR INVITADO

Ángel LICERAS RUIZ

El presente número de la Revista UNES tiene como especial intención servir de homenaje al profesor Dr. Antonio Luis García Ruiz con motivo de su jubilación profesional y en reconocimiento a sus muchos méritos académicos, pues durante cerca de cuarenta años ha desplegado una intensa actividad universitaria docente, científica y de gestión.

Su actividad docente se ha desarrollado por todos los niveles académicos, desde la escuela hasta cursos en másteres y doctorados de postgrado y Tercer Ciclo, pasando por licenciaturas y grados. Así como diversas estancias en el extranjero (Francia y Portugal).

Fundador e Investigador responsable del Grupo de Investigación Meridiano (HUM 200) ha sido impulsor y difusor desde el año 1993 de líneas de investigación como la que versa sobre el modelo teórico de los Principios Científico-Didácticos, consolidada con múltiples trabajos (más de un centenar de publicaciones entre libros, artículos, ponencias, comunicaciones a congresos, y tesis doctorales dirigidas (7), proyectos de Inno-

vación Docente, TFGs y TFM's diseminados por la amplia geografía universitaria) que avalan la importancia de las aportaciones científicas y didácticas de esta línea de investigación.

Su labor como escritor se extiende así mismo a la autoría y coordinación de manuales y textos científicos, y también de libros donde ha desarrollado su pasión por la narrativa de ficción, sin olvidar su faceta de frecuente articulista de opinión en la prensa local (Diario IDEAL).

De su labor como gestor en el ámbito universitario podemos recoger, como empeños más relevantes, que ha sido el fundador y director del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Vicedecano de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR.

Por todas estas razones, junto con su perfil personal, el Profesor García Ruiz culmina su andadura profesoral con el respeto, reconocimiento y afecto de todos sus compañeros y amigos.

Este número 5 de la Revista UNES lo componen siete colaboraciones de un amplio abanico de

temáticas en el campo de la Historia, la Geografía, la Historia del Arte o la Sociología tratadas con un alto nivel de erudición y comunicación. Los autores de estos artículos tienen en común no sólo su formación en el campo de las disciplinas sociales y las inquietudes intelectuales por los temas que tratan, también la amistad, el respeto personal y el reconocimiento profesional por el compañero objeto del presente homenaje.

ÁNGEL LICERAS RUIZ aborda los itinerarios didácticos como una práctica metodológica privilegiada con la que desarrollar contenidos, procedimientos y valores inherentes a la disciplina geográfica y el estudio del paisaje. El propósito fundamental del artículo es reafirmar y actualizar el sentido y la realización de esta experiencia, reconocer la significación pedagógica de su realización y la labor de los profesores que la culti-

van en su ejercicio docente como es el caso del profesor Antonio Luis García Ruiz.

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ et al. centran su artículo en el reducto glaciar del Corral del Veleta, que fue el más importante de los desarrollados en Sierra Nevada durante la Pequeña Edad del Hielo (PEH), permaneciendo visible hasta mediados del siglo xx. En la actualidad solo perduran de él restos de hielos glaciares y *permafrost* bajo mantos de bloques. Su particular significado geomorfológico, ambiental e interés científico le otorgan un valor patrimonial relevante en el conjunto de los paisajes de cumbres del Parque Nacional de Sierra Nevada, lo que demanda su total conservación y preservación.

JOSÉ ANTONIO JIMÉNEZ LÓPEZ aborda las competencias educativas del conocimiento del



Imagen 1. El profesor Antonio Luis García Ruiz con compañeros y amigos en un itinerario por el Albaycín granadino. De izquierda a derecha: Antonio Luis García Ruiz; Manuel Espinar Moreno; Ángel Liceras Ruiz; Antonio Gómez Ortiz y Julián Plata Suárez. Autores de este número de la Revista UNES son todos los que están en la foto, aunque no todos los que son.

INTRODUCCIÓN

medio en el aprendizaje significativo, y se centra como ejemplificación en el urbanismo alpujarreño. La Alpujarra posee una tipología de vivienda única en hábitat concentrado, que hace un escenario geográfico inigualable para abordarlo como objeto de estudio en el que desarrollar una amplia panoplia de competencias educativas.

JAVIER CONTRERAS GARCÍA plantea en su artículo un homenaje a Alonso Cano a través de la teoría de los Principios Científico-Didácticos. Aprovecha la conjunción de dos efemérides como son la celebración del 350 aniversario de la muerte de Alonso Cano, y la jubilación del profesor Antonio Luis García, para analizar algunas de las obras más singulares de Cano mediante la propuesta metodológica implantada por el profesor García: el modelo de Principios Científico-Didácticos.

El profesor JULIÁN PLATA SUÁREZ presenta un texto que recoge su preocupación y sus reflexiones sobre *la des-orientación profesional de los jóvenes en la actualidad*, y con él pretende poner de manifiesto la magnitud del problema social que esa situación representa, a la par que clarificar, dar respuestas y proponer soluciones al mismo. En síntesis, concluye que hay que orientar a los jóvenes a una profesión genérica, ayudarles a matizarla y, posteriormente, informarles de los estudios o formación a cursar para el ejercicio de la misma. Y postula que son las instituciones sociales, básicamente la familia, centros educativos de enseñanza media y universidades, las responsables de esa orientación,

y que debieran trabajar coordinadamente. El estudio empírico se refiere a Canarias.

RAMÓN GALINDO MORALES, a partir del establecimiento de ideas clave sobre la Historia del Presente y sus relaciones con la Memoria, plantea una serie de propuestas didácticas fundamentales dirigidas tanto al desarrollo en distintos niveles de la enseñanza como a la formación del profesorado, y que se contextualizan en determinados momentos históricos recientes y en unos ejes temáticos. Hace hincapié en La Historia Oral como lugar fundamental a la hora de plantear las propuestas didácticas. Y concluye proponiendo líneas de investigación sobre la Didáctica de la Historia en relación con los aspectos básicos del artículo.

El profesor MANUEL ESPINAR MORENO, en un riguroso trabajo de carácter histórico, ofrece referencias interesantísimas y de enorme valor histórico sacadas de la obra de Ibn Battuta (1304-1368), viajero y explorador de la Edad Media, cuando en su periplo por el Oriente (que duró veinte años) visitó Siria y Palestina, informando de las costumbres de aquellas poblaciones, y ofrece noticias sobre cada una de las ciudades, aldeas y castillos que se le presentan en el itinerario. Llama la atención sobre las construcciones que le interesaron y escribió sobre ellas. Así, se refiere a las mezquitas, lugares de culto, santuarios, bienes de fundaciones piadosas, agricultura, productos, comidas, grupos religiosos, funerales, y da noticias de la historia sagrada de personajes como Abraham y sus descendientes.

UNNES

ARTÍCULOS

UNNES

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO DEL CORRAL DEL VELETA (SIERRA NEVADA)

SCIENTIFIC VALUE AND NATURAL HERITAGE OF THE HISTORICAL GLACIER OF THE VELETA CIRQUE (SIERRA NEVADA)

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

Resumen

El reducto glaciar del Corral del Veleta fue el más importante de los desarrollados en Sierra Nevada durante la Pequeña Edad del Hielo (PEH) permaneciendo visible hasta mediados del siglo xx. En la actualidad, solo perduran de él restos de hielos glaciares y *permafrost* bajo mantos de bloques. Su particular significado geomorfológico, ambiental e interés científico le otorgan un valor patrimonial relevante en el conjunto de los paisajes de cumbres del Parque Nacional de Sierra Nevada, lo que demanda su total conservación y preservación.

Palabras clave

Corral del Veleta (Sierra Nevada), glaciar histórico, paisaje, Parque Nacional de Sierra Nevada, valores patrimoniales.

Antonio GÓMEZ ORTIZ. Catedrático emérito de Geografía física. Su trayectoria científica centra interés preferente en el estudio de los sistemas naturales y evolución del paisaje en ambientes fríos de montaña. También su labor resulta fecunda en Didáctica de la Geografía.

Marc OLIVA FRANGANILLO. Becario post-doc del programa Ramón y Cajal. Su labor científica destaca en el estudio de la reconstrucción paleoambiental cuaternaria y holocena en medios glaciares y periglaciares de altas latitudes y alta montaña.

Ferran SALVADOR FRANCH. Profesor permanente. Sobresalen sus investigaciones en nivoclimatología. Igualmente, en dinámica de procesos morfogénicos fríos en medios periglaciares, particularmente en alta montaña mediterránea.

Recepción: 16/IV/2018

Revisión: 24/VII/2018

Aceptación: 01/VIII/2018

Publicación: 30/IX/2018

Abstract

The small glacier located in the Veleta cirque was the most important of those existing in Sierra Nevada during the Little Ice Age (LIA) and the only one persisting until the mid-20th century. At present, only patches of glacial ice and permafrost remain under the debris cover. The singular geomorphological, environmental and scientific interest of this cirque make it unique within the landscapes of the high lands of Sierra Nevada National Park, and justify the need to preserve it.

Keywords

Veleta cirque (Sierra Nevada), historical glacier, landscape, Sierra Nevada National Park, heritage values.

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO DEL CORRAL DEL VELETA (SIERRA NEVADA)

SCIENTIFIC VALUE AND NATURAL HERITAGE OF THE HISTORICAL GLACIER OF THE VELETA CIRQUE (SIERRA NEVADA)

1. INTRODUCCIÓN

Sierra Nevada es un espacio natural protegido. En particular sus altas cumbres y, sobre todo, los tramos instalados por encima de los 2.500 m, pues los paisajes que alberga son muy representativos de la alta montaña mediterránea. La variedad de sus ecosistemas es, sin duda, una de sus riquezas científicas más relevantes. En tal sentido, destacan las formas de relieve labradas a lo largo de los últimos tiempos geológicos, en particular los acontecimientos geomorfológicos asociados a los periodos glaciares pleistocenos, como igualmente sucede en las principales cadenas montañosas de la Península Ibérica. También sobresale en Sierra Nevada su rica biodiversidad refugiada en altura, que incluye especies vegetales endémicas que recuerdan los ambientes fríos cuaternarios que dominaron las cotas cimerales. La conjunción de estas particularidades (*geo* —morfología— y *bio* —sobre todo, vegetación—) del espacio culminante nevadense otorgan al conjunto de los paisajes un alto valor científico-natural al mostrarse como fiel reflejo de la historia geológica más reciente de esta parte

extrema del Mediterráneo occidental, al tiempo de ser únicas sus manifestaciones en el ámbito de las montañas andaluzas. Estos hechos, más aquellos otros de orden histórico-cultural, que igualmente caracterizan y distinguen el territorio, resultaron decisivos para el conjunto del macizo montañoso en su declaración como Reserva de la Biosfera (1986), Parque Natural (1989) y Parque Nacional (1999), amparado todo ello en la actualidad en la figura legal de Espacio Natural Protegido de Sierra Nevada (2011).

Por lo que respecta al valor científico geomorfológico de las cumbres de la Sierra, que es ahora lo que más interesa, destaca el relieve glaciar y periglacial construido a lo largo de las glaciaciones cuaternarias (Gómez Ortiz, Palacios, Palade, Vázquez Selem, y Salvador Franch, 2012a; Palacios, Gómez Ortiz, Andrés, Salvador Franch y Oliva, 2016), destacándose su significado paleoambiental y representatividad en el paisaje. También sobresalen aquellas otras manifestaciones morfológicas de origen frío de la Pequeña Edad del Hielo, labradas en tiempos históricos, entre mediados del siglo xiv y finales del xix, resaltando los pequeños focos glaciares que quedaron instalados en cabeceras de circos cuaternarios de

fachada norte, entre los que se distinguió por su origen y evolución temporal el foco del Corral del Veleta, el más meridional de Europa.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objeto del presente estudio centra atención en mostrar el significado científico de las modificaciones que debieron sufrir los ecosistemas de cumbres de Sierra Nevada durante el periodo frío histórico de la PEH, centrando interés particular en los procesos morfogénicos periglaciares y formas de modelado asociadas. De entre ellas, se particularizará sobre los focos glaciares, como manifestaciones glacio-geomorfológicas más singulares, resaltando, además, también como objetivo preciso, su valor patrimonial en el paisaje de cumbres de la Sierra desde la perspectiva científico-natural, histórico-cultural y educativa. Para ello se centrará atención en el foco glaciar del Corral del Veleta, del que se tratará su origen y evolución en el tiempo. Se afrontará este cometido a partir de una metodología integradora de enfoque transdisciplinar por lo que se tendrá en consideración información procedente de diferentes fuentes de conocimiento: documentación escrita de época, en particular a partir del siglo XVIII; análisis morfológicos de formas de relieve; datos cronológicos de registros sedimentarios significativos; controles de la dinámica evolutiva actual y trabajo de campo. En cuanto a la determinación patrimonial del relieve analizado se tendrán en consideración conceptos y métodos sobre patrimonio geomorfológico, lo que permitirá la valoración de las formas de relieve diagnosticadas y su inclusión en el paisaje de cumbres de la Sierra.

3. SIERRA NEVADA Y LA PEQUEÑA EDAD DEL HIELO

La Pequeña Edad del Hielo (PEH), periodo de tiempo instalado entre finales del siglo XIV y finales del XIX, se distinguió por cambios sustanciales en el comportamiento del clima a escala planetaria, con un impacto significativo en los ecosistemas de alta montaña de latitudes medias y altas (Grove, 2004). Este intervalo temporal se caracterizó por el predominio de temperaturas sensiblemente más bajas que las actuales en el hemisferio norte, con un mínimo térmico durante el Mínimo de Maunder (1645-1715) y unos índices de humedad (precipitación nivosa en montaña) oscilantes. En Sierra Nevada estas condiciones climáticas significaron variaciones en el régimen térmico, sobre todo afectando a los procesos biofísicos del medio natural, como también sucedió con resultados similares en Picos de Europa y Pirineos (González Trueba y Serrano, 2008). El desarrollo de este ambiente frío en la Sierra propició un dominio periglacial con repercusión en la dinámica y evolución en los sistemas naturales afectando, en gran modo, a los procesos geomórficos y al reparto y redistribución espacial de las especies vegetales, muy influenciado todo ello por la persistencia y duración de la nieve y las bajas temperaturas. Datos obtenidos recientemente de Rojas Clemente (1805-1809) y Boissier (1839), vienen a mostrar que estos acontecimientos de ambientes fríos debieron instalarse a partir de los 2.450 m, en lugar de los 2.650 m que es donde actualmente se inician (Gómez Ortiz, Oliva, Salvador Franch, Plana Castellví, Sánchez Gómez y Espinar Moreno,

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

2015). Apoyándonos en datos térmicos actuales (Salvador Franch, Gómez Ortiz, Salvà Catarineu y Palacios Estremera, 2011) y en un ensayo de proyección en altura, el régimen de temperaturas al inicio del siglo XIX sería en torno a 1,2°C inferior al actual. En cuanto a la media anual en el límite inferior de los procesos periglaciares (2.436 m) su temperatura se fijaría en 3,6°C y a 3.100 m, que es donde se sitúa la base de los circos que alojaron focos glaciares durante la PEH, de 0,4°C, frente a los 1,5°C que hoy ofrece esa cota. En cumbres máximas los valores medios anuales se establecerían en -1,5°C.

El tramo altitudinal afectado por estos ambientes climáticos debió suponer un desnivel en torno a 1.000 m aglutinando dos ámbitos morfoclimáticos diferenciados. Uno inferior, repartido por lomas hasta los 2.800 m de altitud, donde la gelifracción y la solifluxión fueron los procesos morfogénicos dominantes. Otro superior, incluyendo el espacio culminante de la Sierra,

cumbres cimera y cabeceras de barrancos por encima de los 2.800 m. En este último tramo altitudinal fue donde el binomio proceso-forma alcanzó mayor dinamismo morfogenético, con resultados en las formas de modelado, sobre todo, por la persistencia del frío, la frecuencia de la nieve y el hielo en suelo, la constancia del viento y la acción de las aguas de fusión nival, lo que propició la presencia de neveros permanentes, neveros de fusión tardía y existencia de *permafrost*, particularmente en aquellos lugares con topografía propicia y orientación adecuada.

Respecto a los registros geomorfológicos más singulares y excepcionales creados durante la PEH en estas cotas cimera de la Sierra, superados los 2.800 m., sobresalen los pequeños focos glaciares relictos en antiguos circos cuaternarios y también en depresiones glacionivales, todos en medio periglacial. Esta franja altitudinal fría debió fijarse en el extremo occidental de la Sierra, que es donde los cordales alcanzan las

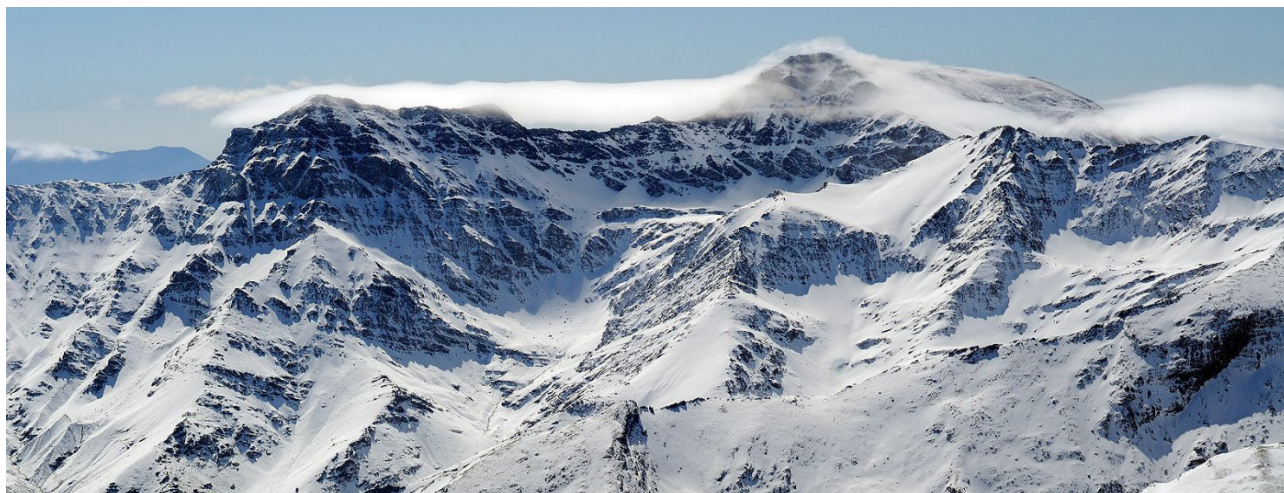


Imagen 1. Panorámica de la fachada norte de Sierra Nevada (sector Mulhacén-Alcazaba). (Turismo. Diputación Provincial de Granada).

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

mayores cotas. Su reclusión quedó establecida en torno a los 3.000 m y su reparto mayoritario se dispuso desde el cuenco del Alhorí, en las inmediaciones del Picón de Jeres (3.088 m), hasta los Tajos de la Virgen (3.213 m), en la cabecera del Dilar. De todos los focos glaciares los más desarrollados y duraderos en el tiempo fueron los orientados al norte y noroeste, al estar favorecidos por una muy adecuada morfotopografía y por la dominancia de los flujos húmedos y vientos del Atlántico, portadores de las principales precipitaciones nievales. De entre ellos destacaron los focos de Valdeinfierno-Valdecasillas, Hoya del Mulhacén y, sobre todo, Corral del Veleta.

4. EXCEPCIONALIDAD DE LOS FOCOS GLACIARES NEVADENSES

La existencia de focos glaciares en Sierra Nevada resultó un hecho geomorfológico excepcional que singularizó a la Sierra durante la PEH, como también distinguió al macizo de Picos de

Europa, así como a algunos enclaves del Pirineo Oriental. La razón de ello radicó en que la Sierra no incluyó en su dominio periglacial espacio con nieves permanentes que pudieran generar focos glaciares en el sentido estricto del término, como si se dieron durante los periodos fríos del Cuaternario (Obermaier, 1916). Sin embargo, las características morfológicas de algunos enclaves de cumbres de la Sierra, sobre todo en determinados cuencos de antiguos circos glaciares inmersos en condiciones climáticas particulares, sí propició la transformación de nieves en masas de hielos glaciares, cuya evolución estuvo supeditada a la confluencia espacial de dos grupos de factores:

- a) La particular morfología del cuenco receptor (abierto y limitado por empinadas paredes), su altitud y orientación, ante todo al norte, lo que impuso un régimen térmico muy frío por limitación de insolación en su interior y nulidad de ella durante la estación fría.



Imagen 2. Diferentes autores que se ocuparon de los hielos del Corral del Veleta. De izquierda a derecha: Antonio Ponz (1725-1792), Edmond Boissier (1810-1885), Moritz Willkomm (1821-1895), Bruno Messerli (1931-).

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

b) La alimentación nival recibida, mayoritariamente por la acción de los flujos húmedos del oeste que, en ocasiones y según casos, fue engrosada por aquella otra instalada en planicies colindantes pero barrida por los vientos de poniente.

La coincidencia de ambos grupos de factores permitió modificar el clima imperante en determinados enclaves de circos propiciando que las nieves acumuladas persistieran y evolucionaran a masas de hielos compactas generando pequeños focos glaciares, algunos con dinamismo capaz de conformar pequeños segmentos de morrenas (Palacios, Gómez Ortiz, Alcalá Reygosa, Oliva Franganillo, Salvador Franch y Andrés de Pablo, 2018).

La literatura de época, desde la presencia árabe, y cada vez más la reciente que informa de su contenido con mayor precisión, informa de la existencia de hielos y nieves permanentes alojados en reductos cerrados.

En tal sentido por su antigüedad en el tiempo destaca la referencia a las nieves que hizo Murillo Velarde a mediados del siglo XVIII en su "Geografía Histórica", en el capítulo XIII dedicado al Reino de Granada:

Allí hizo la naturaleza (se refiere a Sierra Nevada y al Corral del Veleta) un pozo perpetuo, de donde se provee todo el año de nieve no sólo a una ciudad tan populosa (alude a Granada), sino que se lleva de allí a otras partes de Andalucía, sin que haya miedo de que jamás se acabe... (Murillo Velarde, 1998, p. 88)

De mayor interés, también por estos años, fue la descripción que hizo al respecto Ponz en 1754 cuando describe el Corral del Veleta a raíz del viaje que hizo a las cumbres de Sierra Nevada por indicación del Marqués de la Ensenada:

Dexado este sitio (Picacho del Veleta) pasamos á registrar el propinquo llamado corral de Veleta, nombre ajustado á sus proporciones, por ser una profundidad ancha y cerrada de tajos muy peynados sin entrada por parte alguna, caxon ambicioso de nieve, que se cree guarda la primera que cayó después del Diluvio, reducida a piedra, pues estando descubierto hacia el Norte, aquí es yelo lo que es nieve en otros lugares; y nunca se derrite mas que la superficie que es lo que el sol le descubre. (Ponz, 1797, p. 110)

La existencia de focos glaciares históricos en la Sierra fue descrita de manera más ajustada a partir de la primera mitad del siglo XIX por viajeros y científicos naturalistas, la mayoría procedentes de instituciones y universidades centroeuropeas, que recorrieron la Sierra herborizando y analizando su paisaje (p.e. Rojas Clemente, 1804-1809; Boissier, 1839; Schimper, 1849; Hellmann, 1881; Willkomm, 1892; etc.). Recientemente, también han sido reconocidos a partir de análisis sedimentológicos llevados a cabo en depósitos cercanos al nivel de cumbres, particularmente en cuencas lagunares (cubetas de sobreexcavación o de cierre morrénico). Los registros más significativos proceden de la laguna de la Mosca (2.900 m), en la Hoya del Mulhacén, antiguo circo glaciar instalado al pie

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

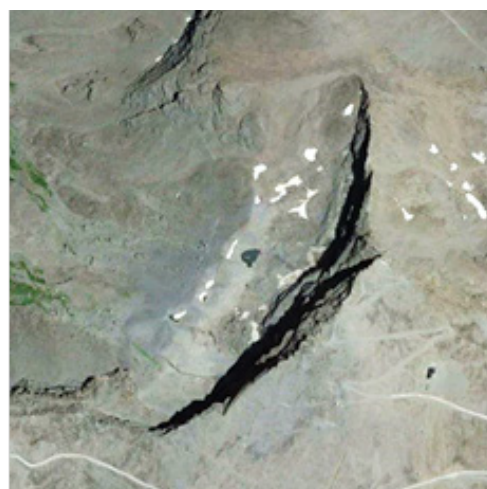
del picacho del Mulhacén. El control geocronológico, a partir de datación por radiocarbono (^{14}C) del material analizado, indica secuencias de arrastre por aguas de fusión en fases distintas entre 2800-2700, 1400-1200 y 510-240 años cal.BP, coincidiendo con el Holoceno reciente, la última de ellas instalada en la PEH (Oliva y Gómez Ortiz, 2012).

5. EL CASO DEL CORRAL DEL VELETA: SIGNIFICADO CIENTÍFICO

El foco glaciar del Corral del Veleta fue el más desarrollado y el más duradero en el tiempo, pues permanecieron restos de sus hielos glaciares en superficie hasta mediados del siglo xx (García Sainz, 1947). En el contexto de las montañas europeas fue también el más meridional del continente, como ya se anunció, como así sucedió con el glaciario que invadió a Sierra Nevada durante el Cuaternario (Messerli, 1967).

El desarrollo espacial de este foco glaciar quedó encerrado en el Corral por imperativo de la morfología del relieve de la unidad del Veleta.

La unidad del Veleta, en el extremo más occidental de cumbres máximas de Sierra Nevada, se asemeja a un *hörn* limitado por circos glaciares. El del Corral, a 3.100 m de altitud en su base y abierto hacia el NNE, formó parte de la cabecera del valle glaciar del Guarnón. Está coronado por el picacho del Veleta (3.389 m) y se encuentra armado en potentes bancos de micaesquistos grafitosos y feldespáticos paleozoicos con buzamiento al SW, fuertemente fracturados por la orogenia alpina (Puga, Díaz de Federico, Nieto y Díaz Puga, 2007). Su morfoestructura es la de un cuenco de geometría elíptica limitado por un robusto muro de paredes verticales de más de 250 m de salto que enlazan con el picacho del Veleta, prolongándose desde el portillo del Veredón hasta el collado de los Machos (3.299



*Imagen 3. Panorámica del Corral del Veleta desde los Lastrones (Waste. Ideal) (derecha).
Visión satelital del conjunto del Corral del Veleta y Picacho (Google Earth, 2016) (izquierda).*

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

m). La base del Corral, en disposición cóncava con orientación este-oeste y de 550 m de longitud y 140 m de anchura media, está rellena por un manto caótico de rocas procedentes de la fracturación de sus paredes limítrofes. Por su posición queda aislado del valle por una morrena presumiblemente del periodo tardiglaciario.

El foco glaciario que albergó el Corral del Veleta en tiempos de la PEH debió colmar la base del cuenco y desbordar por su extremo occidental durante su expansión máxima, de acuerdo con la inclinación topográfica dominante.

Las referencias a los hielos permanentes del Corral del Veleta fueron referidas por primera vez como de glaciares por Boissier durante su viaje con fines botánicos a las cumbres de Sierra Nevada en el verano de 1837, ratificado años después por Madoz (1849) y Schimper (1849). La descripción que hace Boissier del Corral y de sus masas heladas las asemeja a un glaciar en miniatura que compara con los observados en los Alpes. La referencia que hace de ello resulta elocuente:

Lo primero que llama la atención al llegar al Veleta y al aproximarse con precaución a su borde septentrional, es un circo de casi 2.000 pies de profundidad que se abre al noreste; sus paredes están casi siempre cortadas en vertical y en el fondo se apercibe un pequeño glaciar muy inclinado: es el lugar llamado Corral del Veleta [...]. El glaciar tiene una pendiente muy inclinada, su altura perpendicular tiene 200 a 300 pies, su ancho

más o menos 600 pasos y está atravesado por numerosas grietas transversales de apenas unas pulgadas de ancho [...]. Tiene la peculiaridad de ser el único en toda la Sierra y el más meridional de Europa: debe su formación a su posición, en el fondo de un circo abrigado y dominado en todas partes por las altas cumbres donde las tormentas barren la nieve en invierno [...]. Su altura media es de 9.000 pies y presenta en miniatura todos los caracteres de los glaciares alpinos, hendiduras, hielo impuro, morrenas fangosas en su base y sus laterales, por fin riachuelos de aguas turbias que escapan en su extremidad por varias cavernas excavadas en el hielo. (Boissier, 1995, pp. 287 y 294)

5.1. Evolución del foco glaciario del Corral del Veleta

Por las referencias escritas de autores árabes resulta verosímil admitir que desde el siglo XII los hielos y las nieves estarían siempre presentes en diferentes enclaves de las cumbres de Sierra Nevada, si consideramos la referencia que hace de ello Torres Palomo (1967-1968) al referirse al cronista y viajero árabe Muhammad b. Abi Bakr al-Zuhri, que afirma al respecto:

Y esta montaña es una de las maravillas del mundo porque no se ve limpia de nieve en invierno ni en verano. Allí se encuentra nieve de muchos años que, ennegrecida y solidificada, parece piedra negra, pero cuando se rompe se halla en su interior nieve blanca. (Torres Palomo, 1967-1968, p. 68)

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

Así debió suceder si además tenemos en cuenta las condiciones climáticas que imperarían en los tramos más elevados de la montaña, en particular dominados por las bajas temperaturas, el viento helado y la nieve, que también refiere el mismo autor:

Nadie puede subir a esta montaña ni andar por ella, salvo en la época del calor, cuando el sol está en el signo de Escorpión, siendo entonces posible su acceso (...). Sopla en ella un viento helado que mata a todo hombre o animal sobre los que pasa, habiendo muerto ya muchas personas en pleno verano a causa de la crudeza de este viento. (Torres Palomo, 1967-1968, p. 69)

La evolución geomorfológica de este foco glaciar del Corral ha podido ser reconstruida a partir de documentos escritos de época, la mayoría fechados a partir de finales del siglo xvii y con más detalle desde mediados del xviii (Gómez Ortiz et al., 2018), lo que permite ensayar una cartografía aproximada del dominio espacial de las masas glaciares. Muy probablemente durante el episodio del Mínimo de Maunder (1645-1715) y del Mínimo de Dalton (1805-1830) el foco glaciar alcanzaría su máximo desarrollo, engrosando los hielos y nieves existentes de tiempos anteriores, según datos preliminares de diferentes registros de bloques datados por cosmogénea de los siglos xiv, xvii y xviii (años 1358, 1638 y 1705, respectivamente) inmersos en restos de morrenas en el cuenco del Corral (Palacios et al., 2018). Las masas glaciares en su máximo recorrido hacia el oeste y de acuerdo con la

pendiente del lecho, desbordarían la concavidad del Corral por su extremo occidental volcando e invadiendo la alta cabecera del surco del valle de Guarnón. En tal sentido, Quelle (1908) atribuyó restos de esta expansión a 2.835 m de altitud.

A partir de los últimos decenios del siglo xix y comienzos del xx los hielos del Corral tendieron decididamente a recluirse y a refugiarse en su cuenco, pues las condiciones climáticas no serían adecuadas para mantener la expansión lograda. Así se deduce de la información documental (Hellmann, 1881; Willkomm, 1882). El primer autor de éstos, con ocasión de su visita a la Sierra en 1876 informó de los hielos del Corral del Veleta aportando mediciones precisas de ellos: 580 m de este a oeste y 250 m de sur a norte. Otorga a la masa una inclinación de 25° hacia el norte, al pie de la ladera de los Machos y de 20° también hacia el norte en el extremo más occidental del vasar donde reposa. En cuanto a su dinamismo subraya que el glaciar se encuentra durante los últimos años en proceso de retroceso, tal como pudo comprobar Bide (1893) durante las expediciones que hizo a las cumbres de la Sierra, que ya recluye los hielos glaciares al interior del Corral, mostrando, además, una panorámica de su dominio de nieves.

Durante la primera mitad del siglo xx las referencias al tema son coincidentes en el sentido de referir restos de hielos glaciares inmovilizados (Obermaier, 1916; Solé Sabarís, 1942; García Sainz 1947; Sermet, 1942), pero pronto éstos debieron desaparecer si tenemos en consideración la observación que manifiesta Messerli en

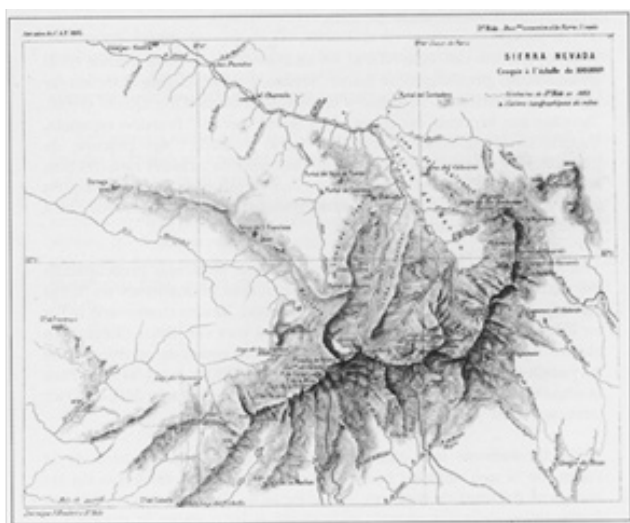


Imagen 4. Croquis de las cumbres occidentales de Sierra Nevada (izquierda) y panorámica del Corral del Veleta con sus hielos y nieves en agosto de 1892 (derecha) (Bide, 1893).

su tesis doctoral sobre el glaciario de Sierra Nevada: "(...) hoy ya no puede hablarse de glaciario, en cambio no dudamos de su existencia a principios del siglo xx" (Messerli, 1965, pp. 68 y 138).

5.2. Dinámica actual de los hielos glaciares del Corral del Veleta

En la actualidad, los restos de hielos glaciares del foco histórico del Corral permanecen cubiertos de mantos de clastos. La última noticia de su presencia en superficie la hizo García Sainz (1947) comparándolos en su morfología con los del Pirineo:

(...) el pequeño glaciar del Veleta, formado por capas de hielo y de neviza, como los actuales neveros del Pirineo (...). La misma superposición estratigráfica de capas de nieve y de hielo azulado que se observa en

los glaciares actuales en el Pirineo, se presenta en este del Penibético. (pp. 118-119)

Desde entonces los hielos glaciares debieron quedar enterrados paulatinamente bajo mantos de clastos procedentes de derrumbes de bloques de las paredes del Corral, proceso similar al que debió iniciarse apenas la masa glaciaria, tras su avance máximo, abandonó la cabecera del valle del Guarnón refugiándose progresivamente, a partir del último tercio del siglo xix, hacia oriente, en dirección a los Machos. Así se comprobó en el verano de 1998, tras realizar prospecciones geofísicas en el tramo medio de un pequeño glaciar rocoso instalado a 3.100 m en el canal basal del Corral, del que se obtuvo testigo continuo de 1,80 m. Los resultados indicaron que bajo el manto de clastos del glaciar rocoso se disponían cuerpos helados internos a partir de 1,25 m de profundidad (hielo glaciario relicto y *permafrost*), con espesor medio estimado de 15 m repartidos

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

en el tercio oriental del Corral, en una superficie aproximada de 2,5 has.

La morfología que actualmente ofrece la base del Corral del Veleta, fruto de las condiciones climáticas frías periglaciares imperantes, es la de un manto caótico de bloques configurando formas de modelado muy diversas. Lógicamente no existen en superficie restos de hielos del foco glaciar de la PEH, pero sí residuos en proceso continuado de degradación bajo los mantos de bloques descritos. Los resultados de los trabajos que se vienen realizando al efecto desde el año 2001 del espacio experimental ya rastreado, de 3.815 m² de superficie, así lo indican. Los controles anuales realizados durante el periodo 2001-2016 referidos a la estabilidad del manto de bloques, superficie de la cubierta nival en verano y temperatura de la superficie del suelo e interior del mismo hasta la profundidad de 1,5 m, demuestran hundimiento del manto de bloques por degradación de los cuerpos helados (hielo glaciar relicto y *permafrost*) en los que reposa (Gómez Ortiz et al., 2014). El hundimiento habido durante estos últimos 15 años en el espacio experimental se estima en 3,96 m, y la degradación teórica de hielo glaciar relicto y *permafrost* subyacentes, expresada en pérdida de volumen, sería en torno a 15.737 m³.

La degradación referida de los cuerpos helados atrapados en profundidad es repetitiva y resulta de procesos físicos encadenados en el tiempo motivados por las condiciones climáticas adversas al mantenimiento de la nieve en Sierra Nevada durante la estación postnival. El

proceso degradativo se inicia cuando la energía transmitida por la radiación externa (temperatura del aire) incide en el suelo y tras fundir la nieve sus aguas de fusión circulan hacia el interior del manto de bloques. En el Corral del Veleta esto comienza a consolidarse habitualmente a partir del mes de julio. Desaparecida la nieve del suelo la radiación resulta entonces más eficaz al propagarse ahora la onda calorífica en profundidad con más rapidez lo que aumenta el circuito interno de las aguas de fusión, consiguiendo la transmisión de temperaturas positivas alcanzar la base del manto rocoso y techo de los cuerpos helados en los que se asienta, que degrada. El resultado final de este encadenamiento de procesos en el tiempo es la pérdida de volumen del hielo glaciar relicto y *permafrost* subyacentes y con ello el consiguiente colapso del paquete de bloques que lo recubre. En Sierra Nevada este encadenamiento de procesos queda mermado y paralizado cuando el manto de bloques superficial de nuevo quede congelado por el rigor de las bajas temperaturas del aire y comience a cubrirse el suelo de nieve, lo que acontece a partir de noviembre.

6. VALOR PATRIMONIAL DEL CORRAL DEL VELETA Y DE SU FOCO GLACIAR

La relevancia y singularidad patrimonial del Corral del Veleta y de su foco glaciar reside, sobre todo, como ya se anunció, en sus valores científico-naturales, derivados del significado geomorfológico y ambiental de su evolución morfogénica más reciente. También posee valo-

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

res añadidos que realzan los anteriores, sobre todo los de índole histórico-cultural, derivados de la información procedente de documentación escrita de época, como también se ha mostrado en apartados anteriores. Estos valores permiten catalogar al conjunto del Corral del Veleta, de acuerdo con las actuales tendencias investigadoras y patrones evaluativos sobre patrimonio geomorfológico (Gray, 2004; Panizza y Piacente, 2003; González Trueba et al., 2008; González Amuchastegui, Serrano, y González, 2014), como “Geositio”, “Geomorfositio” o “Lugar de Interés Geomorfológico” de significado relevante en el conjunto de relieves que definen las cumbres de Sierra Nevada, además de mostrarse como enclave identitario por su particularidad y grado de representatividad de la alta montaña mediterránea periglaciaria.

Los criterios y metodología empleados en la valoración del patrimonio geomorfológico en Sierra Nevada ya se atendieron en Gómez Ortiz, Oliva, M., Serrano Giné, D., Molero Mesa, J., Vidal Macua, J.J., Salvador Franch, F., Salvà Catarineu, M. y Plana Castellví, J.A. (2012b) ejemplificándose en el circo y alto valle del Río Seco, del que igualmente se resaltó su alcance disciplinar en la didáctica del paisaje de montaña desde la Geografía (Gómez Ortiz y Oliva, 2016). Sobre el conjunto patrimonial de la unidad geomorfológica del Veleta recientemente también se ha realizado su valoración, prestando atención al significado científico del Corral del Veleta y campo de figuras geométricas que corona la altiplanicie de los Machos (Gómez Ortiz et al., 2017). Respecto al foco glaciario, que es ahora lo que nos ocupa, se

le otorgó valoración numérica tras el análisis de tres grupos de componentes y elementos-*items* establecidos:

1. Estructuras geomorfológicas/Tipología de formas.
2. Identidad y significación.
3. Valor añadido.

La gradación de valor otorgado se estableció entre 0 -para el más bajo- y 4 -para el más alto- (0-1 bajo, 1-2 medio, 2-3 alto, 3-4 muy alto). La tabla 1 recoge los grupos de componentes y los elementos —*items*— respectivos, así como los valores medios asignados a cada grupo de ellos.

Los valores medios otorgados a cada uno de los grupos analizados muestran relevancia y singularidad patrimonial muy alta, particularmente en el grupo 1 y 2 (“Estructuras geomorfológicas/Tipología de formas” e “Identidad y significación”), con valores 3,6 y 4, respectivamente, lo que en su conjunto viene a consolidar el significado y alcance científico que posee el enclave del Corral. Respecto al grupo 3 “Valor añadido”, obtiene también valor muy alto (3,5), sobresaliendo en los *items* de contenido histórico-cultural y paisajístico.

6.1. Valores científico-naturales

Sin lugar a duda, los valores científico-naturales más relevantes del Corral del Veleta son de orden geomorfológico y glaciológico, acaecidos durante las glaciaciones cuaternarias, en particular la última, y recientemente a lo largo de la

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

PEH. Estos valores se manifiestan en el rico y diverso muestrario de formas de relieve y modelados de origen glaciar y periglacial, únicos en el conjunto de las montañas andaluzas, resaltando

las formaciones heredadas y aquellas otras recientes y aún activas por la dinámica de procesos morfogénicos fríos.

Tabla 1. Valor asignado a los grupos de componentes y elementos-items establecidos (Gómez Ortiz et al., 2017)

1. Estructuras geomorfológicas / Tipología de formas (Valor medio: 3,6)	Diversidad de estructuras y litologías Diversidad de relieves y modelados heredados Diversidad de relieves y modelados actuales Registros paleocronológicos y paleoambientales
2. Identidad y significación (Valor medio: 4)	Integridad de relieves y modelados heredados Singularidad de relieves y modelados actuales Representatividad de sistemas morfogénicos Excepcionalidad en el paisaje
3. Valor añadido (Valor medio: 3,5)	Histórico-cultural. Referencias en documentación escrita Paisajístico. Significación intrínseca y campo visual Recreacional. Ecoturismo Educativo. Alcance didáctico en materias disciplinares

Entre las formas de relieve heredadas destaca la singularidad morfoestructural del Corral, que siempre ha venido actuando como cuenca de alimentación y cuyas paredes limítrofes han estado a lo largo de los tiempos expuestas a continuados desplomes por efecto de la gelifración, como continúa sucediendo. También resalta el fragmento de morrena que cierra la base del Corral, con orientación oeste-este, construido durante la fase tardiglacial (Dryas) a partir de los 14.000 aBP, cuando los hielos quedaron reclusos definitivamente en la cabecera del valle del Guarnón. Adherido a este fragmento morrénico

sobresalen otros segmentos de morrenas más recientes, holocenos y de la PEH.

Acerca de aquellas otras formas de relieve más recientes, construidas tras la desaparición de los glaciares cuaternarios, sobresalen las que se atribuyen a la PEH, en nuestro caso similares a la de un medio ecológico paraglaciar. Por su interés geomorfológico sobresalen los segmentos morrénicos más occidentales, en prolongación de aquel otro tardiglacial ya referido. De éstos destacan los arcos frontolaterales del foco glaciar histórico del Corral que se orientan y vuelcan

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

hacia el valle y que debieron construirse durante los años 1358, 1638 y 1705, según análisis cosmogénicos. El resto de los modelados, todos de origen periglacial y representativos de la alta montaña mediterránea semiárida, conforman el espeso paquete de bloques que colma la base del Corral y su enlace con la pared límite del Picacho, a través del prolongado talud detrítico que la delimita. En su conjunto se incluye una gran diversidad de formas, muchas de ellas en plena actividad morfogénica, como las instaladas en la mitad oriental del cuenco y contacto con el talud adyacente, que aún alberga niveles internos de *permafrost*.

Así sucede con las coladas y lóbulos de piedras, morrenas de nevero y deslizamientos en masa, donde crio-reptación y gelifluxión desempeñan un cometido determinante. Sin embargo, el modelado más significativo del conjunto del referido paquete de bloques es el glaciar rocoso

adjunto a la lagunilla del Corral, construido por acumulación de clastos procedentes de derrumbes recientes de la pared límite del Picacho. La particularidad que presenta, única en Sierra Nevada, es que está asentado sobre restos de hielos glaciares relictos y *permafrost* de la PEH, cuando éstos, encerrados ya en el Corral, tendían a recluirse hacia la ladera de los Machos. La monitorización que se viene realizando de su comportamiento dinámico desde el año 2001 ha puesto de relieve que los hielos glaciares relictos y *permafrost* están en proceso de degradación, como ya se mostró.

6.2. Valores añadidos

Los valores añadidos que posee la unidad geomorfológica del Veleta y Corral realzan la originalidad y alcance científico de sus relieves y formas de modelado ya mostradas. Proceden estos valores, también, de la abundante información

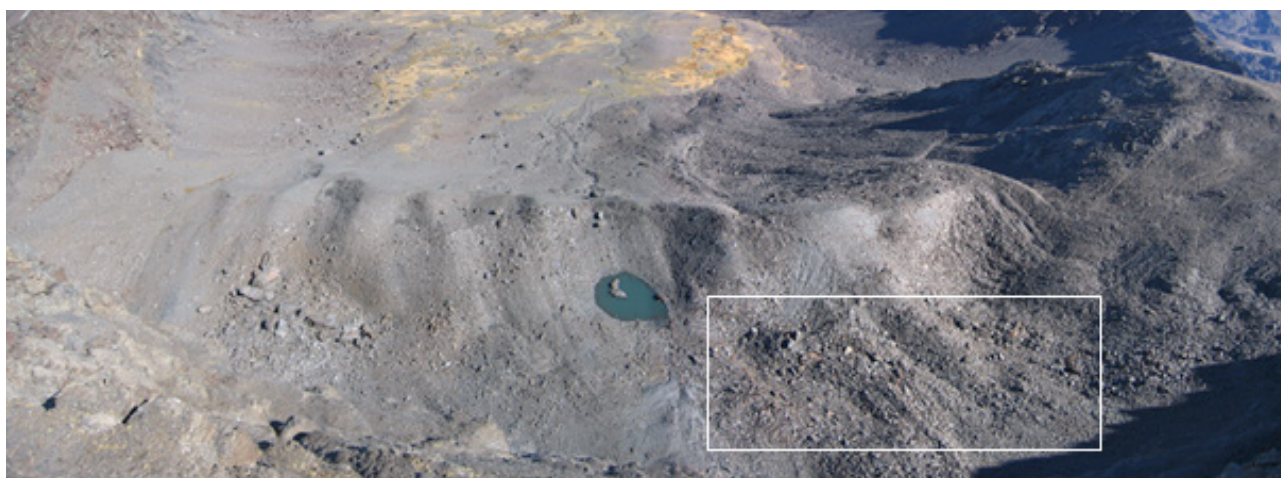


Imagen 5. Panorámica de la base del Corral del Veleta tomada desde el Picacho. En recuadro, glaciar rocoso e inmediaciones sobre hielos glaciares relictos y permafrost. En el centro de la fotografía el lagunillo del Corral, el más elevado de Sierra Nevada.

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

escrita existente sobre Sierra Nevada, y muy en particular de aquella aparecida a partir del siglo XVIII, que es cuando viajeros y científicos ilustrados y románticos la recorren descubriendo e informando de su geografía, geología y botánica, en definitiva, de sus paisajes. Actitud y empeño que vino favorecido por el avance que las ciencias naturales experimentaron en las universidades centroeuropeas. El sector occidental de la Sierra fue el más visitado por viajeros y científicos, entre otras razones por ser el más visible y cercano a la ciudad de Granada, y de sus parajes el picacho del Veleta y entorno siempre debió resultar el más atrayente.

La documentación escrita de época es una fuente de conocimiento histórico-cultural muy valiosa para la reconstrucción del paisaje de Sierra Nevada y decisiva, en nuestro caso, para el periodo de la PEH, más cuando la información de los libros procede de estudiosos o científicos ya experimentados, como se ha mostrado en este trabajo. Entonces las descripciones y datos suministrados de los recorridos realizados resultan de gran valor pues suministran conocimientos bastante ajustados del medio natural de las cumbres de la Sierra, de acuerdo con el perfil formativo del autor.



Imagen 6. Diferentes obras de autores de época citados en el texto y que incluyen información sobre el picacho del Veleta, su Corral y los hielos en él alojados. De izquierda a derecha: Antonio Ponz (1797), Francisco Fernández Navarrete (1732), Simón de Rojas Clemente y Rubio (1804-1809), Edmond Boissier (1839).

Igualmente contribuye el contenido temático de estos libros de época a reconstruir la evolución del paisaje actual, ahora, como fuente auxiliar de conocimiento en coordinación con técnicas más específicas de la geomorfología. Además,

permiten conocer el estado del conocimiento de las ciencias tratadas (p.e. geología y botánica) y detectar en su discurso expositivo progresos experimentados en su *corpus* doctrinal.

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

También resulta valiosa la singularidad del paisaje de la Sierra, y en esta ocasión la que conforma el conjunto del Veleta y su Corral que descansa en su imponente relieve, definido por un robusto *hörn* labrado en materiales paleozoicos, su fijación geográfica y altitud. Al respecto, la panorámica del Corral desde los Lastrones es única en el conjunto de la Sierra, destacando la gran dimensión de su circo en anfiteatro presidiendo el barranco del Guarnón y su espectacular pared rocosa coronada por el vértice geodésico del Veleta (3.389 m). Asimismo, ocurre con aquellas otras panorámicas visuales que se perciben desde la cima del Veleta gracias a la considerable altitud y posición geográfica de este punto. La amplitud y fondo de captación visual, al igual que ocurre desde el picacho del Mulhacén (3.482 m), ofrece perspectivas espectaculares en giro de 360°. En el caso del Veleta destacan las panorámicas en dirección sur, ya muy citadas y comentadas en los libros de época por abarcar paisajes contrastados de la Alpujarra y en días despejados porciones de la costa mediterránea entre el Campo de Dalías hasta Salobreña-Motril, como también la ribera africana y, en días excepcionales, la silueta de la Cordillera del Rif.

Los paisajes de la Sierra, el natural y también el humanizado, actualmente cada vez más vienen siendo motivo de atracción turística, en particular desde el denominado ecoturismo o geoturismo. Este interés, que en gran manera puede interpretarse en esta ocasión como valor patrimonial añadido, vino favorecido tras la declaración de Sierra Nevada como Parque Nacional en 1999, lo incrementó el interés por el conocimiento de

los paisajes de cumbres de la Sierra, en particular los de la Alta Alpujarra y entre ellos las cabeceras de los barrancos y sus cordales cimeros, que coinciden con los llamados tres miles. De los enclaves más visitados sobresalen los barrancos del Poqueira y emisarios, Lanjarón y Trevélez, entre otros. Por lo que respecta a la vertiente norte destaca el barranco del Guarnón y su Picacho del Veleta y Corral, tan citados y elogiados en las descripciones de libros de viajeros, montañeros y científicos, como ya se anunció. Del conjunto de estos parajes la huella secular del hombre es significativa en el territorio, sobre todo por el aprovechamiento de los recursos naturales que históricamente las poblaciones limítrofes han venido practicando. Al respecto, recordar el valor de los pastizales, en particular los borreguiles; la canalización de las aguas de fusión en cabeceras de barrancos, a través de acequias; y el comercio de la nieve, actividad que vino desarrollándose tradicionalmente hasta entrado el cuarto decenio del siglo xx, sobre todo en los declives del Veleta, a partir de los Peñones de San Francisco (Titos Martínez, 2014).

En cuanto al interés educativo que posee el conjunto de la unidad del Veleta y su Corral hay que destacar que abarca a todos los niveles de la enseñanza, según interese la profundidad de contenidos a impartir, aunque el más apropiado es el universitario. Respecto a este último hay que resaltar el ejemplo del Corral como reducto glaciar de la PEH, único en el contexto de las montañas andaluzas, que lo convierte, por sus condiciones ambientales, en verdadero laboratorio en la naturaleza para el estudio y experimentación de los

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

procesos morfogénicos fríos periglaciares en montaña semiárida. Igualmente, el enclave resulta óptimo para el seguimiento de la evolución del clima de Sierra Nevada a partir del control térmico y nivológico que se hace de la degradación de los hielos glaciares relictos y *permafrost* que aún alberga, como se viene realizando.

7. CONCLUSIONES

El Corral del Veleta es el enclave de Sierra Nevada con más significación científica de la morfodinámica de procesos fríos en alta montaña mediterránea peninsular, pues aún hoy viene funcionando, en gran modo, como medio paraglaciar. La característica geomorfológica que lo define es haber actuado como circo glaciar durante las glaciaciones cuaternarias y en su evolución más reciente haber cobijado un pequeño foco glaciar a lo largo de la PEH. Hecho excepcional, pues Sierra Nevada durante este periodo frío no incluyó espacio glaciado en sus cumbres, aunque sí reductos donde pudieron persistir hielos permanentes, tal como ocurrió en el Corral, que se mantuvieron visibles hasta mediados del siglo xx.

El Corral del Veleta en el conjunto de la unidad geomorfológica del Veleta y en el ámbito de las cumbres del Parque Nacional de Sierra Nevada, posee un valor patrimonial muy alto (3,6; 4; 3,5), que debe ser conservado y preservado. Radica prioritariamente en su significado científico-natural evidenciado en la variada gama de procesos morfogénicos fríos periglaciares dominantes, en las formas de relieve y modelados asociados y

en el mantenimiento de restos de hielos glaciares de la PEH en proceso de degradación. El conocimiento que se ha venido teniendo de todo ello ha sido enriquecido recientemente a partir de la información escrita por eruditos que recorrieron la Sierra a partir del siglo xviii, lo que ha permitido reconstruir su evolución geomorfológica hasta nuestros días.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bide, F. (1893). Deuxième excursion dans la Sierra Nevada. *Annuaire du Club Alpin Français*, 20, 276-305.
- Boissier, E. (1995). *Viaje botánico al sur de España durante el año 1837*. Granada: Caja General de Ahorros de Granada-Universidad de Málaga.
- Fernández Navarrete, F. (1997). *Cielo y suelo granadino*. Almería: Editora G.B.G.
- García Sainz, L. (1947). *El clima de la España cuaternaria y los factores de su formación*. Valencia: Secretariado de Publicaciones Universidad de Valencia.
- Gómez Ortiz, A., Palacios, D., Palade, B., Vázquez Selem, L. y Salvador Franch, F. (2012a). The deglaciation of the Sierra Nevada (Southern Spain). *Geomorphology*, 159-160, 93-105.
- Gómez Ortiz, A., Oliva, M.; Serrano Giné, D., Molero Mesa, J., Vidal Macua, J.J., Salvador Franch, F., Salvà Catarineu, M., y Plana Castellví, J.A. (2012b). Geositios de interés geomorfológico en Sierra Nevada. Hacia una propuesta de valoración patrimonial. En *Respuestas de la Geografía Ibérica a la crisis actual* (1112-1126). Santiago de Compostela: Meubook-USC.

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

- Gómez Ortiz, A., Oliva, M., Salvador Franch, F., Salvà Catarineu, M., Palacios, D., Sanjosé, J.J., Tanarro, L., Galindo Zaldívar, J., y Sanz de Galdeano, C. (2014). Degradation of buried ice and permafrost in the Veleta cirque (Sierra Nevada, Spain) from 2006-2013. *Solid Earth*, 5, 979-993.
- Gómez Ortiz, A., Oliva, M., Salvador Franch, F., Plana Castellví, J.A., Sánchez Gómez, S., y Espinar Moreno, M. (2015). Ambientes periglaciares en Sierra Nevada durante la Pequeña Edad del Hielo. Interés científico de la información de los libros de época (siglos xvii-xix). En *Una visión global del Cuaternario. XIV Reunión Nacional de Cuaternario* (136-140), Granada: AEQUA-Universidad de Granada.
- Gómez Ortiz, A y Oliva, M., (2016). El paisaje de cumbres de Sierra Nevada. Notas que resaltan sus valores patrimoniales y proyección didáctica desde la Geografía. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, (1), 42-62.
- Gómez Ortiz, A., Oliva Franganillo, M., Salvador Franch, F., Salvà Catarineu, M., Plana Castellví, J. A., y Domínguez Serra, M. (2017). La unidad geomorfológica del Veleta: singularidad patrimonial del Parque Nacional de Sierra Nevada (España). En *Ambientes periglaciares: Avances en su estudio, Valoración patrimonial y Riesgos asociados* (247-255). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Gómez Ortiz, A., Oliva, M., Salvador Franch, F., Salvà Catarineu, M., y Plana Castellví, J.A. (2018). El interés geográfico de los documentos históricos en la explicación científica del foco glaciar del Corral del Veleta (Sierra Nevada, España) durante la Pequeña Edad del Hielo. *Cuadernos de Investigación Geográfica*, (44). <http://doi.org/10.18172/cig.3415>
- González Trueba, J.J. y Serrano, E. (2008). La valoración del patrimonio geomorfológico en espacios naturales protegidos. Su aplicación al parque nacional de los Picos de Europa. *Boletín de la A.G.E.*, 47, 147-194.
- González Amuchastegui, M.J., Serrano, E., y González, M. (2014). Lugares de interés geomorfológico, geopatrimonio y gestión de espacios naturales protegidos: el Parque Natural de Valderejo (Álava, España). *Revista de Geografía Norte Grande*, (59), 45-64.
- Gray, M. (2004). *Geodiversity. Valuing and conserving abiotic nature*. Chichester: John Wiley.
- Grove, M. (2004). *Little Ice Age. Ancient and modern*. Londres: Routledge.
- Hellmann, G. (1881). Der südlichste Gletscher Europa's. *Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde*, (16), 362-367.
- Madoz, P. (1849). *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Valladolid: Editoriales Andaluzas Unidas-Ámbito.
- Messerli, B. (1965). *Beiträge zur Geomorphologie der Sierra Nevada (Andalusien)*. Zurich: Juris Verlag.
- Murillo Velarde, P. (1998). *Geographia de Andalucía (1752)*. Sevilla: Biblioteca de Cultura Andaluza. Editoriales Andaluzas Unidas.
- Obermaier, H. (1916). Los glaciares cuaternarios de Sierra Nevada. *Trabajos del Museo Nacional de Ciencias Naturales (Geología)* (17), 1-68.

SIGNIFICADO CIENTÍFICO Y VALOR PATRIMONIAL DEL GLACIAR HISTÓRICO

Antonio GÓMEZ ORTIZ / Ferran SALVADOR FRANCH / Marc OLIVA FRANGANILLO

- Oliva, M. & Gómez Ortiz, A. (2012). Late Holocene environmental dynamics and climate variability in a Mediterranean high mountain environment (Sierra Nevada, Spain) inferred from lake sediments and historical sources. *The Holocene*, 22 (8), 915-927.
- Palacios, D., Gómez Ortiz, A., Andrés, N., Salvador Franch, F., y Oliva, M. (2016). Timing and new geomorphologic evidence of the last deglaciation stages in Sierra Nevada (southern Spain). *Quaternary Science Reviews*, (150), 110-129.
- Palacios, D., Gómez Ortiz, A., Alcalá Reygosa, J., Oliva Franganillo, M., Salvador Franch, F. y Andrés de Pablo, N. (2018). Avance de nuevos datos sobre el glaciario de Sierra Nevada. *Actas. XV Reunión Nacional de Geomorfología*. SEG. Palma de Mallorca (en prensa).
- Panizza, M. y Piacente, S. (2003). *Geomorfología culturale*. Bolonia: Pitagora Editrice.
- Ponz, A. (1797). Relación del viaje que hizo desde Granada a Sierra Nevada D. Antonio Ponz a influxo del Excmo. Sr. Marqués de la Ensenada. *Mensagero Económico y Erudito de Granada*, 25-30.
- Puga, E., Díaz de Federico, A., Nieto, J.M., y Díaz Puga, M.A. (2007). Petrología, evolución geodinámica y georrecursos del Espacio Natural de Sierra Nevada. *Estudios Geológicos*, 63 (2), 19-40.
- Quelle, O. (1908). *Beiträge zur Kenntnis der spanischen Sierra Nevada*. Berlín: Universidad Friedrich-Wilhelm.
- Rojas Clemente y Rubio, S. (2002). *Viaje a Andalucía. Historia Natural del Reino de Granada*. Barcelona: Editora.
- Salvador Franch, F., Gómez Ortiz, A., Salvà Catarineu, M., y Palacios Estremera, D. (2011). Caracterización térmica de la capa activa de un glaciar rocoso en medio periglacial de alta montaña mediterránea. El ejemplo del Corral del Veleta (Sierra Nevada, España). *Cuadernos de Investigación Geográfica*, 37 (2), 25-48.
- Schimper, W.P. (1849). Sur la géologie, la botanique et la zoologie du midi de l'Espagne. *L'Institut. Journal Universel des Sciences*, 806, 189-192.
- Sermet, J. (1942). Sierra Nevada. *Estudios Geográficos*, (9), 727-749.
- Solé Sabarís, L. (1942). 2ª Reunión de Estudios Geográficos. *Estudios Geográficos*, (9), 687-726.
- Titos Martínez, M. (2014). *Los neveros de Sierra Nevada. Historia, Industria y Tradición*. Madrid: Organismo Autónomo de Parques Nacionales.
- Torres Palomo, M.P. (1967-1968). Sierra Nevada en los escritos árabes. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos*, 16-17, 57-88.
- Willkomm, M. (1995). *Las sierras de Granada*. Granada: Caja General de Ahorros de Granada y Sierra Nevada 95.

UNNES

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: EL URBANISMO ALPUJARREÑO

EDUCATIONAL SKILLS OF ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE IN SIGNIFICANT LEARNING: ALPUJARREÑO URBANISM

José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ

Resumen

Región natural, situada al sur de Sierra Nevada, en un gran sinclinal de dirección Este-Oeste, comprendido entre ésta y las sierras de Lújar, Contraviesa y Gádor. Está regada por los ríos Guadalfeo, Adra y Andarax; posee un clima templado-continental de cierta influencia marítima; una litología de micasquitos, cuarcitas, anfibolitas y pizarras; una vegetación muy variada; una economía de policultivo tradicional; un rico legado histórico; y una tipología de vivienda única en hábitat concentrado.

Palabras clave

Terraio, Tinao, Troje, Alfangías, Beriles.

Abstract

It is a natural region located at the southern part of Sierra Nevada, in a valley-oriented East-West that is delimited between these mountains and those of Lújar, Contraviesa and Gádor. Guadalfeo, Adra and Andarax rivers irrigate this land. It has a mild-continental climate also influenced by the Mediterranean Sea. Lithology is composed of micasquists, quartzites, amphibolites and slates. It also has a fairly diverse flora, an economy based on the diverse traditional crops, a rich historical legacy and a unique housing style.

Keywords

Terraio, Tinao, Troje, Alfangías, Beriles

José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ. Catedrático jubilado. Ha sido Coordinador de Proyectos de Investigación del Plan Andaluz; miembro del Grupo de Investigación (HUM-200); ha publicado un centenar de artículos en revistas nacionales e internacionales, referenciados en la base de datos de producción científica (SICA), o en el Índice Histórico Español; es autor y/o coautor de una veintena de libros y manuales; el más reciente: "La pobreza y mendicidad en Granada en el siglo XIX", de la editorial alemana Publicia.

Recepción: 16/IV/2018

Revisión: 01/VIII/2018

Aceptación: 01/VIII/2018

Publicación: 30/IX/2018

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: EL URBANISMO ALPUJARREÑO

EDUCATIONAL SKILLS OF ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE IN SIGNIFICANT LEARNING: ALPUJARREÑO URBANISM

1. INTRODUCCION

La sensibilización de los profesionales de la educación por adaptar la enseñanza a los problemas del entorno ha movido a diseñar modelos educativos que propicien un conocimiento científico que implemente la comprensión global de toda la información que el medio nos ofrece. Por ello quizá haya llegado el momento de hacer un examen crítico del propio sistema de educativo, de las materias que se imparten, de los métodos y sobre todo de la finalidad propuesta para cada materia.

De pocos años acá, se ha puesto en duda la utilidad de la simple descripción de los fenómenos, por cuanto los medios de comunicación social y de transporte permiten recibir un caudal de información espacial, que representa un importante bagaje del saber geográfico. Ello comporta un proceso de aprendizaje y de técnicas de trabajo que favorecen un espíritu crítico, y una actitud de búsqueda de contenidos básicos a través del entorno, contribuyendo así a que el individuo se sienta protagonista y transformador de la rea-

lidad social en la que se encuentra inserto. Como afirma R. Buyse (1973), las ciencias sociales cumplen una función decisiva en el descubrimiento de la interdependencia de los seres y las cosas en un lugar determinado, pues una ciencia que se enseña no es más que el alfabeto de una ciencia que se hace, y la Geografía e Historia se encuentran a nuestro alrededor: en el paisaje de los campos, de los prados, de los bosques, de la calle, de las fábricas y de las carreteras. El estudio del entorno impone no sólo su propio conocimiento, sino también penetrar en el terreno de las leyes inmutables de la vida, a las que el hombre debe someterse ordenando su actuación en efectos benéficos de intercambio con su medio (Buyse, 1973).

Así pues, su estudio debe constituir el fundamento de toda iniciación en nuestras materias. A través de él procuramos abrir el aula, intentando sustituir una actitud contemplativa e idílica de la naturaleza, por una percepción directa del medio natural, pertrechándonos así con las claves adecuadas para descifrar la trama medioambiental. Pero cuando nos enfrentamos con el medio rural, pretendemos concebirlo, no como una seudociencia particularista e intuitiva, sino como

un estudio integral de los diversos aspectos que lo condicionan. Mediante la implementación de unos planteamientos y métodos adecuados, se podrá captar la interacción y mutua conexión de los elementos, factores y procesos que se estudian en un ámbito teórico general, y conocer la originalidad de su tierra y el atractivo de sus rasgos distintivos, de una manera objetiva y real, tomando conciencia de sus problemas, y así poder dominarlo y transformarlo (Devesse-Arviset, 1977).

Se ha de invertir, por tanto, el proceso de iniciación en nuestras materias sustituyéndolo por un modo de pensar, que se fundamenta en el regreso a las fuentes e intentar que se aprenda a percibir y comprender el mundo que nos rodea. Consideramos que el estudio del entorno puede ser, uno de los cauces para llegar a una visión espacial de la actividad humana de su propia ciudad para, a partir de ella, llegar a generalizaciones de tipo más abstracto. Abrir el aula al entorno y proyectar sobre él el ámbito de estudio, proporciona una riqueza de información que nos aproxima al conocimiento de la compleja realidad que nos rodea (Jiménez, 1988).

Si la preocupación didáctica más acuciante es poner de relieve la necesidad de una enseñanza activa, con esta estrategia de aprendizaje nos situamos de pleno en una metodología aplicada, donde convergen las orientaciones del docente con los intereses del individuo. Además, si se pretende que el aprendizaje sea significativo se ha de propiciar la interacción de los conocimientos previos, de los nuevos adquiridos, de su

adaptación al contexto y de su funcionalidad. De aquí que, la enseñanza que sepa poner en acción lo más posible de la persona, haciéndola crecer psicofísicamente, es la única verdaderamente adaptada y eficaz, agradable y fecunda en toda programación didáctica (Fabrè, 1976). Es más, todo educador responsable, tiene el deber de estimular aquellas necesidades de la persona, consiguiendo una meta de aprendizaje, un estímulo a su espíritu de creatividad y un enriquecimiento creciente de su individualidad. Dadas sus condiciones de observación, experimentación y localización, se hace posible un razonamiento por inducción, deducción e intuición, y así colocar a la persona ante el hecho concreto de la realidad, iniciándola en el aprendizaje activo. En efecto, a través de un conocimiento con rigor científico desarrollará su capacidad de localización, de descripción y coordinación entre fenómenos.

Sin embargo, el estudio y conocimiento del marco local presenta unas limitaciones reales, referidas tanto a la propia metodología como a la escasez de medios disponible en los centros de enseñanza. En efecto, este tipo de aprendizaje necesita de un apoyo material, de una fundamentación sensible, de la fuerza imaginativa del individuo, y del esfuerzo del propio investigador para enriquecer y matizar las conclusiones obtenidas. También hay que precaverse contra posibles generalizaciones apriorísticas sin base académica alguna, o de deducciones abusivas surgidas de la improvisación e inspiradas en un fatalismo geográfico que falsea completamente la realidad. De otra parte, los diferentes niveles

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ

de estudio del entorno se dan en razón a las posibilidades que ofrece; permite, sin demasiado esfuerzo, un modelo de estudio regional de grandes posibilidades, debido a la facilidad con que se ofrecen las fuentes de información (Faure, 1977).

La importancia que concedemos en nuestro método de trabajo a la investigación científica implementada, la situamos muy alejada de la meramente tecnológica, con la que sólo coincide en el fin. En efecto, ambas reducen la realidad a un modelo significativo, por el que se capta algunos detalles de la realidad misma, así como su propia totalidad. Pero, mientras que por la investigación científica se busca la verdad en sí, por la tecnológica se pretende un matiz instrumentalista, inmediato y pragmático, conviniendo el contenido teórico en recurso de aplicación práctica (Stenhouse, 1987; Bunge, 1980).

La conformación del saber científico se ha basado, desde hace años, en la multidisciplinariedad que desintegra la realidad, sin saber cómo llegar a acoplar las distintas parcelas que nos ofrece. Por el contrario, la interdisciplinariedad, aunque parte de ella, busca la aproximación, el intercambio de resultados científicos y, además busca un lenguaje común formal que permita una cierta razón de unidad al saber, pues como afirma S. N. Smirnov, "la relación que se da entre naturaleza y sociedad no sólo es por el hallazgo científico, sino también por la actividad práctica desplegada por el hombre para dominar la realidad" (1983, p. 55). Así pues, el principio de interdisciplinariedad es prevalente en el estudio

de este entorno rural, pues la interrelación de las informaciones que nos ofrece no es casual, sino más bien estructural, explicadas y analizadas desde diferentes perspectivas de pensamiento, pues el investigador ha de ofrecer una visión global desde el punto de vista perceptivo, e integral desde el ámbito simbólico. Para nosotros la interdisciplinariedad es un instrumento para acercarnos, mediante el análisis del medio rural, a explicaciones comunes a los distintos campos del saber, y/o a instrumentalizar el *aprendizaje por descubrimiento* desde una perspectiva hipotético-deductiva, común a todos ellos (Gusdorf, 1983).

2. COMPETENCIAS PREVISIBLES

Este proceder educativo proporciona a la persona grandes cauces de conocimiento y comprensión, al igual que le capacita para la adquisición de unas técnicas de trabajo intelectual, imprescindibles en su futuro profesional. Por ello establecemos igualmente unas pautas de conducta y actividades paralelas, seriadas y progresivas, referidas a:

- Pautas de conocimiento (observar, escuchar, descubrir).
- Pautas de comprensión (dibujar, anotar, representar y explicar).
- Pautas de aplicación (relacionar, clasificar).
- Pautas de análisis (comparar, diferenciar).
- Pautas de elaboración (proponer, planificar, inventar situaciones futuras).
- Pautas de evaluación (elegir, argumentar).

Sin embargo, nuestra pretensión primordial se orienta a la consecución de unas competencias de múltiple finalidad y aplicación que se circunscriben a:

- a) Conseguir la asimilación de unas nociones locales científicas, alejadas de toda parcialidad y ligereza.
- b) Despertar el interés hacia el entorno, campo inagotable para los contenidos de nuestras materias.
- c) Desarrollar una actividad de búsqueda e investigación mediante la observación directa de los fenómenos, situaciones y ambientes diversos, y por la utilización de diferentes fuentes de información y técnicas de experimentación (prensa, entrevistas, archivos, correspondencias, representaciones plásticas...).
- d) Favorecer el espíritu crítico y capacidad de observación.
- e) Contribuir a que el investigador se sienta protagonista y transformador de la realidad social en que se encuentra inserto.
- f) Estimular el trabajo teórico-práctico de nuestras materias.
- g) Capacitar al planteamiento y discusión de teorías de conjunto, para llegar a unas conclusiones de hipótesis comparadas o verosímiles. Este actuar motiva mucho al individuo, pues abre las puertas a una comprensión total de los problemas, así como permite lograr un equilibrio entre pensamiento formal y realidad circundante.
- h) Formar para la vida, ya que los conocimientos suministrados se extraen de la realidad inmediata.

- i) Despertar el interés por las modificaciones y las huellas que el pasado histórico ha perpetuado en el entorno rural; y capacitar para poder reconstruir el tiempo histórico local a partir de las fuentes y documentos.
- j) Contribuir a la formación de métodos lógicos de trabajo intelectual.

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA APLICADA

La ejecución del plan de acción ha de implementarse por una serie de medios técnicos, en estrecha correspondencia con los fines de la investigación, la adquisición de los conocimientos teóricos y los principios pedagógicos establecidos. Son, por tanto, componentes intrínsecos del mismo proceso metodológico, hasta el punto de que al mismo tiempo que se aprenden unos contenidos, se puedan aplicar a la resolución de los problemas que surjan en el quehacer diario (producción práctica). Esta metodología se presenta como un medio de aprendizaje activo, a través de la investigación del entorno, y además trata de explicar los paisajes en función de las relaciones recíprocas entre los factores originarios y las modificaciones que imponen su acción combinada. La secuencia del proceso necesariamente tendrá un carácter heurístico o de descubrimiento (Gimeno, 1981).

Toda esta planificación investigadora (acotación del espacio a estudiar y elección del ámbito cognitivo, organización del trabajo en etapas de actuación, realización de una síntesis y explicación previa de conceptos, guion orientativo,

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ

trabajo de campo y toma de muestras, ordenación, tabulación y análisis del material recogido, maquetación del material ilustrativo y redacción del trabajo, y comprobación y valoración del trabajo realizado) ha de estar controlada por una fase evaluatoria final, la cual nos hace reflexionar sobre el control de calidad de todo el proceso tecnológico (Jiménez, 1989). Con ella, se pretende la búsqueda de la concordancia objetivos-metodología y la rectificación del propio proceso,

si es que se aleja de la declaración de las hipótesis inicialmente propuestas. Ha de seguirse unas pautas tecnológicas de intervención que retroalimente y replantee todo el sistema mediante la adopción de nuevas decisiones, ya sea con la formulación de un nuevo modelo o con la toma de otras estrategias de búsqueda (ver Diagrama de Flujo). Así la evaluación nos introduce en la circularidad de todo el proceso, contribuyendo a alcanzar los contenidos del nuevo saber planteado.

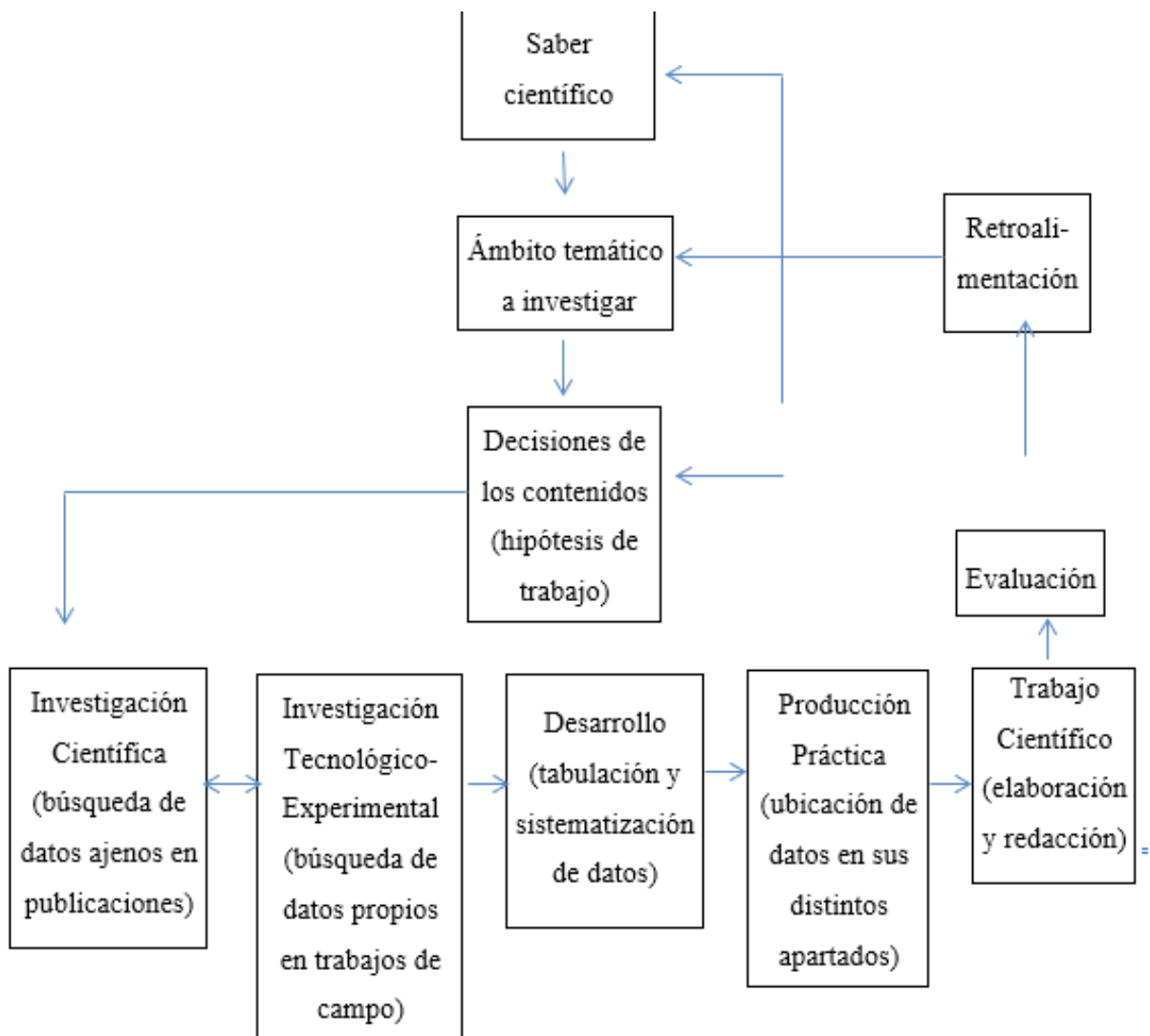


Imagen 1. Diagrama de Flujo. Ciclo de Producción Científica.

dos con anterioridad. A tenor de las necesidades y de los objetivos programados se determinará el: área a investigar (espacio); el periodo de estudio (tiempo); el nivel de profundización; el equipo de partida tanto humano como material; el nivel de conocimientos; la libertad de gestión; el interés de su estudio, etc. En definitiva, se trata de la consecución de un nuevo saber científico y de la elaboración de un modelo didáctico abierto, flexible y en permanente evolución que permita analizar la realidad natural y humano-social desde diferentes perspectivas, con una visión sintética e integradora, que satisfaga la vitalidad de la persona, le proporcione un conocimiento simple y puro de su realidad cotidiana, y le pertreche en la búsqueda de soluciones de cambio en su medio habitual ante situaciones insatisfactorias.

Como punto de partida se propone visualizar los mapas de la Provincia a escala 1:200.000 y el de los municipios de las Alpujarras del Topográfico Nacional, ambos publicados por el Instituto Geográfico y Catastral; los planos y fotografías de los núcleos de población del entorno rural respectivo; las fotografías aéreas de la zona; y las series litográficas y diseños arquitectónicos existentes de las viviendas y de su urbanismo.

4. EL POBLAMIENTO RURAL ALPUJARREÑO. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Una serie de factores y elementos bióticos y abióticos concurrentes (orografía, composición del suelo, clima, hidrología, vegetación,), así como su pasado histórico, sus tradiciones, y la actua-

ción humana sobre el entorno, son determinantes para la situación, emplazamiento, estructura y desarrollo de las agrupaciones rurales, y tipología de las viviendas alpujarreñas. Hay, pues, que conocerlos para dar explicación razonada a los tipos y formas del poblamiento rural, así como al uso de materiales constructivos, forma y tamaño de la casa rural. En efecto, la base justificativa de su atractivo y diversidad de matices paisajísticos es su condición topográfica, de grandes desniveles, de la abundancia de ríos y ramblas, de sus variadas especies vegetales, y de una compleja y atormentada historia capaz de crear una base humana, cuyas creaciones (humanización del paisaje y construcción de viviendas) aún todavía hoy constituye un indudable atractivo.

4.1. Estudio del medio físico

Varios son los significados etimológicos de la palabra ALPUJARRA/s: unos hacen referencia a aspectos geo-botánicos (colinas de hierba, zonas altas, etc.), otros a los histórico-antropológicos (la Indómita, la Pendenciera). Sea cual fuere, la ALPUJARRA es una región natural, situada a las espaldas de Sierra Nevada, cuyos límites son: al Sur los pueblos de la costa granadina y almeriense; al Oeste, el Valle de Lecrín; y al Este, la línea que une el cerro del Almirez en Sierra Nevada con la Sierra de Gádor y el delta del Río Grande de Adra. La comarca queda dividida en tres zonas: La Alpujarra Alta, situada en la vertiente sur de Sierra Nevada hasta el fondo del valle; La Alpujarra Baja situada en la vertiente sur de las Sierras de Lujar y la Contraviesa; y entre ambas, la Alpujarra Media. Se trata de un gran sin-

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ

clinal en dirección Este-Oeste, con una extensión aproximada entre los 1.410 y los 1.881 km², por el que discurre en sentido contrario los ríos Adra y Andarax de Almería (hacia el Este) y el Guadalfeo con sus afluentes (hacia el Oeste).

La historia geológica de la Alpujarra se remonta a mediados de la Era Primaria. Se localiza en el surco intrabético dentro de los complejos estructurales Nevado-Filábride-Alpujárride, que a su vez están formados por numerosos mantos de corrimiento, cuyo origen se explica por la existencia de tres placas tectónicas (Ibérica, Africana y Alborán), que sufrieron numerosas compresiones y rozamientos, dando lugar a la existencia de un metamorfismo más o menos intenso. Se trata, pues, de una cuenca marina situada al suroeste de la localización actual. Allí se fueron acumulando materiales calizos y arcillosos-limosos, que conforman en su mayoría el manto de Lujar. En el Carbonífero superior con la orogenia Herciniana se origina un metamorfismo poco intenso, pero suficiente para afectar a los materiales depositados en la cuenca primitiva. Posteriormente, las compresiones de los diferentes mantos provocan, la aparición de numerosas pliegues o fallas normales que son las que originaron el relieve característico que observamos en la actualidad, donde resalta su elevada orografía (Mulhacén, 3.478 m. y Veleta 3.398 m.) y su hidrografía, con una red fluvial, que si bien está representada por ríos de aguas estacionales, no deja de ser menos importante, pues los desniveles de sus cauces posibilitan la existencia profundos barrancos y de terrazas no autóctonas, muy fértiles para el policultivo.

La geomorfología predominante es fruto de la acción del modelado glaciar, que se manifiesta por la aparición de rocas aborregadas o restos de circos glaciares en las proximidades del Veleta. En la actualidad existe una evidente acción periglacial, debido a la gelivación (hielo-deshielo) que se presenta en cotas superiores a los 1.000 m. La fragmentación de las rocas da lugar a la localización de canchales y cantos rodados que se van acumulando en las laderas de los montes, en zonas de trincheras en caminos de trazado reciente, o en los lechos de los ríos. Estos materiales rocosos son los que conforman la estructura principal de las construcciones habitables de los municipios y casas rurales. Están representados por materiales metamórficos, fundamentalmente micasquis-tos grafitosos (contienen feldespatos, micacitas, biotina, cloraitoides y granates de distinto tamaño), cuarcitas, anfíbolitas y filitas (launas). En otros lugares, se pueden observar estratos alternativos de cuarcitas, calizas, dolomías.

El valle del surco intrabético en su sector granadino lo recorre el río Guadalfeo, con sus afluentes (Mecina, Grande de Cádiar, Trevélez, Mulhacén, Chico y Lanjarón), y otras más ramblas que conducen las aguas del deshielo de la sierra hasta las azules olas del Mediterráneo. En su corto recorrido hasta su desembocadura (75 km) realiza una intensa acción erosiva, agravándose aún más por las irregulares lluvias que precipitan en el lugar y que otorgan a sus montañas el carácter de despensas hidrológicas para sus habitantes y para la actividad agropecuaria. Ello se debe también a que presenta un tipo de clima medite-

rráneo-continental de montaña (aunque con una leve influencia marítima), con temperaturas que oscilan entre los 12° y 14°C y con un régimen pluviométrico comprendido entre los 600 y 800 mm, lo cual determina una parte importante del aporte fluvial, ya que la otra proviene del deshielo de las altas cumbres de Sierra Nevada, si bien una cierta cantidad se filtra por el terreno, conformando numerosos acuíferos carbonatados (asociados al complejo alpujárride con los conjuntos esquistosos), cuyas surgencias o fuentes vaclusianas aparecen en forma de manantiales en muchos lugares de la comarca (algunas de ellas termales y minero medicinales —Lanjarrón—, otras “fuentes agrias” por sus propiedades carbónicas y riqueza en hierro – Pitres, Pórtugos, Ferreirola, Bérchules, etc.-).

El interés botánico de la zona radica en su gran variedad. Han sido muchos los biogeógrafos que exploraron su vegetación, desde E. Boissier en 1837 hasta más recientes (Losa, Rivas y Muñoz, 1970). Su distribución por pisos está en razón directa a las temperaturas dominantes. Así: entre los 16° y 12°, y los 600 m a 1.800 m. en altura se encuentra el dominio Mesomediterráneo de matorrales (jaras, tomillos, romeros, aulagas, mejoranas, crujías, etc.), junto a las alamedas (chopos y fresnos, etc.) que cubren los fondos de los barrancos y en torno a las numerosas resurgencias de la zona; entre los 12° y 8° y los 2.000 m y 2.100 m en altura se desarrolla el Supramediterráneo (en zonas subhúmedas: robledales, majuelos, castaños, etc.; y en zonas áridas: encinares, “rompe sallos” y rosales); entre los 8° y 4° y los 2.200 m y 3.000 m en altura se

desarrolla el Oromediterráneo (matorral denso de alta montaña: sabinas rastreras, enebros, pinos; y otras especies como tomillo de la Sierra, “dientes de perro”, zahareña, piorno, etc.); y entre los 4° y 0° y a más de 3.000 m de altura se sitúa el dominio Crioromediterráneo (praderas, trébol, manzanilla silvestre) (Losa et al., 1970). Junto a estos dominios existen otras especies vegetales, al albur de las manifestaciones más vitales del ser humano (cultivo agrario de almendros, viñedos, higueras, etc.) y/o de su actividad artesanal en un pasado histórico (moredales, etc.).

4.2. La humanización del medio rural

El reparto de las actividades y orientación del trabajo en el campo, los sistemas de explotación agropecuaria y las formas de propiedad, son aspectos que determinan los tipos y formas de poblamiento de la comarca. Así, a lo largo de su historia los diversos pobladores generaron modificaciones en su paisaje y dejaron su pátina, en los tipos y formas de los asentamientos humanos que nos han llegado a nuestros días. Especialmente serán los árabes, los que, en sus ocho siglos de dominio, impondrán una división administrativa menor (una docena de tahas o cabezas de partido, gobernadas por un alcalde y un alfaquí como autoridad religiosa menor), y un sistema de regadío que llevaba las aguas del deshielo hasta unas simas o acumuladores donde las vertían, aprovechando así la capacidad de almacenamiento natural de la montaña y regulando las aguas del deshielo. Con la expulsión de los moriscos y la consiguiente venida de repobladores (12.500 familias aproximadamente)

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ

apenas realizaron modificaciones estructurales en el paisaje, pues las explotaciones agrarias y las viviendas rurales pasaron a constituir grandes señoríos, en su mayoría explotados en régimen de aparcería. Los municipios seguirán un esquema administrativo común, muy sujetos a la intervención de la Corona o de sus representantes territoriales (los corregidores).

En el siglo XVIII la Alpujarra va a conocer modificaciones y retoques en su paisaje y tipología de poblamiento; en efecto, se instalarán talleres artesanales de seda, conocerá un mayor dinamismo de la actividad agropecuaria, se construirán nuevas pistas y/o itinerarios de comunicación, se reactivará la actividad comercial, y se abrirán típicas posadas para albergar a los comerciantes que transitaban por estos territorios. En el siglo XIX, con la disolución del régimen señorial y el proceso de desamortización aplicado, aparecerá una pequeña burguesía agraria que va a introducir retoques en el paisaje (roturaciones progresivas de los bienes de propios), con el consiguiente aumento del área de cultivo, así como la incorporación de nuevas especies y de técnicas agrícolas de explotación de mayor rentabilidad. Sin embargo, el caciquismo configurado por la gran burguesía agraria apenas actuó para modificar los problemas que la Alpujarra presentaba (red de aguas potables y de alcantarillado, mejoras de pavimentos, obras públicas, carreteras, etc.), pues sólo les interesaba aumentar el valor de la renta agraria. Además, al ser cedidas sus tierras en arrendamiento, estrangulaba el futuro de esta comarca y generaba un acelerado proceso de proletarianización del campesinado.

La aparición de la máquina y su falta de proyección en esta zona (bancales de dimensiones menores e irregulares), el establecimiento de nuevas vías de comunicación y el atractivo que la vida urbana ejerce sobre los alpujarreños, tendrán consecuencias negativas para esta comarca. El éxodo será generalizado, y uno tras otro, los pueblos conocerán los males de la despoblación. A pesar de los esfuerzos llevados a cabo en los años posteriores a la guerra civil, consistentes en tareas de reconstrucción de las devastaciones causadas por el conflicto, a fin de poder darle un nuevo impulso y vitalismo a la zona que tanto necesitaba (consolidación de estructuras en las viviendas, planes urbanísticos en poblados, desarrollo y mejora de la red de carreteras, que pondrían en comunicación, entre sí, los distintos núcleos alpujarreños, así como a suministrarles luz eléctrica e incluso teléfono, para evitar con ello, el aislamiento absoluto y secular en el que alguna de estas localidades estaba inmersa), no se logró detener, llegándose a la situación actual dominante de despoblamiento demográfico y de un paisaje rural semiabandonado, aunque con un innegable atractivo e interés turístico.

4.3. El urbanismo alpujarreño

4.3.1. Introducción

Los conjuntos arquitectónicos de los pueblos y casas rurales es uno de los elementos más identificativos y originales del paisaje de la comarca; sintetizan un legado cultural de sus antepasados y es una especie de reencuentro consigo mismo para hallar su propia identidad. El estudio de esta

arquitectura popular (sus casas y la distribución de su espacio interior, de la complejidad constructiva y trazados de sus elementos arquitectónicos, y de la artificiosidad de sus estructuras) no solo nos da idea de los modos y concepción de la vida de sus moradores, sino también de sus relaciones con el medio y de su capacidad de adaptación. Sus moradores nos han dejado sus habilidades, su ingenio, sus costumbres, sus creencias, sus relaciones sociales y económicas, grabadas en la piedra, tejados y demás componentes constructivos.

4.3.2. El urbanismo en hábitat concentrado

La mayor parte de los núcleos de población presentan un tipo de hábitat concentrado en amontonamiento, con calles de trazada irregular formando ángulos y contra-ángulos, pues han de adaptarse a la muy complicada orografía, con terrazas irregulares y de poca extensión para terreno edificable. Ello es herencia de los "ksar" árabes del desierto. Sólo unos pocos (Lanjarón, Órgiva, Albuñol o Cádiar) poseen una disposición en línea, pues se han desarrollado en torno a un eje central recorrido por una carretera comarcal. Respecto a la construcción de sus viviendas, las diferencias entre ellos son patentes: desde una característica típica de la casa alpujarreña con terrao, a otras con tejados inclinados, o con edificios, Iglesias y escuelas de los años 50-60, hasta incluso en la distribución de las dependencias, de los huecos, amplitud de las calles, etc. Sin embargo, creemos que se puede admitir un urbanismo alpujarreño típico y genuino, al margen de estas diferencias.

4.3.2.1. El entorno de las construcciones alpujarreñas

El urbanismo alpujarreño en general y la vivienda en particular son reliquias de su pasado histórico, que se ha conservado hasta nuestros días gracias a la tenacidad de sus habitantes. La Alpujarra era una comarca de difícil acceso, de ahí su aislamiento; su economía era de autoabastecimiento y mercado de trueque. El gran flujo migratorio, sufrido desde los años sesenta hasta el presente, ha beneficiado el mantenimiento de la vivienda típica, a pesar del doble peligro que llevaba consigo: el abandono de los pueblos y viviendas que con el paso del tiempo quedarían en ruinas o transformados en pajares, graneros etc., o el deseo de reconstruirlas para acomodarlas a las comodidades de la capital, o de la avidez de arreglos con materiales más manejables y modernos.

Son construcciones que se engloban dentro del estilo de clima mediterráneo. Las más similares se encuentran en el Atlas marroquí; aunque, como dice J. Caro Baroja (1985), no debemos simplificar a la hora de interpretarlas por razones de origen y medioambientales, puesto que han permanecido a lo largo del tiempo, a pesar de las repoblaciones efectuadas. Lo más habitual es afirmar que estas construcciones han sido creadas por la cultura musulmana (Caro Baroja, 1985). Gautier (1998) dice que las características de estas construcciones son de los bereberes del grupo both o zenata, frente a la casa de tejado con vertientes que es propia del grupo rival beranes o baranis.

José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ

4.3.2.2. Aspectos propios del urbanismo alpujarreño

1. Su ubicación

Como se ha indicado anteriormente la Alpujarra es una extensa comarca situada al sur de Sierra Nevada, con nieves permanentes en sus cotas más altas. Su medio físico, rico y diverso, condiciona el poblamiento humano. Es una región muy montañosa y abrupta, que a lo largo de 50 km., se desciende desde los 3.478 m. del Mulhacén hasta el nivel del mar; con una red hidrográfica integrada por arroyos y arroyuelos que algunos de ellos han taladrado profundos barrancos y otros han modelado innumerables terrazas fluviales de dimensiones diferentes. A lo largo del valle longitudinal, en sus vertientes norte y sur, se diseminan una multitud de pueblos que integran culturalmente la comarca. El pueblo más alto es Trevélez (con 1.700 m de altitud), le siguen en importancia Lanjarón (755 m), Órgiva (450 m.) y Albuñol (200 m).

Los conjuntos urbanos se levantan escalonadamente acomodándose a la pendiente del terreno, adoptando irregulares y curiosas formas poligonales, que vistos desde lejos se asemejan a ventisqueros de nieve que rompen la monotonía de la gama de verdes primaverales o de los amarillos otoñales. Son, pues, como un juego de alternancia entre lo blanco, lo verde o lo amarillo. Los núcleos rurales están ubicados al lado de algún arroyuelo o manantial que abastece de agua a la población. Aún hoy se puede observar en los

cortijos la conducción de agua por irrisorias acequias, hasta la misma puerta de la casa, y servía para las necesidades del hogar y para regar los huertos y/o los campos colindantes. Los pueblos suelen estar orientados al sur/ sureste, o a espacios abiertos para así aprovechar las bonanzas de la climatología mediterránea, excepción de algunos que miran al norte, tales como Mecina Tedel (hoy abandonado), y Jorairatar, o Murtas que se orienta hacia Nordeste (Casado, 1988). Se suelen dividir en barrios bien diferenciados, en ocasiones aislados, pero dependientes de un núcleo principal donde se ubican los servicios públicos (ayuntamiento, juzgado de paz, correos, telefónica, bancos, etc.). Sin embargo, cada barrio suele tener una plaza pública con una fuente y ermita, donde se ubican alguna taberna, panadería o tienda.

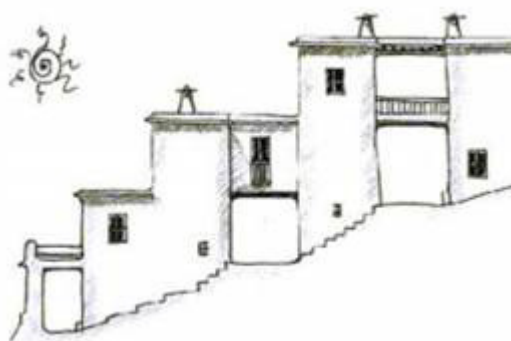


Imagen 2. Fuente: www.unescoandalucia.org

Las viviendas están ubicadas en terrazas o bancales, organizadas en volúmenes casi independientes de construcción flexible. Cada vivienda ocupa uno o más bancales. El desnivel del terreno permitía una entrada doble a la casa a pie de calle, por las fachadas delantera o trasera,

y en plantas diferentes, lo que suponía ahorro de esfuerzo a la hora de almacenar productos en casa. Las casas estaban aglomeradas, pegadas las unas a las otras, y presentan una silueta muy característica (aún hoy se conservan en muchas los techos cubiertos de terraos), constituyendo un conjunto de estructuras cúbicas, blancas, que se destacan en las laderas de las sierras. Por su orientación, distribución, estructura y materiales utilizados las viviendas son espacios totalmente bioclimáticos, adaptados a las duras condiciones meteorológicas de la sierra.

2. *Viales, adarves y tinaos*

El conjunto de calles de accesos a las viviendas y demás construcciones tienen un trazado casi caótico e irregular y forman una especie de sistema nervioso reticular complejo, lleno de recorrecos que confunden al visitante. Están trazadas en relación directa a la mayor o menor inclinación del terreno y a los bancales de cultivos. Por tanto, su recorrido es en zigzags para evitar el esfuerzo en subidas rectilíneas y para no dividir los espacios agrarios, y así no hacerlos más pequeños en extensión. El suelo de las calles, la conforma un tosco empedrado de cantos rodados y gravilla.

Esta hipótesis puede explicar también la razón de ser de los adarves y tinaos. En efecto, la dificultad del terreno, la escasa tierra cultivable y, por ende, la poca rentabilidad, ha generado una clara conciencia por poseer al milímetro la propiedad de la tierra. En efecto, las casas se construyen ocupando el menor espacio posible de terreno,

dejando los accesos únicamente necesarios para el paso obligado al bancal, o el paso de una caballería con cargada de haces de sarmientos, mieses, o con aguaderas. Al construir la vivienda, si no había paso cedido a otra propiedad, cerraban la calle con su propia construcción, dando lugar a los adarves.

Por otra parte, los tinaos son voladizos que cubren una vía pública y es resultado de la conveniencia de dejar un paso al propietario de la vivienda, permitiéndosele construir encima, (ya sea un terrao, o algunas dependencias domésticas o agrícolas de la propia casa), lo que certificaba así la propiedad. Se trata, pues, de una forma de apropiación privada de una vía pública. Son espacios recónditos que producen ambientes misteriosos y laberintos de comunicación entre unas calles y otras y/o entre diferentes viviendas (Casado, 1988).

3. *La arquitectura popular alpujarreña: la vivienda*

A. *Su aspecto exterior*

La vivienda alpujarreña está basada en la funcionalidad de sus habitantes. Su construcción tenía una doble vinculación con la tierra: los materiales utilizados y la adaptación al relieve. Ambos aspectos han dado como resultado, la originalidad y el tipismo de las construcciones. Los lugareños edificaban sus moradas en los espacios menos propicios para los cultivos. El relieve no se modificaba, pues una roca grande podía convertirse en una parte de pared maestra, en un

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ

peldaño de escalera o en algún elemento de utilidad; lo que aparentemente era un obstáculo servía para afianzar la casa, para señalar la escalera, sin gastar esfuerzo ni tiempo alguno. Aunque hay viviendas de una sola planta, las más típicas y abundantes son las de dos e incluso tres. Cada planta tiene sus propias dependencias o funciones, dentro de la misma unidad de construcción: las cuadras de los animales con sus aperos, el habitáculo familiar, y el almacén o graneros de productos. Al ser las calles tan estrechas, las casas están apiñadas, adaptadas al desnivel del terreno y de techumbre plana. Así pues, los centros de población forman un conjunto cúbico en escalada que no desdice del medio, sino que lo embellece, como si estos simbolizasen la blanca nieve de las alturas, ya que las viviendas están pintadas de blanca cal. El blanqueo es un rito reservado a la mujer en fechas señaladas o en acontecimientos festivos, por prestigio o decoro familiar. Algunas viviendas tienen en sus fachadas una franja de unos 80 a 100 cm de altura, pintada de color oscuro para enmascarar la suciedad que salta del suelo o los roces producidos por los transeúntes.

Todo su entramado arquitectónico se encuentra representado por materiales autóctonos: gruesos muros de disposición irregular para soportar el peso de los techos, formados por grandes bloques metamórficos (tal como se recogían, sin retoque o despiece alguno) que se colocaban unos encima de otros, enfoscados entre sí mediante por una argamasa compuesta por arena, cal y agua en proporciones diversas; castigaderas, de menor tamaño pero de la misma naturaleza; beriles son

losas de pizarra; techo de malhecho y launa; sole-ría de pizarra o de ladrillo. Así pues, la litología del entorno (materiales metamórficos, fundamentalmente micasquitos grafitosos que contienen feldespatos, biotina, cloratoïdes y granates de distinto tamaño) se utiliza para la construcción.

La madera de los techos es de nogal, castaño, pino, olivo o almendro. Las gruesas vigas se apoyan en los muros maestros, y sobre ellas, se colocan en cruz las alfanjías (travesaños de menor grosor, sacados de las ramas de los mismos árboles). Encima se colocan planchas de pizarra de unos 40 cm, y sobre éstas, el malhecho (compuesto de tierra, chinós) y la launa (arcilla magnesiana descompuesta de color grisáceo impermeable). De los terraos realzan las chimeneas, construidas con yesones y restos de obra que se enlucían; suelen ser troncocónicas con sombrero compuesto por lajas de pizarras y de remate una piedra castigadera. En sus lados, a modo de aleros, sobresalen unas losas de pizarras de 10 a 20 cm con el lado exterior recto (beriles) para evitar el deslizamiento de los chorreones de lluvia por las paredes exteriores; estas pizarras están sostenidas por launa y piedras brutas (castigaderas), formando un montículo a lo largo del perímetro del terrao, con el fin de precaver la erosión de la launa y, consecuentemente, las goteras. Los suelos de las diferentes plantas de la vivienda se construyeron siguiendo el mismo sistema y utilizando los mismos materiales, pero en los últimos tiempos, sobre todo en los espacios habitados por el hombre, se están sustituyendo por baldosas de cerámica o por cemento.

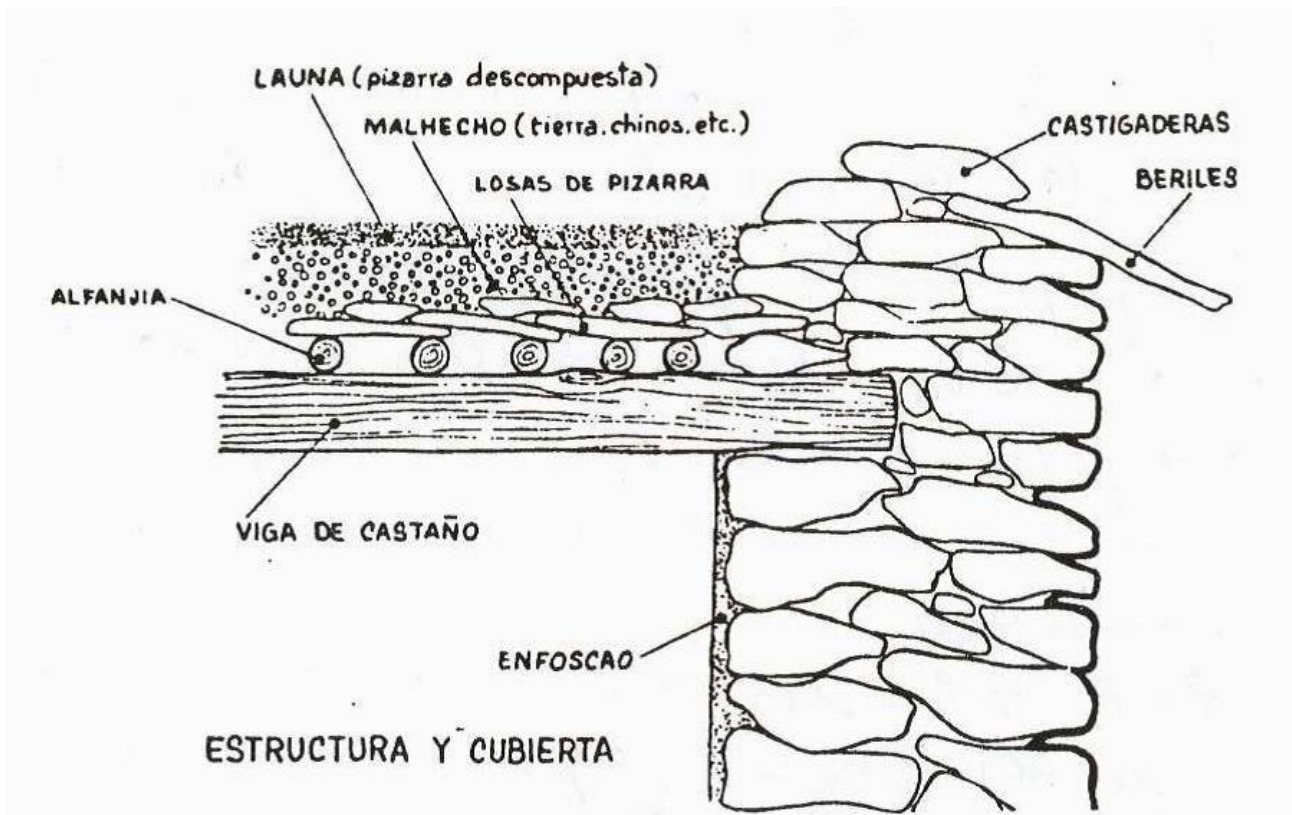


Imagen 3. Fuente: www.unescoandalucia.org

Los vanos arquitectónicos son adintelados y situados irregularmente. Las que conservan un sabor más añejo y de mayor alcurnia, poseen un balcón central cubierto, cuya madera ha sido sustituida por hierro. Hay bastantes casas que tienen claraboyas para recibir una luz cenital, que suele dar a la cocina.

Otras dependencias secundarias (gateras y gallineros), suelen ser habituales en muchas viviendas; por ellos se permitían la salida y/o entrada de estos animales domésticos a su antojo. El del gallinero se tapa por las noches con un taco de madera para proteger a las gallinas de los ataques de las alimañas.



Imagen 4. Fuente: <https://www.benarum.com/la-alpujarra/alpujarra-de-la-sierra/yegen>

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ

B. *Su aspecto interior*

La vivienda tipo podía disponer de dos o tres plantas.

a) *La planta baja, para cuadras de los animales domésticos*

Tiene una entrada a nivel de calle, ya sea la considerada más principal (en este caso el acceso es compartido por los seres humanos y por los animales domésticos), ya sea la secundaria por la parte trasera, a nivel inferior, que sería la entrada particular de los animales. Esta planta tiene una especie de zaguán de suelo empedrado, desde donde se accede a los diferentes establos (para mulas o cerdos), al lugar de aperos de labranza, etc., y la planta superior mediante una escalera empinada. Carece de huecos, salvo la puerta de entrada. En contadas ocasiones, aparece alguna ventana pequeña y descuidada que sirve de ventilación. Esta falta de ventilación propiciaba que el calor animal generado fuera transmitirlo a la planta superior donde habitaba la familia.

b) *La primera planta: habitáculo familiar.*

Se accedía a pie de la calle por la fachada principal. La distribución de las dependencias es variable, e incluso puede haber espacios para graneros, en el caso de que no existiera una tercera planta. La cocina es la dependencia principal de la vida doméstica, donde se guisa, se come y se recibe a los vecinos. Es una gran habitación, dominada por una chimenea de amplio voladizo, basares, alacenas con puertas, fuegos de obra y

hornos para cocer el pan; amueblada con sillas, mesa, espeteras para colgar los utensilios culinarios; cantareras con ánforas de dos asas que contenían el agua de suministro familiar; el fregadero con lebrillo de barro vidriado. Esta dependencia quizás sea la que mayores retoques ha sufrido en los últimos años. Así, el fuego de obra ha sido sustituido por la hornilla de butano; el horno ya no se usa, o lo han eliminado; los utensilios colgados se guardan en pequeños armarios; e incluso se ha reducido su espacio para crear el salón comedor, que ha pasado a ser la habitación central de la casa. Esta nueva dependencia es la más cuidada, inspirada en los salones de los pisos urbanos, cargada de recuerdos familiares y de estampas de santos. Está amueblada con tresillo, sillas (en algunos casos artesanales), lámparas, etc.

Los dormitorios son pequeños con escasa luz y ventilación por sus reducidos ventanales y separados por tabiques de cañizo recubiertos de yeso; se accede a ellos a través de puertas o cortinas de jarapas desde otras habitaciones que sirven de paso; su mobiliario es muy básico y rudimentario. El servicio higiénico también era muy elemental, pues sólo contaban con lo más básico: un bacín sin desagüe para las evacuaciones; un mueble zafero con jofaina o palangana de chapa en porcelana o de cerámica vidriada que para asearse se llenaba del agua contenida en la jarra aguamanil situada a su lado. Esta es la dependencia que más se ha retocado y adaptado; pues con los planes urbanísticos llevados a cabo en la postguerra (mejoras de viales, de alcantarillados y suministros de aguas) se acomodaron a los nuevos tiempos.

c) *La planta tercera: secadero y troje*

Está destinada al almacenamiento de productos agrícolas y secadero de los elaborados de la ganadería (jamones, morcillas, chorizos, salchichones, etc.). Se halla compartimentada por tabiques de obra (trojes), en cuyos espacios se guardan por separado los productos de la recolección (trigo, lentejas, cebada, maíz, patatas, u otros productos de huerta). Posee una adecuada ventilación y humedad necesaria para el secado, curación y conserva de los mismos.

4.3.3. El hábitat disperso: la casa rural

El tipo de vivienda está muy relacionada con la única actividad agropecuaria de sus moradores. Si bien en sus características arquitectónicas y constructivas se asemejan a las de los pueblos (la mayoría con terrao, aunque las menos poseen tejados a dos aguas), no así en su distribución, volumen y unidad estructural, ya que la mayoría de ellas son de una sola planta donde se ubica la vivienda familiar, y las demás dependencias (cuadras, almacén de aperos, porquerizas, gallineros, pajar, etc.) suelen estar adosadas a ella. Cuando aparecen las casas de dos alturas, las cuadras se incorporan a la vivienda principal en su planta baja.

Es muy reducido el número de viviendas diseminadas por las Alpujarras, pues la proximidad a los distintos núcleos de población, el atractivo de vida que éstos ofrecen, su cercanía a los campos de explotación agropecuaria y las condicio-

nes de aislamiento de la vivienda rural, propician que la mayoría de estas viviendas estén vacías y muchas de ellas abandonadas.

5. CONCLUSIONES

Tres son los elementos básicos que justifican el asentamiento humano en la zona:

- a) La gran reserva de agua que posee Sierra Nevada, aunque con grandes dificultades para su aprovechamiento.
- b) Una tierra fértil, cultivada siguiendo un sistema tradicional de explotación, lo cual exige un esfuerzo sobrehumano, pues las nuevas maquinarias no pueden utilizarse, al ser las parcelas pequeñas y estar dispersas. Producen de todo, lo cual posibilita a sus labradores el mantenimiento de una economía de subsistencia. La ganadería está poco explotada, si se exceptúa la cabra.
- c) La vivienda y su disposición urbanística, resultado de la adaptación al medio aplicando un sistema rudimentario y el empleo de los materiales del lugar (pizarras, arcilla, magnesiana y arboles variados), lo que le otorga una gran originalidad. Se estructura en forma de escalada que asciende hacia las cumbres sin dejar de mirar al valle, a donde llega el agua y la tierra produce. Como toda obra humana deja una impronta que va más allá de la pura explicación constructiva. Entonces ¿qué simboliza el conjunto urbano y la vivienda alpujarreña? Si la escasez del terreno cultivable aparentemente explica el

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO

José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ

apiñamiento de las casas, y si el excesivo celo por la propiedad habla de las calles estrechas y de los tinaos, parece que la casa alpujarreña posee un significado que trasciende la propia materialidad e incluso su propia utilidad. Se trata de un lugar sagrado de intimidad familiar, que nadie ajeno se atrevería a transgredir. Aunque no se cuestiona el cocinar ciertos productos en plena calle (asar pimientos, preparar el brasero, matar el cerdo, etc.), sin embargo, aquellas cuestiones de conciencia familiar se resuelven en el propio santuario.

El mismo conjunto urbano tiene también un hálito de misterio, de significado íntimo y sagrado. Es un querer simbolizar que la vida humana está hecha de errores y aciertos y que nunca se llega más fácilmente a la meta por el camino más recto. Por ello, las calles son vericuetos difíciles para acertar a la primera en el objetivo propuesto, otras son sin salida, y todas son iguales en importancia. Los pueblos y las casas alpujarreñas surgen de la tierra, pero no es tierra, y su blancura es un acercarse a la nieve y/o a la purificación simbólica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bunge, M. (1980). *Investigación científica*. Barcelona: Ariel.

Buyse, R. (1973). *Recherches de psychopédagogie et de pédagogie expérimentale*. Lovaina: Vander.

Caro Baroja, J. (1985). *Los moriscos del Reino de Granada*. Madrid: Istmo.

Casado, A. (1988). Introducción al urbanismo alpujarreño. En *Gaceta de Antropología*. Granada: Universidad de Granada.

Devesse-Arviset, H. L. (1977). *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Barcelona: Fontanella.

Faure, R. (1977). *Medio local y geografía activa*. Barcelona: Laia.

Gautier, T. (1998). *Un viajero por España*. Madrid: Cátedra.

Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.

Gusdorf, G. (1983). Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. En *La interdisciplinariedad y las ciencias sociales* (35). Madrid: Tecnos.

Jiménez, J. A. (1989). Estudio interdisciplinar del entorno. Modelo de aplicación metodológica. En *IX Coloquio Metodológico-Didáctico* (91-97). Jaén: Asoc. Hespérides.

Jiménez, J. A., y Padial, J. (1988). *Illora y su entorno*. Granada: Diputación Provincial.

Losa España, T. M., Rivas Goday, S. y Muñoz Medina, J. M., (1970). *Botánica descriptiva*. Granada: Universidad de Granada.

Smirnov, S. N. (1983). La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy. Fundamentos ontológicos y epistemológicos, formas y funciones. En *La interdisciplinariedad y las Ciencias Sociales* (55). Madrid: Tecnos.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS Y LA HISTORIA DEL ARTE: UN ACERCAMIENTO A LA OBRA DE ALONSO CANO

THE SCIENTIFIC-DIDACTIC PRINCIPLES AND THE HISTORY OF ART: AN APPROACH TO ALONSO CANO'S WORK

Javier CONTRERAS GARCÍA

Resumen

Queremos aquí aprovechar la conjunción de dos efemérides como son la celebración del 350 aniversario de la muerte del que quizá sea el mayor maestro del arte granadino, Alonso Cano. Aprovechando su coincidencia con la jubilación del profesor Antonio Luis García, hecho que nos permite analizar algunas de las obras más singulares de Cano mediante la propuesta metodológica implantada por el profesor García, el modelo de Principios Científico-Didácticos.

Palabras clave

Alonso, Cano, Arquitectura, Escultura, Pintura, Principios, Científicos, Didácticos.

Abstract

We want to take advantage of the conjunction of two ephemerides such as the celebration of the 350th anniversary of the death of perhaps the greatest art master in Granada, Alonso Cano, taking advantage of its coincidence with the retirement of the distinguished professor Antonio Luis García, which allows us to analyze some of the most unique works of Cano through the methodological proposal implemented by Professor García, the model of Scientific-Didactic Principles.

Keywords

Alonso, Cano, Architecture, Sculpture, Painting, Principles, Scientifics, Didactics.

Javier CONTRERAS GARCÍA, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España. Personal Investigador de la Universidad de Granada, miembro del grupo de investigación Unes HUM 985. Doctor por la Universidad de Granada, Licenciado en Historia del Arte.

Recepción: 16/IV/2018

Revisión: 05/VII/2018

Aceptación: 21/VII/2018

Publicación: 30/IX/2018

LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS Y LA HISTORIA DEL ARTE: UN ACERCAMIENTO A LA OBRA DE ALONSO CANO

THE SCIENTIFIC-DIDACTIC PRINCIPLES AND THE HISTORY
OF ART: AN APPROACH TO ALONSO CANO'S WORK

1. INTRODUCCIÓN

El 3 de octubre de 1667 moría en Granada, ciudad que le había visto nacer, Alonso Cano Almanza, por demás, el que sería gran maestro y fundador de la "Escuela Granadina".

Aprovechando este hecho, y el descuido quizá, de las instituciones a la hora de honrarle en tan representativa fecha, proponemos aquí nuestro más humilde homenaje, al tiempo que quisiéramos también dignificar la obra de otro autor, que si bien no tan conocida y significada, ha aportado un nuevo modelo de conocimiento a las Ciencias Educativas, como es el profesor de la Universidad de Granada Antonio Luis García Ruiz, y su incansable dedicación al desarrollo, investigación e implementación de la Teoría de los Principios Científico-Didácticos.

La incansable labor del profesor García en el desarrollo e implantación del modelo de Principios Científico-Didácticos ha permitido el desarrollo de más de 100 trabajos, la inmensa mayoría de los cuales centrados en campos

como la Historia, la Geografía y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Será la apertura de esta teoría al campo de la Historia del Arte en los últimos años, la que nos permita realizar investigaciones como la presente, donde por primera vez abordaremos la implementación del modelo a las Artes Mayores: Escultura y Pintura.

2. ALONSO CANO, VIDA Y OBRA

Alonso Cano será bautizado en la granadina iglesia de San Ildefonso el 19 de marzo de 1601¹, hijo de Miguel Cano y María Almansa, ambos castellanos, tendrá además dos hermanas y tres hermanos, siendo el único de ellos en seguir los pasos de su padre, fabricante de retablos, en la producción artística (Wethey, 1983). Parece ser que en el año de 1614, la familia se traslada a Sevilla, importante centro del arte peninsular de la época. Allí será donde entre al taller del maestro Francisco Pacheco, donde además, conocerá a Diego de Silva y Velázquez, con el que mantendrá amistad el resto de su vida. A pesar de la controversia sobre la temporalidad de la estancia en el taller del suegro de Velázquez², será en 1624, cuando conozcamos su primera obra, un *San Francisco de Borja*, de

eminente influencia tanto de Pacheco como de su futuro yerno.

En su primera etapa granadina, por demás infecunda debido a la edad, Cano debió adquirir influencia de su padre, al menos en la escultura, así como de los modelos de corte *manierista* con cierto *barroquismo* de las obras creadas por Bernabé de Gaviria para la Catedral de Granada que sin duda conoció. En cuanto a lo arquitectónico será de nuevo su padre, la principal figura a seguir, una vez más con un concepto *manierista* tamizado por un *renacimiento* tardío inspirado por la obra de Ambrosio de Vico (Bernaes, 1996).

Palomino también ubica al joven Alonso en los talleres de Juan del Castillo y de Herrera el Viejo, si bien no hay más noticia de ello, y no parece clara la influencia de estos maestros en su obra. Con Pacheco se impregnó de la pintura tenebrista, tan en boga en aquellos tiempos en la Italia Manierista, así como en el desarrollo de los modelos de corte naturalista (Bernaes, 1996).

Si hacemos caso de las crónicas contemporáneas, Cano tuvo mala vida, llena de agravios siendo además de carácter pendenciero, lo que le acarreó más de una situación incómoda. Una de estas fue la pelea que tuvo con el también pintor Sebastián de Llanos, dejándolo malherido en una mano, lo que le acarreó la salida de Sevilla. Coincidieron estos hechos con una visita a Andalucía de Felipe IV y su valido, el Conde-Duque de Olivares, quién tomó a Cano como protegido y decidió llevárselo a la Corte donde

obtuvo la plaza de Maestro Mayor en 1638, ejecutándose bajo su dirección varias obras en los palacios reales (Palomino, 1988)³. Tal fue la fama de Cano en Madrid que alcanzó poco después el empleo de pintor de cámara de su Majestad, al tiempo que fue maestro del príncipe Baltasar Carlos. Será esta una época feliz para Cano, llena de encargos públicos y privados, destacan en este tiempo obras como: *El Milagro del Pozo de San Isidro*, o su pintura sobre los Reyes Católicos, entre multitud de obra religiosa.

En cuanto a su método, famosa es la frase de Palomino que dice:

No era melindroso nuestro Cano, en valerse de las estampillas más inútiles, aunque fueran de unas coplas; porque quitando, y añadiendo, tomaba de allí ocasión, para formar conceptos maravillosos: y motejándole esto algunos pintores por cosa indigna de un inventor eminente, respondía: hagan ellos otro tanto que yo se lo perdono. (Palomino, 1988, p. 348)

Significa esta anécdota el carácter de Alonso y sus fuentes de inspiración, innovadoras en su método, como lo fue toda su carrera.

La fortuna vital siempre le fue esquiva, si bien su producción artística se encontraba en lo más alto, su vida personal fue muy distinta. Su mujer fue hallada muerta y sus joyas robadas, tras lo cual Cano fue investigado, siendo favorable la idea de que él mismo la había matado. En aquella situación decidió trasladarse en secreto a

LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS Y LA HISTORIA DEL ARTE

Javier CONTRERAS GARCÍA

Valencia, haciendo correr la voz de su marcha a Portugal. Tiempo después, y tras trabajar en secreto sobre todo para instituciones religiosas, vuelve a Madrid, donde se instala y trabaja en la casa de Rafael Sanguinero. Poco después, tras un descuido fue atrapado y puesto bajo tormento, donde, cuenta además la leyenda, que el rey ordeno que no le dañaran su mano derecha, pues era con la que pintaba. Tras ser torturado, el rey lo tomó de nuevo bajo su protección, y será entonces cuando Cano decida tomar los hábitos. La vuelta al trabajo implicó la instrucción, una vez más, del príncipe Baltasar Carlos, que quejándose de su mentor, obligó a su padre a poner tierra de por medio entre Cano y la Corte. Habiendo una vacante en el puesto de Racionero⁴ en la Catedral de Granada, fue puesto en ella por real orden.

¡Bien está! ¿Quién os ha dicho, que si Alonso Cano fuera hombre de letras, no había de ser Arzobispo de Toledo? Andad, que hombres como vosotros los puedo hacer yo: hombres como Alonso Cano, sólo Dios los hace⁵.

En el templo metropolitano granadino cultivó todas las artes, siendo de esta época su conocida imagen de Nuestra Señora del Rosario para decorar el facistol de la misma, obra tan querida y admirada que poco después se colocó con todos los honores en la sacristía para ser contemplada. Las trazas de la nueva fachada de la misma catedral y el ciclo de pinturas sobre la vida de la Virgen, son también de esta época. Destaca igualmente en el aspecto escultórico las cabe-

zas de Adán y Eva, también para la cabecera del templo catedralicio (Palomino, 1988).

Pasó después un tiempo en Málaga, por mediación de Fray Alonso de Santo Tomás, para realizar las trazas del tabernáculo del altar mayor y la sillería del coro del templo malagueño, no sin previo conflicto, como nuevamente cuenta la leyenda⁶.

Cano gastaría el resto de su vida en la creación de obras piadosas y en el auxilio de los necesitados. Las leyendas envolverán los días que le quedaban como había ocurrido con los anteriores, muriendo en su lecho en 1676, siendo enterrado en la capilla bajo el coro de la Catedral de Granada. Sería por tanto el mayor genio del arte granadino y fundador de la escuela de la misma ciudad, siendo sus principales discípulos: Pedro de Mena, Juan Niño o Pedro Atanasio Bocanegra (Palomino, 1988)⁷.

3. LA APLICACIÓN DEL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS A SU OBRA

Ahora bien, la intención de este artículo es la de honrar doblemente a nuestros homenajeados, por un lado Cano, y por el otro el Doctor Antonio Luis García Ruiz. La mejor forma de realizar tal acción sería usar el modelo teórico de los Principios Científico-Didácticos, implementados por el profesor García Ruiz a algunas obras seleccionadas de la producción de Alonso Cano. En este caso serán objeto de nuestro estudio *La Inmacu-*

lada, como obra escultórica y *Visión de Jerusalén*, en el aspecto pictórico. Obviaremos en este caso el uso del modelo sobre base arquitectónica por falta de espacio y además por la anterior implementación del método en este sentido, como fue la aportación: *El modelo de Principios Científico-Didácticos y su aplicación a la Historia del Arte: El Palacio de Carlos V* (García y Contreras, 2016), donde realizamos la primera aproximación de la propuesta tanto a la Historia del Arte como a un bien Arquitectónico Patrimonial.

Los primeros pasos de esta nueva teoría se dieron en el año 1993, como bien señala García Ruiz en su obra: *Breve bosquejo sobre la teoría de los Principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*⁸. Hasta ahora han trabajado sobre el tema alrededor de treinta autores y se han publicado cerca de cien trabajos entre: libros, artículos, tesis, trabajos de fin de máster y grado, así como ponencias y comunicaciones en congresos. Entre el material citado, quizá resida la mayor importancia en dos obras que son la base de todo el proyecto: *Los Principios Científico-Didácticos (PCD): nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia: (fundamentos teóricos)*, (2006) y: *La implementación de los Principios Científico-Didácticos (PCD) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*, (2007), ambas obras de Antonio Luis García Ruiz y José Antonio Jiménez López. Son la síntesis total del modelo teórico y de su implementación en las aulas. Tras años de investigación y desarrollo de la propuesta dentro del Grupo de Investigación Meridiano (HUM 200), el resultado daba como propuesta inicial el

uso de ocho principios, basados en los propuestos siglos antes por los padres de la Geografía y de la Historia: Humboldt (1724-1859), Ritter (1779-1859), De la Blache (1845-1918), Bloch (1886-1944) o Febvre (1878-1956). Estos ocho primeros principios fueron: *Espacialidad, Temporalidad, Modalidad, Actividad-Evolución, Intencionalidad, Interdependencia, Causalidad e Identidad*, añadiéndosele posteriormente los principios de: *Universalidad y Relatividad*.

Por tanto, se buscaba la implementación de un nuevo modelo de estudio que mejorase los resultados obtenidos por el alumnado en estas materias. Tras años de estudio se plantearon los siguientes objetivos:

1. Analizar los programas y la situación general de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía y de la Historia en centros públicos y privados de Granada y provincia.
2. Identificar las características de los contextos socio-académicos y curriculares de la enseñanza de la Geografía y de la Historia.
3. Valorar la viabilidad (ventajas e inconvenientes) de la aplicación del modelo de Principios Científico-Didácticos.
4. Comprobar, a través de la experiencia en el aula, la viabilidad del modelo propuesto, basado en los Principios-Científicos Didácticos de la Geografía y de la Historia.
5. Conseguir, en los estudiantes, una formación geográfica e histórica, más rigurosa, más profunda y más asequible para ellos, basada en contenidos factuales, conceptuales, procedimentales, reflexivos y actitudinales.

LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS Y LA HISTORIA DEL ARTE

Javier CONTRERAS GARCÍA

6. Capacitar a los alumnos las en el análisis, la reflexión y la interpretación de los hechos y acontecimientos de la vida real y dar respuesta a los problemas que ésta plantee.
7. Proponer modelos de unidades didácticas de Geografía y de Historia, según la metodología de los Principios Científico-Didácticos.
8. Contribuir a la fundamentación científica de la Didáctica de la Geografía y de la Historia.
9. *Paliar, en alguna medida, el fracaso escolar de estas disciplinas sobre todo en Bachillerato*⁹ (García Ruiz, 2015).

RELACIÓN DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS (P.C.D.) PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA

- 1- UNIVERSALIDAD: ¿Todo queda incluido en el Universo?
- 2- ESPACIALIDAD: ¿Dónde se emplaza o se sitúa?
- 3- TEMPORALIDAD: ¿Cuándo sucede o sucedió?
- 4- CONFLICTO-CONSENSO (MODALIDAD): ¿Cómo ocurre o ha ocurrido?
- 5- ACTIVIDAD, EVOLUCIÓN: ¿Cómo transcurre o ha transcurrido?
- 6- INTENCIONALIDAD: ¿Qué sentían? ¿qué pensaban? ¿qué pretendían?
- 7- INTERDEPENDENCIA: ¿Qué o quienes intervienen o han intervenido?
- 8- CAUSALIDAD: ¿Por qué surge o ha surgido?
- 9- IDENTIDAD: ¿Cuáles son o fueron sus rasgos o características esenciales?
- 10- RELATIVIDAD: ¿Cómo se interpreta, qué valor se le concede?



Imagen 1. Antonio Luis García Ruiz. Relación de Principios Científico-Didácticos.

Lamentamos una vez más, no poder extendernos en demasía por la falta de espacio, ya que además consideramos el tema ampliamente estudiado, lo que nos obliga a centrarnos en el estudio que queremos realizar, es decir, el uso de la teoría aplicada a sendas obras de Alonso Cano. Por tanto, nos remitimos a todo el material publicado sobre la Teoría de los Principios Científico-Didácticos y en especial al artículo: *Bases*

teóricas del modelo de Principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía y de la Historia (García Ruiz y Rodríguez, 2009) donde se puede sintetizar el modelo propuesto.

Por tanto, ahora nos centraremos en la puesta en práctica, pues como decíamos, usaríamos dos obras del genial autor para ejemplificar el modelo: *La Inmaculada* y *La Visión de Jerusalén*.

4.1 INMACULADA CONCEPCIÓN



Imagen 2. Alonso Cano. Inmaculada Concepción. Talla en madera. Siglo XVII. Catedral de Granada. Granada. España.

En este caso utilizaremos la siguiente serie de principios para analizar la obra, ya que, su implementación no implica el uso obligatorio de los diez principios, por tanto, en este caso: *Espacialidad*, *Temporalidad*, *Intencionalidad*, *Actividad-Evolución* e *Identidad*, serán los seleccionados, ya que creemos que son los que mejor se adaptan al análisis que queremos realizar.

Ahora bien, si queremos utilizar este modelo como un nuevo medio didáctico, tenemos que plantear en un primer momento que queremos

enseñar y cuál será el método. Como decíamos ya se han dado los primeros pasos para la implementación del modelo a la Historia del Arte, esto implica que su uso, mediante la creación de unidades didácticas basadas en elementos histórico-artísticos sea un nuevo paso en la teoría, cuya primera idea sea la puesta en práctica de modelos de enseñanza basados en obras de arte.

4.2. El Principio de Espacialidad

Palomino describía esta obra de la siguiente manera:

Hizo también de escultura otra imagen de Nuestra Señora del Rosario, de poco más de media vara, para remate de dicho facistol; [el que debía construir para el coro de la Catedral] y habiendo visto el Cabildo la gran estimación que el pueblo, y los artífices hacían de ella, la retiró y la colocó con toda decencia en la sacristía, para mostrarla por una de las más preciosas joyas. (Palomino, 1988, p. 351)

Por tanto, situamos como emplazamiento de la obra, como concepto de *Espacialidad*, tres lugares: el Facistol, la Sacristía y en sí, la Catedral de Granada.

Gómez-Moreno dice: "Tan linda, tan adorable [resultó la obra] que su zafio Cabildo la quiso gozar más de cerca, presidiendo la sacristía, donde aún sigue colocada" (Gómez-Moreno, 1926, p. 199).

LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS Y LA HISTORIA DEL ARTE

Javier CONTRERAS GARCÍA

Obviamente, el concepto *macro*, reside en el emplazamiento de la Inmaculada, como obra escultórica en un espacio físico, es decir, la Catedral como templo y espacio sacralizado; como lugar de culto, usado desde tiempo del reino nazarí, en forma de Mezquita Mayor, y reutilizado ya en época cristiana como Catedral Metropolitana.

Siguiendo a Palomino, sabemos que la idea original era situarla como decoración del facistol del coro, lo que condicionó su escasa altura. El facistol por tanto responde a la idea de un atril, que se situaba en el coro para colocar los libros de canto. Esto implica que como decíamos, su primer uso, condicionase la composición original.

Su traslado a la Sacristía, como espacio más sacro, implica por tanto un aumento de la consideración de la obra, que supone una revaloración de su valor artístico.

4.3. El Principio de Temporalidad

Cuenta Gómez-Moreno que llegado Cano a la Catedral, esta tenía un Coro míseramente decorado, así que Cano recibió el encargo de dotarlo de un facistol monumental. La temática elegida sería María Inmaculada, siendo elaborada entre los años 1652 y 1656 (Gómez-Moreno, 1926) esto sitúa nuestra obra en pleno Barroco, aunque si bien Cano, siempre mostró un estilo muy personal en todas las artes, matizando sus influencias y alejándose de los convencionalismos contemporáneos. La urna y la peana que

completan la obra, son una realización posterior del siglo XVIII. La policromía original ha cambiado con el tiempo. La obra primera se correspondía con la imagen iconográfica de la Inmaculada tradicional, es decir blanco y azul, pero los continuos re-barnizados han oscurecido el azul y tornado en verde el blanco (León, 2002). El momento de desarrollo de la obra no es casual pues, durante el reinado de Felipe IV, España desplegaba su diplomacia ante el papado con la intención de obtener el dogma de la Inmaculada Concepción, hasta entonces no definido (León, 2002). Otro concepto temporal sería el de situar la edad de la virgen, aún imprecisa, que estaría en torno a los trece años, edad que Pacheco en sus tratados, entendía como preceptiva para las representaciones marianas.

4.4. Principio de Intencionalidad

Como ya se ha dicho, la intención primera de esta obra era la de crear un facistol monumental para el coro, a la vez que decorarlo con nuestra imagen estudiada. Por tanto, el principio de intencionalidad se puede entender como el de ornamentar el espacio. Es verdad que el encargo, supone un condicionante más en el desarrollo de la obra, pues será el mecenas (es decir el Cabildo de la Catedral) quien condicione la elección del tema. La idea de engalanar el espacio, cambiaría después debido a la adoración popular de la imagen que hizo que se cambiara la ubicación final. No obstante, la idea primigenia, la intención original, siempre fue la de dar un toque más noble a un espacio tan sagrado.

4.5. Principio de Actividad-Evolución

En cuanto a este principio encontramos nuevamente una dualidad; es decir, por un lado, el desarrollo de la obra en sí, su talla en madera, y por otro, la vivencia propia de la historia de la escultura. Cuenta Palomino que en la última etapa de Cano en Granada tuvo por encargo una escultura de San Antonio proveniente de un Oidor de la Real Chancillería. Al tiempo de pagar su trabajo, Cano pidió 100 doblones, cantidad que sorprendió al Oidor, por escasa, y reprochó a Cano que fuese mal contador por haber invertido 25 días de trabajo en tal obra, lo que daba un total de 4 doblones diarios. A lo que Cano respondió: “Muy mal contador es vuestra merced, porque cincuenta años he estado yo estudiando, para saberlo hacer en veinticinco días” (Palomino, 1988, p. 355), acto seguido, y tras uno de sus frecuentes ataques de ira, lanzó al aire el San Antonio, de tal modo que quedó destruido. Esta anécdota, una más en la vida de Alonso, nos muestra su carácter y su formación, pues sabemos que ya desde pequeño cultivó también este arte. Los cronistas contemporáneos lo llaman siempre; *Maestro de todas las artes*, (entendiéndose por: Pintura, Arquitectura y Escultura), llegando a mezclar las tres en la composición de retablos. Según Gómez-Moreno, por el taller de Miguel Cano, pasaron los grandes artistas de la Granada de la época, no como discípulos, sino como colaboradores. Pablo de Rojas, futuro maestro de Juan Martínez Montañez, y compañero de Bernabé de Gaviria, precursor de Gregorio Fernández, Pedro de Raxis o Bautista Alvarado, ambiente este en el que el pequeño

Alonso se movió a diario (Gómez-Moreno, 1926). El mismo Gómez-Moreno descarta que la tradición, la cual dice que Alonso aprendió el arte de la escultura con Martínez Montañez, sea verdad.

Sus propuestas, como ya se ha dicho, se apartan de los modelos que en ese momento se daban por canónicos en el barroco oficial, siempre tamizando sus obras bajo su propia experiencia. Su *Inmaculada* no es barroca ni clásica, sino una mezcla de ambas surgida del genio de la gubia de Alonso Cano. Sobriedad de mujer con rasgos de niña, enseña de pureza, y oración, su volumen, se desenvuelve natural, fuera de rigideces y modelos, llevando la simplicidad a las mayores cotas de genio.

Servirá esta obra como imagen iconográfica del modelo de la *Inmaculada* de Cano, pues lo repetirá en multitud de obras, sobre todo en las pictóricas. Prueba de ello serán: *La Inmaculada de la Capilla Mayor de la Catedral de Granada*, *la Inmaculada* del Museo de Vitoria o *la Inmaculada* del Marqués de Cartagena. Siendo también un modelo recurrente para su discípulo Juan de Mena.

En cuanto a la vivencia histórica de la obra, como hemos abordado ya, la idea original, pasaba por decorar el facistol del coro, pero fue tan aceptada y querida que pasó a la Sacristía de la Catedral. Entendemos que este paso dignifica la obra, al considerarse este espacio más sacro que el original, si bien, autores como Palomino o Gómez-Moreno consideran que la verdadera idea, era la de restringir el disfrute de la obra al propio clero.

Javier CONTRERAS GARCÍA

4.6. Principio de Identidad

La imagen iconográfica de la Virgen se basa en un modelo tradicional, a la vez que en las recomendaciones dadas por el propio Pacheco: *túnica blanca y manto azul*. El modelo procede de una serie de apariciones marianas que, según cuenta la leyenda, será la propia Virgen quien de las normas iconográficas para su representación. A finales del siglo xv, cuentan, la Virgen se apareció a Beatriz de Silva con estos mismos modelos y colores, ordenando a la visionaria la creación de una orden monástica que vistiera esos hábitos. Resultado de estos hechos fue la creación de la orden de la *Concepción Bienaventurada de la Virgen María*, aprobada por Inocencio VIII en 1489, quedando canonizado el modelo con la beatificación de su fundadora en 1636 (León, 2002).

De nuevo Palomino nos servirá de fuente al contar que, una nueva aparición mariana, esta vez al padre Martín Alberro, vestía la misma indumentaria, quedando finalmente en manos de Juan de Juanes la creación de un modelo iconográfico (Palomino, 1986).

5. VISIÓN DE JERUSALÉN

Abordamos aquí la primera aportación de la Teoría de los Principios Científico-Didácticos a la Pintura, como antes hemos hecho con la Escultura. Para ello la obra elegida será *La Visión de Jerusalén*, del maestro Alonso Cano. Para ello utilizaremos los principios de: *Universalidad, Espacialidad, Temporalidad, Actividad-Evolución, Intencionalidad, e Identidad*.



Imagen 3. Alonso Cano. Visión de Jerusalén. Óleo sobre lienzo. Siglo xvii. Originalmente en el Retablo de la Iglesia de Santa Paula, Sevilla. Sevilla. España. Actualmente en Museo de John y Mable Ringling. Sarasota. Florida. Estados Unidos.

5.1. Principio de Universalidad

Toda la obra de Cano se enmarca dentro de la *Universitas Christiana*, al ser prácticamente toda su producción religiosa. Por lo tanto, en el con-

cepto de Universalidad tendríamos que enmarcar todo lo que significa el triunfo religioso del Barroco europeo. La iglesia, como gran mecenas del arte, se encargará de decorar profusamente los templos, y los niveles de perfección y técnica alcanzados en la época, determinan el triunfo de la espiritualidad y tradición cristianas.

En cuanto a la obra propiamente dicha, debemos centrar la escena en las visiones de San Juan en la isla de Patmos, donde supuestamente se le reveló el *Apocalipsis*. El salmo 21 de la citada obra dice:

Vi un cielo nuevo y una Tierra nueva, porque el primer cielo y la primera tierra habían desaparecido y el mar no existía ya. Y vi la ciudad santa, la nueva Jerusalén que descendía del cielo del lado de Dios, enviada como una esposa que se engalana para su esposo. [...] Vi uno de los siete ángeles que tenía las siete copas, llenas de las siete últimas plagas, y habló conmigo y me dijo: ven y te mostraré la novia, la esposa del Cordero. Me llevó en espíritu a un monte grande y alto, y me mostró la ciudad santa, Jerusalén, que descendía del cielo. [...] su brillo era semejante a la piedra más preciosa, como la piedra de jaspe pulimentado. Tenía un muro grande y alto y doce puertas, y sobre las doce puertas, doce ángeles y nombres escritos, que son los nombres de las doce tribus de los hijos de Israel: de parte de oriente tres puertas, de la parte norte tres puertas, de la parte del mediodía tres puertas y de la parte de poniente tres puertas. El que hablaba conmigo (el ángel) tenía una

caña de oro para medir la ciudad, sus puertas y su muro. La ciudad estaba asentada sobre una base cuadrangular y su longitud era tanta como su anchura. [...] Su muro era de jaspe, y la ciudad de oro puro, similar al vidrio puro; y las hiladas del muro de la ciudad eran de todo género de piedras preciosas¹⁰.

Es por tanto el marco de Universalidad en el que podemos entender y enfocar la obra estudiada.

5.2. Principio de Espacialidad

De nuevo nos encontramos ante un concepto múltiple. En cuanto al espacio que ocupa la escena, podemos situarlo en un marco etéreo, pues es una visión de San Juan en un mundo que no es el físico, aun así, podemos tener en cuenta la isla de Patmos, como espacio geográfico en el cual se desarrolla parte de la acción, pues como bien dice el *Apocalipsis*, Juan cayó en profundo sueño en esta isla. Dejando de lado esta vertiente más espiritual, nos centraremos en la elaboración de la obra en sí. Pertenece esta pieza a la época sevillana del maestro, pues fue elaborada para decorar una de las hornacinas del retablo del Evangelista de Santa Paula (Bernales, 1996). Este retablo había sido encargado a Alonso en noviembre de 1635, debiendo ejecutar también las pinturas del mismo. Hacia 1637 Martínez Montañés elaboró la figura del santo para una de las cajas del primer cuerpo, y si bien parece que para esa fecha la obra estaba casi terminada, sabemos que por la marcha de Cano a Madrid, quedó en manos de Juan del Castillo, quien realizó el estofado y dorado de

Javier CONTRERAS GARCÍA

todo el retablo. Durante la invasión francesa, tanto las obras de Cano como de del Castillo fueron sustraídas por orden del Mariscal Soult, siendo repuestas en 1810 por otras de menor valor. De las ocho pinturas originales tres fueron vendidas en 1852, las cuales se han podido localizar, del resto nada se sabe. Este lienzo fue uno de los vendidos por el Mariscal Soult, por lo cual sabemos que su paradero actual está en la colección Wallace de Londres (Bernales, 1996).

5.3. Principio de Temporalidad

Como decíamos, sabemos por los contratos del citado convento, que Alonso se hizo cargo de la construcción del retablo en noviembre de 1635, estando casi acabado en 1637. Ese por tanto sería el marco temporal de la obra, que debemos situar a su vez en la explosión del barroco. Todo ello queda patente en las elegantes pero a la vez dinámicas formas que crean el conjunto. La composición en diagonal, la apertura de las alas del ángel y la posición arrodillada del santo, crean una puesta en escena que desvía la atención de hechos accesorios, terminando de configurar el espacio los paños volados de la figura angelical, que por composición y estilo, enmarcan todo el conjunto en los momentos más brillantes del barroco sevillano.

5.4. Principio de Actividad-Evolución

Bien veíamos antes la frase de Cano al Oidor de Granada al decirle que cincuenta años había

estudiado él, para realizar una obra en veinticinco días. Y es que para analizar la evolución de cualquiera de sus obras, deberíamos estudiar todo su proceso de aprendizaje, y mezclarlo, eso sí, con sus aportaciones propias. Está claro que no hay espacio para ello aquí, por lo cual nos limitaremos a la vida y azar de la obra, que por ende, ya hemos estudiado. Partiendo de ser un encargo para decorar el Retablo del Evangelista de Santa Paula, paso a ser obra expoliada y vendida por los franceses, acabando en una galería londinense. Hecho este que podría abrir el debate sobre el tráfico, robo y expolio del arte, pero que en este caso nos limitaremos a observar una obra que, por el azar del destino, ha quedado descontextualizada de su espacio original.

5.5. Principio de Intencionalidad

Sólo destacar aquí que además de la función decorativa y de culto, que obviamente tenía la imagen, cumple además un desempeño educativo, al ofrecer estas imágenes de la vida de santos una versión pictórica de las Sagradas Escrituras, que por demás, no estaban al alcance de todos los creyentes, pues eran analfabetos la mayoría de ellos. Por tanto, se entrecruzan dos vertientes, la meramente ornamental, con la educativa o catecumenizadora. Bien es sabido que antes del Concilio Vaticano II, la misa se daba en latín y de espaldas a la feligresía. En tiempos pasados la mayoría de la población no sabía leer ni escribir, con lo cual las imágenes eran la forma más directa de llegar al pueblo.

5.6. Principio de Identidad

Nos sirve este principio para analizar la obra en sí. Antes reproducíamos el texto del *Apocalipsis* al que hace referencia la obra, si bien hay algunas discordancias. El ángel acompaña a San Juan como bien se dice, pero no porta la vara de medir que el texto sagrado cita. La Jerusalén Celestial, queda enmarcada en la parte superior, bien adscrita al relato bíblico, es decir: una ciudad dorada, con doce puertas, y en planta cuadrangular. También están ausentes aquí los nombres y ángeles que debía haber sobre las doce puertas. El texto también habla de la no existencia en la Jerusalén celestial de ningún templo, si bien parece apreciarse en la obra de Cano la cúpula de la Mezquita de la Roca, aunque podemos creer que lo hizo como elemento definitorio de la ciudad, para su mejor representación. En la composición, como ya se dijo nada sobra. Las dos figuras en primer plano, y la Jerusalén Celestial emanando un brillo dorado que cierra todo el fondo. Desaparecen aquí cualquier elemento de claro-oscuro, siendo una brillante luz, representación de Dios, la que envuelve toda la composición. Esta a su vez despojada de símbolos iconográficos.

6. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, creemos que, si bien la intención de este artículo no era la de aportar material inédito, sino la de homenajear a nuestros dos insignes maestros, se han puesto en relieve las dos primeras aportaciones en el campo de los Principios Científico-Didácticos a elementos patrimoniales como son la Escultura y la Pintura.

Estas breves aportaciones necesitan quizá de un modelo más adaptable a las mismas para una completa interpretación de las obras artísticas y patrimoniales, pero son un primer paso en este nuevo camino, dando pie a la elaboración de nuevas experiencias en este campo.

Como conclusión creemos que el profesor Antonio Luis García Ruiz deja un legado científico de gran calado, al promover un nuevo modelo metodológico, científico y didáctico, implementado en escuelas, universidades y centros de enseñanza tanto de España como de Latinoamérica, promoviendo el desarrollo de unidades didácticas y elaborando material nuevo. Su aportación al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales ha sido por tanto fructífero e innovador, y susceptible de ser puesto en valor. Su modelo, pensado y desarrollado para la Geografía y la Historia, se ha ido ampliando cada vez más a las Ciencias Sociales en general, si bien estamos dando los primeros pasos en su aplicación a la Historia del Arte y el Patrimonio.

Como elemento didáctico para esta disciplina en concreto, aporta un estudio más global al evitar que se pierdan datos de cuantioso valor por el camino a la hora de analizar obras de arte, si bien, por la propia idiosincrasia del Arte, resultan en ocasiones poco adecuados para abordar toda la dimensión que una obra puede albergar.

Proponemos aquí por tanto futuras aportaciones en este campo para adecuar y trabajar de una mejor manera en el uso de la Teoría de los P.C.D en el campo artístico-patrimonial. Solo recalcar por último la importancia del nuevo modelo

LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS Y LA HISTORIA DEL ARTE

Javier CONTRERAS GARCÍA

propuesto y de las aportaciones que en varias universidades se han hecho de la teoría a uno y otro lado del Atlántico, teniendo como referencia la red internacional CODISOC, como marco en el que desenvolver las investigaciones en este campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz del Valle, L. (1659). *Epílogo y Nomenclatura de algunos artífices que por famosos y Aventajados en el nobilísimo y Real Arte de la Pintura y Dibuxo han sido por los Mayores Príncipes del Orbe honrrados con órdenes militares de Cavallería*. Madrid.
- García Ruiz A. (2006). *Breve bosquejo sobre la teoría de los Principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*. CODISOC. <http://www.ugr.es/~codisoc/pages/linea3.html>
- García Ruiz A. L., y Contreras García, J. (2016) El modelo de Principios Científico-Didácticos y su aplicación a la Historia del Arte: El Palacio de Carlos V. *En Innovación universitaria: digitalización 2.0 y excelencia en contenidos* (331-348). Madrid: McGraw-Hill.
- García Ruiz, A.L., y Jiménez López, J. A. (2006). *Los Principios Científico-Didácticos (PCD): nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia: (fundamentos teóricos*. Granada: Universidad.
- García Ruiz, A.L., y Jiménez López, J. A. (2007). *La implementación de los Principios Científico-Didácticos (PCD) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada: Universidad.
- García Ruiz, A. L., y Rodríguez, E. (2009). Bases teóricas del modelo de Principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía y de la Historia. *Paradigma*, 30 (2).
- Gómez-Moreno, M. (1926). Alonso Cano escultor. En *Archivo español de arte y arqueología*. Madrid.
- Gómez-Moreno, M. E. (1954). *Alonso Cano. Estudio y catálogo de la exposición celebrada en Granada en junio de 1954*. Madrid: Estades.
- León Coloma, M. A. (2002). La Escultura de Alonso Cano en la Catedral de Granada. En *Alonso Cano y la Catedral de Granada: Homenaje del Cabildo de la Catedral de Granada a Alonso Cano, en la Conmemoración del IV Centenario de su Nacimiento* (23-127). Granada: Caja Sur.
- Martínez Medina, F., Serrano Ruiz, M., y Caro Rodríguez, E. (2002). *Alonso Cano y la Catedral de Granada: Homenaje del Cabildo de la Catedral de Granada a Alonso Cano, en la Conmemoración del IV Centenario de su Nacimiento*. Granada: Caja Sur.
- Palomino de Castro y Velasco, A. A. (1988). *El museo pictórico y escala óptica. Tomo III El parnaso español pintoresco laureado*. Imprenta de Sancha.
- Palomino de Castro y Velasco, A. A. (1986). *Las vidas de los pintores y estatuarios eminentes españoles, que con sus heroicas obras, han ilustrado la nación y de aquellos extranjeros, que han concurrido en estas provincias con sus eminentes obras*. Madrid: Ed. Nina Ayala Mallory.
- Wethey, H. (1958). *Alonso Cano Pintor, escultor y arquitecto*. Madrid: Alianza.

NOTAS

1. Antonio Palomino sitúa su nacimiento en el año 1600 en el tercer tomo (*El Parnaso Español Pintoresco Laureado*) de su obra: *El museo pictórico y Escala óptica*. Madrid: Imprenta de Sancha, 1724.
2. Lázaro Díaz del Valle apunta a que Cano sólo estuvo en el taller de Pacheco durante ocho meses en su obra: *Epílogo y Nomenclatura de algunos artífices que por famosos y Aventajados en el nobilísimo y Real Arte de la Pintura y Dibuxo han sido por los Mayores Príncipes del Orbe honrrados con órdenes militares de Cavallería*. Madrid, 1659.
3. Edición facsímil del original publicado en Madrid en 1724.
4. Racionero: se entendía como la persona que tenía derecho a "ración" dentro de los dispendios de la Catedral.
5. Tal frase pronunció su majestad el rey Felipe IV, al saber que el cabildo de la Catedral de Granada negó el puesto de racionero a Alonso Cano en primera instancia. Finalmente la orden real, hizo que ocupase el cargo. Extraído de: Palomino: *El museo pictórico y escala óptica. Tomo III El parnaso español pintoresco laureado*.
6. Cuenta Palomino que solicitando Cano 2.000 ducados por esta obra, recibió una remuneración mucho menor, por lo que rompió las trazas y marchó a Granada. Sabiendo esto el cabildo, mandaron buscarlo y ofrecerle cobrar lo que quisiera.
7. Para más información sobre la vida, obra y leyendas de Alonso Cano recomendamos la obra: Antonio Palomino de Castro y Velasco: (*El Parnaso Español Pintoresco Laureado*) en: *El museo pictórico y Escala óptica*. Madrid: Imprenta de Sancha, 1724.
8. Este documento sintetiza la Teoría de los Principios Científico-Didácticos y se encuentra publicada como recurso en la Web de la Red Internacional de Cooperación en la Enseñanza de las Ciencias Sociales: CODISOC.
9. Material Procedente de: García Ruiz, A. *Breve bosquejo sobre la teoría de los Principios Científico-Didácticos para la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*. Recurso online, CODISOC. <http://www.ugr.es/~codisoc/pages/linea3.html>
10. La descripción de la visión de Jerusalén por parte de San Juan en el Apocalipsis es más amplia, si bien aquí hemos seleccionado el material que creemos de interés para la representación pictórica que hizo sobre el tema Alonso Cano. Extraído de: Libro del Apocalipsis, versículo 21 "La nueva Jerusalén" (21,1-22,5).

UNNES

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS ACERCA DE SU EFICACIA EN EDUCACIÓN

THE DIDACTIC ITINERARIES IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY.
REFLECTIONS AND PROPOSALS ABOUT ITS EFFECTIVENESS IN EDUCATION

Ángel LICERAS RUIZ

Resumen

Cualquier planteamiento de enseñanza de la Geografía resulta incompleto e inadecuado si no se contempla en él el estudio del paisaje. Para esta actividad resultan imprescindibles los itinerarios didácticos como práctica metodológica con la que desarrollar contenidos, procedimientos y valores inherentes a la disciplina geográfica. El propósito fundamental de este artículo es reafirmar y actualizar, desde la reflexión personal, el sentido y la realización de esta práctica, reconocer la significación pedagógica de su realización y la labor de los profesores que la cultivan en su ejercicio docente.

Palabras clave

Enseñanza, aprendizaje, didáctica, geografía, paisaje, itinerarios didácticos.

Abstract

Any teaching approach to Geography is incomplete and inadequate if the study of the landscape is not contemplated in it. For this activity, the didactic itineraries as a methodological practice with which to develop content, procedures and values inherent to the geographical discipline are essential. The fundamental purpose of this article is to remember and update the meaning and realization of this practice, to recognize the pedagogical significance of its realization and the work of the teachers who cultivate it in their teaching practice.

Keywords

Teaching, learning, didactics geography, landscape, educational itineraries.

Ángel LICERAS RUIZ. Doctor en Geografía, Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, tiene en el estudio y la didáctica del paisaje uno de sus campos de investigación.

Recepción: 16/IV/2018

Revisión: 22/VII/2018

Aceptación: 01/VIII/2018

Publicación: 30/IX/2018



LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS ACERCA DE SU EFICACIA EN EDUCACIÓN

THE DIDACTIC ITINERARIES IN THE TEACHING
OF GEOGRAPHY. REFLECTIONS AND PROPOSALS
ABOUT ITS EFFECTIVENESS IN EDUCATION

1. INTRODUCCIÓN

El contenido de este texto trata, esencialmente, sobre los itinerarios didácticos y los trabajos de campo, tema tan importante en el ámbito científico y educativo como tradicional en su tratamiento. Su presencia en este artículo busca desarrollar un nexo de unión entre la formación geográfica y el reconocimiento a la labor del profesor Antonio Luis García Ruiz a lo largo de su dilatada labor docente en la que el uso de este recurso ha tenido una presencia destacada y fructífera. Se persigue una revisión que haga hincapié en determinados aspectos y aporte ideas y comentarios desde la reflexión personal al hilo de los cuales destacar la labor de este compañero, más que una innovación de los rasgos sustantivos de esta secular práctica formativa cuyo ámbito de aplicación puede ser muy extenso y adoptar un perfil más singularizado en función de los objetivos disciplinares que la promuevan, pero que, sin duda, desde un punto de vista geográfico y del estudio del paisaje recoge un conjunto de procedimientos científicos y di-

dácticos fundamentales en su práctica docente. Siguiendo a García Ruiz (1994), consideramos que con los trabajos de campo (integrados en esta ocasión en el concepto itinerario didáctico) la Geografía se convierte en la mejor disciplina para poner en contacto al alumno con la realidad espacial, y que, como afirma Vilarrasa (2003), “nada hay tan atractivo para el geógrafo como la observación del paisaje”.

Claval (2013) apunta que hay disciplinas que no pueden proceder por experimentación, que no están construidas en el laboratorio, que son ciencias de observación. Es el caso de la Geografía y demás ciencias sociales. La Geografía es la ciencia de las relaciones entre el ser humano –la sociedad– y la naturaleza –el medio–, y su concreción se manifiesta siempre en un territorio cuya apariencia fisionómica da lugar, además, a un paisaje. Por otra parte, el Convenio Europeo del Paisaje, aprobado por el Consejo de Europa en el año 2000, manifestaba que el paisaje representa un importante elemento de interés general en los campos cultural, ecológico, medioambiental y social, porque contribuye a la formación de las culturas locales y resulta un

componente fundamental del patrimonio natural y cultural, y reconocía que es un elemento importante de la calidad de vida de las poblaciones en todas partes: en los medios urbanos y rurales, en las zonas degradadas y en las de gran calidad, en los espacios de reconocida belleza excepcional y en los más cotidianos.

De la relevancia pedagógica de los itinerarios didácticos en la enseñanza de la Geografía da testimonio su abundante presencia en los planes docentes de la educación obligatoria, herencia de su reconocimiento como procedimiento metodológico eficaz en Ciencias Sociales, sobre todo a partir de la década de los ochenta del pasado siglo que es cuando comienza a entrar en la escuela la visión integradora del paisaje. Esta relevancia ahonda en la trascendencia de llevar esas ideas a la formación docente del profesorado, y en este contexto se subraya la figura de Antonio Luis García Ruiz como un docente comprometido en este empeño y convencido de su valor, pues:

si el estudio del paisaje constituye el objeto principal de la Geografía, el acercamiento al mismo, el estudio sobre el terreno, y, en definitiva, la observación directa, debe constituir su método de enseñanza por excelencia, y, consecuentemente, el trabajo de campo, la excursión geográfica, el itinerario didáctico, se convierte en el mejor recurso para aprenderla. (García Ruiz, 1997)

2. LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN EDUCACIÓN: ANTECEDENTES CERCANOS

Los itinerarios didácticos presentan una larga tradición en la historia de la educación. Sin atrarnos demasiado, en nuestro país sus antecedentes se remontan a finales del siglo XIX, cuando la Institución Libre de Enseñanza (ILE), en las personas de Bartolomé Cossío, Torres Campos o Giner de los Ríos, entre otros, adopta las excursiones como práctica fundamental de su enfoque pedagógico. Estos docentes lograban salvar, casi heroicamente, las dificultades que planteaban estas salidas en esos tiempos (principalmente por el tema del transporte), dificultades que compensaban sobradamente con los beneficios de muy diversa índole (formativos, vivenciales, espirituales...) que de ellas obtenían sus protagonistas. En la ILE la enseñanza de la Geografía trataba de huir de una metodología excesivamente academicista y teórica, adoptando una concepción más práctica y cercana de esta materia, centrandose su enfoque preferente en la observación directa del paisaje y de los fenómenos geográficos en sí mismos, y enriqueciéndolos con una visión interdisciplinar que abordaba aspectos, geológicos, arqueológicos, artísticos, botánicos, agrícolas, industriales, etc. incluidos los estéticos y espirituales.

A lo largo del siglo XX otros pedagogos como Pestalozzi, Decroly, Freinet o Dewey vincularon,

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

así mismo, el aprendizaje de los alumnos con la experiencia directa fuera del aula, impulsando la idea de la conveniencia de realizar en la escuela clases-paseo, itinerarios didácticos, etc. centrados en la exploración del territorio. En un principio estas prácticas tenían una orientación y un tratamiento eminentemente naturalista, para ir adquiriendo, hacia el último tercio del siglo, un carácter más medioambiental (Piñeiro, 1997). Más recientemente los movimientos de renovación pedagógica continuaron haciendo de las salidas didácticas un recurso muy importante para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. En nuestros días, la propuesta educativa de incluir entre las experiencias docentes un itinerario ya no debería ser considerada como innovación.

Pero, a pesar de esta tradición pedagógica tan consolidada, hoy las aulas siguen siendo el marco preferente donde se desarrolla casi en exclusiva la vida escolar, con escasas excepciones. Las actividades fuera del aula y la utilidad del medio como recurso didáctico tampoco parecen tener, en general, una asidua presencia en el plan de formación del futuro profesorado, a tenor de las escasas salidas que realizan los estudiantes de Magisterio y mucho menos de la ESO –con excepciones– durante su proceso formativo (Martínez Fernández, 2017).

De forma genérica podemos considerar que los itinerarios y las prácticas de campo son aquellas actividades que realiza el profesor con sus alumnos sobre el terreno. Estas actividades deben

desarrollarse preferentemente dentro de la programación docente y no como mero ejercicio de convivencia y distracción, pues su objetivo fundamental es crear un conocimiento significativo en el alumnado partiendo de la observación del entorno y superando la mera recogida de información.

3. LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS Y EL ESTUDIO DEL PAISAJE

Aunque tradicionalmente el paisaje haya sido un objeto de estudio preferente de la ciencia geográfica, hoy día debe ser considerado como punto de encuentro y conexión entre múltiples disciplinas. Este carácter integrador del paisaje hace de su estudio un notable recurso educativo que permite acercarse a la compleja realidad espacial desde una perspectiva globalizadora, enriqueciendo al alumnado con contenidos que corresponden a diversas ciencias y adiestrándole también en la resolución de problemas en los que intervienen múltiples variables medioambientales, culturales y sociales que requieren de esquemas de análisis que atiendan a las numerosas relaciones que se establecen entre tales variables a lo largo del tiempo y sobre un mismo espacio geográfico (Liceras, 2018).

Los pilares básicos de la enseñanza del paisaje podrían condensarse en la consecución de una formación que suponga: una educación de la mirada (observar, leer, describir...); una educación cognitiva que propicie una mejor comprensión de los factores naturales y huma-

nos que conforman el paisaje; una educación estética que descubra y despierte los valores espirituales y sensibles del territorio; una educación ética respecto a la responsabilidad de las acciones humanas sobre el paisaje; y una educación social que trascienda los anteriores logros individuales y amplíe su dimensión formativa. Estos ámbitos formativos que aspira a alcanzar la enseñanza del paisaje se ven claramente favorecidos en su consecución con el recurso de los itinerarios didácticos, particularmente cuando el vehículo transmisor es la ciencia geográfica.

Los itinerarios son situaciones que inscriben al observador en el paisaje, de manera que éste no es un mero espectador, sino que forma parte de ese espacio. Como dice Berger (2016, p. 11) “cuando `vemos´ un paisaje nos situamos en él”. Y este “posicionamiento” le otorga al observador un papel protagonista ante el paisaje con su correspondiente faceta subjetiva. El Convenio Europeo del Paisaje, antes mencionado, en su definición de paisaje concilia esas dos dimensiones del mismo: el paisaje como objeto, objetividad y el paisaje como representación, subjetividad. Esta concepción del paisaje ha de corresponderse con la forma de abordar su estudio pues, por ejemplo, en lo relativo a la observación, se concilia mal con la práctica clásica en la que aprender a observar, leer, describir y analizar el paisaje son propósitos fundamentales en los que se desarrolla casi exclusivamente la faceta objetiva, despreciando o relegando la dimensión subjetiva.

4. LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS PROPICIAN EL DESARROLLO DE VALORES Y COMPETENCIAS

Los trabajos de campo resultan un recurso didáctico esencial en el estudio y desarrollo del aprendizaje de la realidad social, cultural, patrimonial e histórica, y suponen una estrategia metodológica activa que propicia el desarrollo de valores y competencias, potenciadas desde el trabajo colaborativo.

Para Wass (1992) una de las aportaciones primordiales para los estudiantes de las salidas didácticas es que les permiten obtener conocimientos por medio de la observación, la vivencia, la manipulación y la comprobación directa, in situ, pudiendo ampliar destrezas específicas y promover su desarrollo personal. Pélissier (1989), a su vez, defiende su importancia porque representan, por excelencia, la escuela de la interdisciplinariedad, pues permiten captar la realidad de manera integrada. Mientras que para Gómez Ortiz (1986), algunas de las ventajas que ofrecen los itinerarios se centran en que colaboran en la creación de un espíritu crítico, responsable y participativo en el alumno.

Sánchez Ogallar (1996) suma a la realización de itinerarios didácticos los siguientes valores y aprovechamientos: favorecen la observación y conceptualización geográfica; permiten el desarrollo de destrezas procedimentales; constituyen un marco único para el desarrollo de las técnicas cartográficas; y permiten a los alumnos una

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

perspectiva ambiental sobre el entorno que pueden propiciar la búsqueda de soluciones a problemas ambientales.

Los itinerarios didácticos, convenientemente preparados y realizados, pueden aportar experiencias que contribuyan a mejorar la motivación, la curiosidad, el interés del alumnado por los elementos a tratar, propiciando aprendizajes significativos. Porque lo que se experimenta en el paisaje se asimila mejor y se memoriza más que lo que se hace en clase; y porque esta estrategia metodológica, con su carácter globalizador y transversal, supone un centro de interés de primer orden y un modo de aprendizaje significativo que aglutina el triple objetivo de “saber”, “saber hacer” y “saber ser”.

En síntesis, los itinerarios favorecen la consecución de diferentes tipos de competencias (Jerez, 2011; López, Mora, Arrebola, y Medina, 2017):

Competencias conceptuales. A través del conocimiento de la estructura, organización y funcionamiento de los sistemas naturales y sociales (desde una perspectiva sistémica, local y a la vez global), asumiendo ideas y principios disciplinares propios de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, tecnología.

Competencias procedimentales. Utilizando, leyendo e interpretando el significado del medio geográfico a través de lenguajes verbales y no verbales, como el cartográfico, el fotográfico, pictórico, etc. e instrumentos de localización, observación y medida.

Competencias en comunicación lingüística, con el uso del lenguaje desde varias perspectivas: lectura (mediante la búsqueda de información), escritura (en la elaboración de un dossier) y expresión oral (las y los estudiantes explican al resto del grupo contenidos trabajados en los diferentes puntos del recorrido).

Competencias sociales y cívicas. La necesidad del trabajo en grupo que requiere el itinerario didáctico resulta indispensable, lo que supone una adecuada coordinación y buena armonía entre alumnos, en pro de un resultado final del trabajo fruto de la aportación globalizada de todos y cada uno de los integrantes.

Competencias actitudinales. La realización del itinerario promueve el vínculo y el compromiso ético del alumnado hacia los paisajes.

En suma, las salidas didácticas, las excursiones geográficas, o los itinerarios, son un recurso didáctico de lo más completo, pedagógicamente hablando, pues todos los valores y competencias expuestos son los mejores argumentos para la presencia y realización de itinerarios didácticos en un programa de enseñanza de la Geografía o de las Ciencias Sociales y el mayor reproche a su ausencia, de ahí el interés de su inclusión y práctica en los planes docentes de formación del profesorado.

5. TIPOS DE ITINERARIOS

Estas actividades pueden adquirir distintos formatos de realización en función del nivel edu-

cativo del alumnado, de los objetivos que se persiguen con la práctica, de las características y posibilidades que ofrece el destino, etc. Vilarrasa (2003) define estos tres tipos de salidas o itinerarios que se utilizan en contextos educativos:

- a) Itinerarios vivenciales. Planteadas al inicio de una unidad didáctica generalmente, aportan una experiencia compartida por el grupo.
- b) Itinerarios de experimentación. Actividades de trabajo de campo centradas en la fase de desarrollo de cualquier proyecto de trabajo de aula, donde lo experimental cobra un sentido preferente.
- c) Itinerarios de participación social. Prácticas desarrolladas al final del trabajo de aula, que persiguen reforzar lo aprendido y potenciar los valores sociales, la convivencia, la participación y la integración del grupo clase.

Los itinerarios didácticos permiten sumar las características de estos tres tipos de salidas, y es posible ejecutarlos tanto en entornos naturales, rurales o urbanos. Cabe considerar que los lugares cercanos y de mayor cotidianidad del alumnado, los paisajes vividos, suelen reunir ventajas, (conocimientos previos, percepciones de identidad con ese medio, mayor facilidad de acceso...) que los hacen más significativos y provechosos (Licerias, 2013b). Pero también el descubrimiento de ambientes más alejados o que no se corresponden con el hábitat de la vida cotidiana de los estudiantes pueden aportar novedad, curiosidad, y constituir, así mismo, un valor intelectual añadido en la medida en que contribuyen a la ampliación del campo del conocimiento y evitan la posibilidad de que una ima-

gen parcial de la realidad les limite a actuar más que en función de una apreciación reducida de ese entorno.

6. FASES DE EJECUCIÓN DE LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS

Que los itinerarios didácticos produzcan los beneficios educativos que llevamos exponiendo requerirá que se inscriban dentro de la programación de la materia disciplinar y se realicen con los requisitos que favorezcan su aprovechamiento: una adecuada preparación, realización y explotación didáctica organizados en las siguientes etapas necesarias para su buen fin:

6.1. Fase de preparación o planificación

Una vez considerada y argumentada la inserción de la salida en la programación de la asignatura a desarrollar, el nivel del alumnado y curso respectivo, en esta fase se abordan y organizan, en primer lugar, las previsiones logísticas y técnicas para el desarrollo del itinerario: fijar el número de asistentes (teniendo en cuenta que un número reducido es más fácil de manejar); determinar el lugar, la duración, medio de transporte...; efectuar los trámites administrativos de permisos, reserva de entradas para algunos lugares a visitar, horarios, costes, etc.; preparar material de registro (cuaderno de notas, material de escritura...) y equipo de medición (cinta métrica, brújula, altímetro, clinómetro, barómetro, curvímetro...); equipos complementarios (cámara

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

fotográfica, prismáticos, grabadora, GPS...); disponer mapas a distintas escalas del itinerario; buscar información pertinente referente al área de estudio y demás materiales necesarios para que los alumnos afronten esta actividad en las mejores condiciones y perspectivas de aprovechamiento.

Junto a esto se determinan las paradas y puntos o sectores a analizar, y se elabora un dossier con información sobre la zona a visitar y las actividades a desarrollar en ellas. Es conveniente, si no se conoce suficientemente el lugar por el que se va a desenvolver el itinerario, realizar una visita previa de reconocimiento sobre el mismo.

Una vez marcados los puntos de interés didáctico a desarrollar, en el aula se aborda la detección de los conocimientos previos pertinentes de los estudiantes, se preparan actividades para reforzar determinados aspectos, y se abordan otros sobre los trabajos a realizar posteriormente a lo largo del itinerario. Así mismo, y en relación con las potencialidades detectadas de los alumnos, se marcan los objetivos y competencias a asumir y se seleccionan los contenidos a tratar y las actividades a efectuar durante las diferentes paradas del itinerario, actividades que deben ser lo suficientemente flexibles como para posibilitar la experiencia de situaciones no programadas.

En esta fase de preparación se atiende también a la motivación de los alumnos con ejercicios que traten de avivar su interés por la realización del itinerario en concreto: explorar las experiencias viajeras de los alumnos por lugares parecidos o

no al que se va a visitar; lecturas de textos literarios, músicas e ilustraciones, etc. que evoquen la historia del lugar.

6.2. Fase de realización o desarrollo in situ

El proceso de ejecución práctica de los itinerarios didácticos podemos sintetizarlo en la siguiente secuencia:

percibir → observar → leer (identificar, inventariar, describir...) → analizar (comprender, relacionar, explicar, valorar) → concluir (comparar, extrapolar, generalizar, disfrutar, responsabilizar).

Ya en una situación de observación directa frente al paisaje, y centrándonos en el caso del paisaje natural o rural, es el momento de abordar un trabajo prioritariamente inductivo, aunque también se emprenderán tareas deductivas. Aprender a percibir y desarrollar esa capacidad entrenando los sentidos es el primer propósito pues, como dice Yi-Fu Tuan (2007, p. 24), "percibir es una actividad, es aprehender el mundo. Los órganos de los sentidos apenas si son operativos cuando no los usamos de forma activa... Se pueden tener ojos y no ver, oídos y no escuchar".

Es el momento de reparar en los primeros condicionantes de la observación (el estado de la atmósfera, características del punto de observación, amplitud y profundidad del paisaje, visibilidad de los elementos...); de aguzar la atención para poner en acción los componentes sensoriales: la vista, (para percibir la luz, colores, formas,

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

tamaños, texturas, líneas, volúmenes, efectos de contraste...), el oído (para distinguir sonidos y ruidos), el olfato (para discernir los aromas de las plantas o los efluvios de las calles urbanas), y el sentido kinestésico (para percibir la textura del suelo, la brisa en el rostro, etc.); para trasladar la situación y emplazamiento del observador buscando distintos ángulos de visión, nuevas perspectivas, determinar encuadres con los que delimitar unidades de paisaje y establecer los límites espaciales de la observación; para distinguir y describir los elementos relevantes del paisaje; para introducirse, en fin, en la práctica plenamente geográfica.

En los itinerarios geográficos se abordan tareas que requieren del observador movilidad, desplazamientos, caminar, en una actividad que es tanto intelectual como física, pues “la geografía se hace con los pies”, expresión que se le atribuye a Pau Vila. Sí, con los pies y la cabeza (imagen 1).

Todo el proceso de observación del paisaje es una acción fuertemente subjetiva, y ya en esta primera operación de la percepción se imprime este rasgo, pues “sólo vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto de elección” (Berger, 2016, p. 8). Se cumple así la idea de Maderuelo (2007, p. 17) de que “el paisaje es un constructo, una elaboración mental que los hombres realizamos a través de los fenómenos de la cultura”. Así pues, buena parte de estas actividades tienen un carácter individual, y son los propios individuos quienes tienen que obtener y manifestar de forma personal sus percepciones y obser-

vaciones, añadiendo una “perspectiva” propia a sus características, aunque posteriormente se aborde una puesta en común más objetivadora.



Imagen 1. Caminando durante un itinerario didáctico por el Torcal de Antequera (Málaga).

La descripción del paisaje es una actividad prioritaria entre las que se realizan en este momento del itinerario y conviene reparar en dos condicionantes de la percepción: los mecanismos sensitivos y perceptivos, y la capacidad de imaginación de cada observador. En su realización se puede proceder distribuyendo el espacio en distintos planos y, comenzando desde el fondo, se identifican, describen y clasifican los elementos dominantes del “geosistema” paisaje (abióticos, bióticos y antrópicos) anotando detalles sobre su situación, dimensión y escala.

El trabajo de lectura del paisaje se inicia con una “descripción superficial” reparando en los elementos abióticos, en la estructura litológica y morfológica, identificando las unidades topográficas visibles, el suelo, los procesos erosivos, la hidrografía, etc. A continuación, se atiende a la estructura biótica y antrópica considerando

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

diversos y numerosos aspectos como: la vegetación (aplicando clasificaciones fisonómicas, atendiendo a la estacionalidad...); la presencia y clase de fauna; tipología de poblamiento; sistemas de explotación (agraria, agrícola, industrial); infraestructuras (carreteras, caminos, acequias...); elementos patrimoniales, etc. (García y Licerás, 1993).

Con el auxilio de fichas elaboradas y adecuadas teniendo en cuenta el tipo de observación que se va a realizar (directa o indirecta), el paisaje objeto de observación y el nivel y las características de los alumnos que las van a cumplimentar (Licerás, 2003) se abordan un amplio conjunto de tareas que pueden agruparse en:

- a) Actividades de orientación, localización, medición y uso de instrumentos: se recopilan datos e informaciones; se practica la orientación con los recursos de la naturaleza (posición del sol, posición de la humedad en el tronco de los árboles...) y/o con la ayuda de la brújula y el mapa; se efectúan mediciones y contrastaciones sobre la realidad con el mapa topográfico; se estiman distancias (facultad muy atrofiada en la población urbanita); se realizan grabaciones; se toman fotografías (explotar la posibilidad de captar hiperpaisajes con panorámicas amplias, incluso de 360°), etc.
- b) Actividades para el entendimiento y explicación del paisaje: se repasan y anotan rasgos y relaciones de interdependencia entre los elementos visibles y no visibles del paisaje que permitan captar su globalidad, que conduzcan

a una consideración sistémica del mismo y a la comprensión de los hechos que lo definen y, quizá, singularizan (imagen 2); se trazan dibujos y bocetos; se trabaja la conceptualización fijando la solidez de los conocimientos previos y concretando conceptos, aprovechando modelos reales y en su contexto.



Imagen 2. Frente a Lanjarón (Granada), analizando las interrelaciones entre la orientación de las laderas del valle y la localización y distribución de los cultivos y el poblamiento.

- c) Actividades de investigación como descubrir e investigar la toponimia, que muchas veces refleja trazos de la historia y circunstancias del lugar, etc. y muchas más actividades que pueden surgir a tenor de los objetivos de las prácticas y de las características de paisaje observado (Delgado, 2015). Y todo ello se consigna en las fichas de observación y en el cuaderno de campo (imagen 3). Aunque la experiencia aconseja no abigarrar las cuestiones que se plantean porque los alumnos tienden a disipar su atención en una situación que no les resulta "normal" y con multitud de estímulos.



Imagen 3. Tomando notas, elaborando croquis, reflexionando sobre las observaciones en una parada de un itinerario.

Para localizar y situar, para comprender y explicar se manejan mapas e imágenes. El uso de diferentes tipos de mapas (topográficos y corográficos generales) y a diferentes escalas posibilita ubicar el espacio cercano y periférico, y manejarlos de forma relacional. También la realización de croquis simples ayuda a captar la estructura espacial básica del paisaje.

Estas observaciones, descripciones y actividades conforman la lectura de los paisajes y suponen las informaciones de base para el consiguiente análisis y explicación de los mismos. En todas estas actividades el profesor debiera colocarse en una situación intermedia entre la observación dirigida y la observación espontánea, para orientar, explicar, proponer, facilitar, hacer preguntas, asentar conocimientos, etc. Como se apuntaba anteriormente, resulta conveniente seguir a pié determinados recorridos, lo que favorece completar las experiencias.

Es el momento de abordar lo que algunos llaman la “descripción densa” del paisaje, aquella en la que el observador emprende una descripción más explicativa y comprensiva, y se interesa por las relaciones de los elementos, las causas y motivos de los procesos, etc. García Ruiz (1997) propone la aplicación de los principios Científico-Didácticos como procedimiento de estudio del paisaje en los itinerarios, entre los que pueden trabajarse, junto con los de localización y distribución ya tratados, los principios de permanencia, cambio y continuidad.

“El paisaje es un presente del pasado” (Joaquín Araújo. Naturalista). Las interrelaciones existentes entre naturaleza y sociedad le dan al paisaje un carácter dinámico. Así, en su lectura tienen cabida la consideración de su evolución, de los cambios que en él se producen a lo largo del tiempo. De ahí la importancia de indagar sobre los factores y procesos que los motivan y constatar sus efectos, reparando en los posibles impactos negativos para el medio. El estudio de estos cambios se asienta en la detección y análisis de la *historia del paisaje* (reflejos de la evolución geológica y natural del paisaje), y la huella de la *historia en el paisaje* (testimonios de su trayectoria antrópica y cultural).

La observación sin reflexión sólo proporciona un conocimiento superficial, se capta sólo la apariencia de los fenómenos. Se precisa comprender, explicar y valorar, y las causas de las cosas no se ven ni se tocan, sino que son fruto del pen-

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

samiento. Pensar el paisaje no es sólo percibirlo e identificarlo con un espacio concreto y tangible, sino también aprehenderlo como un espacio “abstracto” situado más allá de la apariencia de sus componentes (fijarse en las apariencias, pero dudar de ellas. El Sol sale por el Este y se pone por el Oeste, y parece que es él el que se mueve, no la Tierra).

En un nuevo paso, y a partir de las observaciones efectuadas durante esta segunda fase, se busca la articulación de los datos físicos, biológicos y humanos recopilados, establecer las interrelaciones entre los elementos del paisaje y comprender su trabazón. Identificar y plantear problemáticas, formular preguntas e hipótesis sobre el uso de la tierra, el hábitat, las rutas de comunicación, la evolución del paisaje, etc. son los pasos siguientes. La realidad es un sistema complejo, con diferentes elementos interrelacionados e interactuantes que la observación directa ayuda a dar sentido y comprender su funcionamiento. Algunas respuestas pueden ser proporcionadas por los documentos disponibles (planos, mapas, fotografías, guías, textos literarios, etc.) pero las características esenciales de las hipótesis deberán tratarse y verificarse en clase.

El estudio de los paisajes representa una oportunidad propicia para ejercitar la interdisciplinariedad, para establecer una multiplicidad de miradas sobre estos espacios (desde la geografía, historia, ecología, geología, agronomía, sociología, derecho, antropología, matemáticas, artes visuales, música, etc.), en una relación recíproca y complementaria, que se pueden integrar en su análisis.

“Cualquier paisaje es un estado del espíritu”. (Henri-Frédéric Amiel. Filósofo y ensayista). Un análisis “objetivo” del paisaje es importante, pero también la visión subjetiva y la crítica de esa realidad, sobre todo si se considera la dualidad del paisaje como un objeto y como una representación mental, y más aún si se procede a la observación de un paisaje que nos es cercano afectivamente. En estos casos nuestra descripción resaltarán la conjunción de elementos cognitivos y emocionales, apreciaciones y sensaciones. Un enfoque fenomenológico que dé importancia a las experiencias vividas por los individuos y al placer del contacto con la naturaleza es esencial. También sobre cualquier paisaje, no olvidemos que “lo que sabemos o lo que creemos afecta a cómo vemos las cosas” (Berger, 2016, p. 8); que el paisaje es una apariencia y una representación, una disposición de objetos visibles percibida por un sujeto a través de sus propios filtros, sus propios estados de ánimo, sus propios fines; y que es posible abordar el paisaje desde una perspectiva emotiva sin detrimento del rigor científico (García de la Vega, 2011). Estos aspectos valorativos y apreciativos son muy importantes en el conocimiento geográfico, puesto que los comportamientos espaciales de las personas dependen en gran medida de cómo son sentidos e interpretados esos espacios.

De igual modo es ocasión para deleitarse con la contemplación de los valores estéticos, patrimoniales, identitarios del paisaje (Liceras, 2013a) (aunque el paisaje no sea necesariamente bello siempre hay la posibilidad de encontrar encuadres y micropaisajes que en su escala ofrezcan

detalles y rasgos a considerar en este sentido); para contrastar y asentar los recuerdos; para constatar que los paisajes son principalmente una cuestión de vínculos y valores emocionales, de tomas de postura y de asunción de valores del espíritu como los que impulsa la Convención Europea (2000).

Los itinerarios didácticos presentan también la oportunidad para que el alumnado se sienta involucrado con su entorno, particularmente en términos de la calidad y protección del paisaje por los múltiples desequilibrios que amenazan la integridad de los ecosistemas, desarrollando la conciencia medioambiental por una ecología integral, cultural y humana (“la paz interior de las personas tiene mucho que ver con el cuidado de la ecología” (Papa Francisco, *Laudato si.* 2015)); y por el compromiso social y personal, pues “si somos sensibles a la belleza del medio ambiente estaremos en óptimas condiciones para preservarlo” (García Ruiz, 1997). Es decir, a la ética por la estética (Licerás, 2017).

6.3. Fase de interpretación

El itinerario se prolonga y se culmina en el aula con una labor de explotación y aprovechamiento. Esta es una fase de reflexión, recapitulación, tratamiento y análisis de la información obtenida. El itinerario optimiza sus resultados cumplimentando en el aula trabajos que afiancen los conceptos abordados y las prácticas realizadas, emprendiendo el análisis de los datos obtenidos durante las tareas en el campo y extrayendo

conclusiones sobre los múltiples aspectos planteados en esta experiencia, desembocando todo ello en una profundización objetiva y también subjetiva de consideraciones fundamentales para la formación cívica.

Para finalizar esta fase del itinerario, se puede abordar con los estudiantes un coloquio acerca de los aspectos más relevantes desarrollados durante el trabajo; recopilar anécdotas y experiencias del itinerario; revivir la experiencia, evocar situaciones y descubrimientos (Gómez Ortiz, 1986; García Ruiz, 1997).

7. CONCLUSIONES

Puede afirmarse que los itinerarios y el trabajo de campo para el estudio del paisaje constituyen una valiosa tradición y una contrastada experiencia didáctica. Los trabajos de campo resultan una estrategia metodológica activa que propicia el desarrollo de valores y competencias, potenciados desde el trabajo colaborativo y, por tanto, un recurso didáctico fundamental en el estudio y desarrollo del aprendizaje de la realidad social.

Que los itinerarios didácticos produzcan los mejores beneficios educativos requerirá que se inscriban dentro de la programación docente y se realicen con los requisitos que favorezcan su aprovechamiento: una adecuada preparación, realización y explotación didáctica. Lo que significa organizarlos en unas etapas que propician su buen fin: una fase de preparación o planificación; una fase de realización o desarrollo in

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

situ; y una fase de interpretación. Fases en las que, en especial en la segunda (cuando se realiza propiamente el itinerario), se desarrollan las actividades propias del mismo: percibir, observar, leer (identificar, inventariar, describir...), analizar (comprender, relacionar, explicar, valorar) y concluir (comparar, extrapolar, generalizar, disfrutar, responsabilizar).

El profesorado que incluye estas prácticas de los itinerarios didácticos en el desarrollo de su proyecto docente contribuye a una mejor aplicación de sus enseñanzas y a la calidad de los aprendizajes desarrollados por sus alumnos.

8. DEDICATORIA

En el apartado 2.1. de este trabajo aludíamos a que, a pesar de la relevancia de los itinerarios didácticos, la presencia de estas actividades en la implementación didáctica de la enseñanza de los temarios de Geografía, de Didáctica del Patrimonio o de las Ciencias Sociales resulta escasa en los diversos niveles educativos. Sobre todo, de su realización con los requisitos que favorezcan sus mejores logros. No es el caso del profesor universitario Dr. Antonio Luis García Ruiz, como lo demuestran sus numerosas publicaciones relacionadas con este tema (García Ruiz, 1988, 1993, 1994, 1996a, 1996b, 1997, 2000; García Ruiz y Martínez López, 1988; García Ruiz, Licerás y Plata, 1992; García Ruiz y Licerás, 1993; entre otras publicaciones), así como los asiduos itinerarios y destinos abordados en sus prácticas educativas a lo largo de los años de

su amplia carrera docente (Priego de Córdoba; Almedinilla (Córdoba); la Alpujarra granadina (Lanjarón, Órjiva, barranco del Poqueira, Pampaneira, Bubión, Capileira, Pórtugos, Mecina Bombarón); Almanzora (Almería); Ronda (Málaga); Padul (Granada); Guadix (Granada); Marquesado (Granada); Santa Fé (Granada); Alcalá la Real (Jaén); Madrid (2004); El Torcal de Antequera (Málaga), entre los más habituales) en los que ha desarrollado los contenidos de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales que, en diplomaturas de Grado y en Máster, le han correspondido impartir en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Numerosos han sido, también, el alumnado y los compañeros participantes y acompañantes que han disfrutado y ampliado su formación con las enseñanzas y experiencias que han tenido la oportunidad de recibir en estos itinerarios (imagen 4), con las remembranzas de tantas anécdotas de esos días de convivencia que, si acaso, se graban con más fijeza en la memoria que los propios contenidos disciplinares (estos se suman a la espiral que ensancha el conocimiento, pero frecuentemente se olvidan el lugar, el momento y el contexto en que se adquirieron). Para los alumnos, los recuerdos de los lugares que descubrían y los momentos de relación con los condiscípulos se archivan en la memoria como marcas gratificantes y perdurables de una etapa vital, de unos compañeros, de unos profesores. En nombre propio y de todos cuantos hemos tenido estas oportunidades bajo tu guía: ¡Gracias amigo!



Imagen 4. El Profesor García Ruiz con compañeros y alumnos en un itinerario didáctico por Capileira (Alpujarra granadina).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Delgado Huertos, E. (2015). El paisaje en la formación de maestros, un recurso educativo de alto interés para la Educación Primaria. *Tabanque. Revista pedagógica*, 28, 117-138.
- García de la Vega, A. (2011). El Paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista Didácticas Específicas*, 4, 7-26.
- García Ruiz, A.L. (1988). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (2), 107-114.
- García Ruiz, A.L. (1993). Los trabajos de campo: visitas de estudio e itinerarios didácticos. En *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria* (114-119). Sevilla: Algaida.
- García Ruiz, A.L. (1994). Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía. *Íber*, 1, 117-126.
- García Ruiz, A.L. (1996a). Los itinerarios didácticos como instrumento fundamental para la educación ambiental: su valoración por los profesores en formación. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Ambiental*. Madrid.
- García Ruiz, A.L. (1996b). Criterios didácticos para la observación y comprensión del paisaje. En *Actas de las III Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Madrid.
- García Ruiz, A.L. (1997). El proceso de desarrollo de los itinerarios didácticos. *Didáctica Geográfica*, 2, 3-10.
- García Ruiz, A.L. (2000). La importancia de los itinerarios geográficos en la didáctica del paisaje. En *El territorio y su imagen: XVI Congreso de geógrafos españoles*, 257-266.
- García Ruiz, A.L., y Martínez López, J.M. (1988). Los itinerarios didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 2, 107-114.
- García Ruiz, A. L., Liceras, A, y Plata, J. (1992). La observación del medio rural en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Foro de las Ciencias y de las Letras*. Granada, 14, 180-189.
- García Ruiz, A. L., y Liceras, A. (1993). *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Granada: Impredisur.
- Gómez Ortiz, A. (1986). Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la EGB. *Didáctica Geográfica*, 14, 109-116.

LOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ángel LICERAS RUIZ

- Jerez, O. (2011). Competencias geográficas del profesorado de Educación Básica. En E. Nieto, A.I. Callejas y O. Jerez (coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (221-231). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Liceras, A. (1992): Los itinerarios didácticos y el trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (6), 141-166.
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2013a). *El paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2013b). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Íber*, (74), 85-93.
- Liceras, A. (2017): Educación para una ética de la sostenibilidad del paisaje. *UNES. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (2), 74-90.
- Liceras, A. (2018). Notas para el estudio del paisaje. *UNES. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 26-39.
- López, J. A., Mora, M., Arrebola, J. C., y Medina, S. (2017). Itinerarios didácticos interdisciplinarios en el Grado de Educación Primaria: una propuesta en la ciudad de Córdoba. En *X Congreso Internacional sobre investigación en Didáctica de las Ciencias*. Recuperado a partir de <https://ddd.uab.cat/record/184338>
- Maderuelo, J. (2007). *El paisaje. Génesis de un concepto*. Madrid: Abada.
- Martínez Fernández, J.C. (2017). La enseñanza de la geografía y la formación geográfica en los estudios universitarios de maestro. *Tabanque*, (30), 195-217
- Pélissier, P. (1989). Pourquoi enseigner la géographie? *L' Espace Géographique*, 18 (2), 185.
- Piñeiro, R. (1997). El pensamiento geográfico y el trabajo de campo en el siglo xx. *Didáctica Geográfica*, (2), 25-31.
- Sánchez Ogállar, A. 1996. El Trabajo de campo y las Excursiones. En A. Moreno Jiménez, y M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Enseñar Geografía, de la teoría a la práctica* (160-184). Madrid: Síntesis.
- Tuan, Yi-Fu (2007). *Topofilia*. Madrid: Melusina.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber*, (36), 13-25.
- Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata. Ministerio de Educación y Ciencia.

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS EN LA ACTUALIDAD

THE CURRENT PROFESSIONAL DISORIENTATION OF YOUNG PEOPLE FROM THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF THE CANARY ISLANDS TODAY

Julián PLATA SUÁREZ

Resumen

El “sarcasmo” que se utiliza en el título del trabajo (“desorientación” por “orientación no adecuada”) pretende revalorizar desde el principio la magnitud del problema social que se pretende clarificar y dar respuestas / soluciones. En síntesis, se concluye que hay que orientar a los jóvenes a una profesión genérica, ayudarles a matizarla y, posteriormente, informarles de los estudios o formación a cursar para el ejercicio de la misma. Se habla de cinco grandes profesiones (1ª decisión a tomar por los escolares) y que las instituciones sociales, básicamente, la familia, centros educativos de enseñanza media y universidades, son las responsables de esa orientación, debiendo trabajar coordinadamente. El estudio empírico se refiere a Canarias.

Palabras clave

Desorientación, orientación, profesión, estudios profesionales, vocación profesional, formación inicial del profesorado

Julián PLATA SUÁREZ. Catedrático de Universidad en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de La Laguna.

Recepción: 16/IV/2018

Revisión: 07/VII/2018

Aceptación: 21/VII/2018

Publicación: 30/IX/2018

Abstract

The “sarcasm” used in the title of the present work (“disorientation” instead of “unsuitable orientation”) increases the value of the social problem that the present work tries to clarify and to provide with solutions. Certainly, our conclusion is that an orientation to a generic occupation must be done in young people, with appropriate clarifications and, finally, giving them all the information about the academic path they must take. We discuss about five general professions (first decision to take by grade schoolers) and about the role of the social institutions, mainly the family, primary and secondary educational centers and universities in orienting young people and keep coordinated while doing this task. The empiric work has been done in Canary Islands.

Keywords

Disorientation, orientation, occupation, academics professions, vocation professions

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS EN LA ACTUALIDAD

THE CURRENT PROFESSIONAL DISORIENTATION OF YOUNG PEOPLE FROM THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF THE CANARY ISLANDS TODAY

1. INTRODUCCIÓN

Muchos hemos pasado por la incertidumbre de que nuestros hijos puedan equivocarse en la elección de sus estudios profesionales.

Este trabajo, básicamente, trata de la reflexión que hemos hecho sobre el sistema de orientación profesional que reciben nuestros jóvenes, de su validez o, por el contrario, de otras alternativas que den respuesta a las muchas dificultades que tiene un alumno al acabar sus estudios de enseñanza básica y preuniversitaria.

Realmente, el problema radica en identificar profesión con estudios y admitir como válida la referencia que aparece en los títulos oficiales de “le faculta para ejercer la profesión señalada”. No todos los estudios se identifican con profesiones, por lo tanto, la orientación debe ser hacia profesiones y, posteriormente, a la elección de estudios que cualifique para esa profesión elegida.

Profesiones actuales

Las profesiones actuales en nuestra sociedad se pueden sintetizar en estos grupos que a continuación exponemos:

- a) *Los técnicos e investigadores* (auxiliares, aparejadores/as, arquitectos/as, ingenieros/as).
- b) *Los agricultores, ganaderos y pescadores* (trabajadores de explotaciones agrícolas, ganaderas y pesqueras).
- c) *Los sanitarios e investigadores* (auxiliares, enfermeros/as, médicos).
- d) *Los docentes e investigadores* (auxiliares técnicos de educación infantil, maestros, profesorado de secundaria y profesorado de universidad).
- e) *Los de servicios a la comunidad* (auxiliar administrativo, empleado/a de banca, empleado/a de servicios municipales, otros servicios a la comunidad).

En estas cinco “grandes” profesiones (“técnicos”, “sector primario”, “sanitarios”, “docentes” y “servicios a la comunidad”) se reducen las profesiones de la sociedad del siglo XXI. En este sentido, por tanto, se debe actuar si queremos hacer

una correcta "orientación profesional". Es decir, orientar hacia profesiones y no a la selección de carreras universitarias o estudios de ciclo formativo profesional que no siempre coincide con las profesiones.

Instituciones responsables de la orientación profesional en la actualidad

Entendemos, que tres son los responsables de esta orientación: La familia, los centros de enseñanza secundaria (a partir de ahora llamaremos IES) y la universidad correspondiente.

Analicemos lo que se está haciendo en cada una de esas instituciones.

A) ¿Qué orientación proporciona las familias a sus tutelados?

Esa información la vamos a obtener a través de las experiencias vividas por los sujetos entrevistados y por los que han cumplimentado el cuestionario.

B) ¿Y los IES o institutos de enseñanza secundaria?

Lo que se hace en los IES sobre esta cuestión aparece en los dos protocolos cumplimentados anteriores ("Experiencias vividas" y "Cuestionario") y por el análisis de los planes de trabajos del orientador/a de una muestra de estos centros educativos sobre la cuestión.

C) ¿Y las universidades en sus ámbitos jurisdiccionales?

Asimismo, lo que se hace en las universidades canarias lo conocemos a través de los protocolos señalados anteriormente y analizando los planes de trabajo de cada universidad sobre la cuestión: reuniones con los orientadores/as de los IES y "jornadas de puertas abiertas".

2. METODOLOGÍA: ESTUDIO EM-PÍRICO/EXPERIMENTAL

Definición y explicación del problema de investigación

El problema de investigación quedará definido así:

"La desorientación profesional universitaria y no universitaria que se da en la actualidad en Canarias y, creemos, extrapolable al resto del estado español".

La explicación del problema la haremos, de forma muy selectiva desde tres perspectivas: La conceptual, la afectiva y la del estado de la cuestión.

Desde una perspectiva conceptual:

Explicaremos los términos más significativos ("desorientación" versus "orientación") que aparecen en el enunciado del problema:

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES

Julián PLATA SUÁREZ

“Desorientación profesional” es sinónimo de la función negativa que produce una orientación no correcta. Por el contrario, se entiende por “orientación profesional”, según el Diccionario Enciclopédico de Educación (Martí, 2003), “la acción de guiar a los alumnos en la elección de los estudios superiores que son más acordes con sus aptitudes y preferencias”.

Desde una perspectiva afectiva:

Ya en la introducción expusimos las razones personales y familiares que nos han llevado a abordar esta cuestión. Por tanto, podríamos sintetizarlas en los siguientes objetivos que perseguimos:

1. Dar respuesta a la problemática que tienen muchas familias respecto a la profesión de sus hijos.
2. Ayudar a los alumnos a elegir la profesión para la que creen que tienen más aptitudes.
3. Colaborar con estos alumnos a elegir los estudios universitarios o no universitarios que les facilitan la profesión elegida.

Desde la perspectiva del estado de la cuestión:

Hemos seleccionado los siguientes trabajos:

1. Desorientación vocacional, una marca de época – Clarín¹

Este artículo publicado en el periódico argentino CLARÍN, en 2012, es un trabajo que relata experiencias de “fracaso vocacional” y explica el porqué de los mismos. Básicamente, se trata de exponer el cambio generacional y cultural que se ha dado en la sociedad donde los jóvenes son capaces de decir “no” a estudios que han iniciado sin tener la necesidad de justificar sus decisiones por los mandatos sociales establecidos.

Para el joven actual, el tiempo de elegir a los 17 años “para toda la vida” ha pasado. Por supuesto que sufren frustraciones cuando se equivocan, pero tienen fuerzas y “agallas” para no persistir en el error.

Este estudio periodístico y los que señalaremos al final de este apartado, también de CLARÍN, a pesar de no entrar en la esencia de nuestra investigación (“Orientación hacia profesiones y no hacia estudios”) puede complementar y explicar la problemática de nuestra reflexión.

Otros artículos que lo complementan y que también aparecen en el citado medio de comunicación son: “Adolescentes en crisis: Cómo ayudarlos a elegir una carrera”; “Orientación vocacional”; “Vocación”, ...

2. Desorientación vocacional- Viviana Sosman²

En este trabajo, de esta docente y profesional de la Psicología chilena, se pretende responder a este interrogante: ¿Por qué a algunos jóvenes les cuesta tanto conectarse con lo que quieren

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES

Julián PLATA SUÁREZ

estudiar y tienen tanto miedo de entrar a la universidad?

Superar la PSU (Prueba de Selección Universitaria en Chile) y luego entrar a la universidad es un hito que tiene que ver con pasar a otra etapa. Es importante reconocer el cambio o “duelo” personal que tiene que enfrentar un alumno que cambia el colegio por la universidad, ya que siempre que ganas algo pierdes otra cosa.

Dice la autora, que muchos alumnos tienen bajos rendimientos en la PSU por el miedo que le supone el cambio. Posiblemente porque idealizan mucho la universidad por la presión desmedida de la familia. Es una “mala forma de llamar la atención”.

La profesional relata que ha trabajado con alumnos que los padres reclaman que van “a perder un año” porque no se deciden por una carrera. Ese perder podría verse como una inversión sobre lo que el alumno quiere ser en su vida.

También explica la autora que la “desorientación tiene relación con un déficit en el proceso de la elaboración de la identidad”, tarea ésta que debe desarrollarse en la adolescencia. Si el joven no se conoce, difícilmente, puede tomar decisiones sobre su futura profesión.

Concluye el trabajo, advirtiendo que en muchas situaciones los adultos (padres o familiares) proyectan sus frustraciones en sus hijos y pretenden aconsejarles que sean los que ellos no pudieron ser.

3. Desorientación vocacional en alza – La Nación³

En Argentina, dice la autora del artículo, hay una sobre oferta de carreras universitarias, pero falta mucha información sobre cada una de ellas al reconvertirlas en profesiones, “sobran muchas dudas” sobre la cuestión. Se están haciendo grandes esfuerzos con los escolares de la enseñanza obligatoria y media pero aún llegan a las universidades con pocas ideas claras sobre su futuro profesional.

4. Causas de una crisis vocacional – Noticias Universia⁴

En este artículo se señalan tres causas de una crisis vocacional: a) Los intereses de los padres, b) Las exigencias de las universidades, y, c) Las dificultades para entender ciertas materias.

También expone que elegir una carrera/profesión es una de las decisiones más difíciles que tiene que tomar la juventud en estos momentos, motivada por la correlación de intereses y gustos de los sujetos y los de su familia.

Por último, explica que la falta de información y el excesivo “puntaje” (notas de corte en España) hacen que el alumno elija una carrera de menor exigencia. Concluye, en que la forma de superar una crisis vocacional está en valorar sus aptitudes y habilidades y las posibilidades que tiene con ellas en lo que le gusta estudiar o a que dedicarse.

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES

Julián PLATA SUÁREZ

5. El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera – PepPSIC⁵

Es un artículo científico que trata de exponer el modelo de orientación vocacional que se realiza en el CBTa (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario) en el Estado de Coahuila (México) para orientar a los alumnos a elegir una profesión-carrera de acuerdo con sus intereses, actitudes y aptitudes. Este modelo podría ser pensado por nuestros IES y Universidades para hacer sus ofertas de orientación.

Hipótesis

De los objetivos planteados deduciremos las hipótesis. Definiremos una hipótesis general y tres específicas que responden a todos los objetivos.

Hipótesis general:

Al identificar profesiones como estudios universitarios o no universitarios se les ha informado/orientado para la selección de carreras o estudios.

Hipótesis específicas:

1. Las familias, muchas de ellas con déficit de formación, orientan a sus hijos hacia estudios prestigiosos socialmente sin pensar en la elección de profesión previa.

2. Los equipos de orientación de los institutos (IES) dedican sus esfuerzos a la organización

de las jornadas universitarias sobre ofertas de estudios y, difícilmente, se trabajan los perfiles personales profesionales.

3. La orientación preuniversitaria que tienen establecidas las universidades (en este caso, la ULL y la ULPGC y que no difieren del resto de las universidades del Estado) es una clara oferta de Grados y, en algún caso, relacionándola con las posibilidades laborales actuales o futuras de la sociedad.

Comprobación de las hipótesis

Perspectiva filosófica, metodológica, acotamiento del problema y consecuente universo y muestra.

La perspectiva filosófica que utilizamos para la comprobación de estas hipótesis es eminentemente cuantitativa dentro de la estructura del método científico. Tal como se ha dicho, el problema lo estudiamos en el Archipiélago Canario y en las Universidades Canarias, extrapolable al resto de las universidades del Estado español y la muestra se refiere a un universo en torno a 120 sujetos.

Los instrumentos o protocolos de recogida de información son tres:

Se refiere a un relato de las vivencias del sujeto sobre lo que fue su orientación en esas tres instituciones: familia, instituto y universidad. CRITERIOS PARA CONVERTIR LA INFORMACIÓN

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES

Julián PLATA SUÁREZ

CUALITATIVA EN CUANTITATIVA SOBRE LOS RELATOS PERSONALES:

1. Recibió orientación: (1) Si (2) No (0) NS/NC
2. ¿De qué tipo? (1) Sobre profesiones (2) Sobre estudios a realizar (0) No contesta.
3. Cómo califica esa orientación recibida? (1) Buena (2) Regular (3) Mala (0) No Contesta.
4. Nombra la orientación familiar: (1) Si (2) No
5. ¿Cómo fue esa orientación familiar? (1) Sobre profesiones (2) Sobre estudios a realizar (0) No identifica ninguna.
6. Manifiesta la orientación en los IES: (1) Si (2) No
7. ¿Cómo fue esa orientación del IES? (1) Sobre profesiones (2) Sobre estudios a realizar y (0) No menciona opción.
8. Menciona la orientación preuniversitaria: (1) Si (2) No (0) No menciona.
9. ¿Cómo fue esa orientación preuniversitaria? (1) Sobre profesiones (2) Sobre estudios a realizar y (0) No menciona opción.

Un cuestionario de 16 variables. A continuación, se presenta este instrumento:

Cuestionario:

V1.- Edad (1) 20 a 22 años (2) 23 a 25 años (3) + de 25 años (0) NS/NC

V2.- Sexo (1) Hombre (2) Mujer (0) NS/NC

V3.- Estudios que realiza (1) Grado de Maestro en Educación Primaria (2) Grado de Maestro en Educación Infantil (3) Grado de Medicina (4) Grado de Económica y Empresariales (5) Otros Grados (0) NS/NC

V4.- Reconoce que se le ha orientado (1) Si (2) No (0) NS/NC

V5.- ¿De qué forma se le ha orientado? (1) Correctamente (2) Incorrectamente (0) NS/NC

V6.- ¿Qué grado de corrección manifiesta? (1) Bien (2) Regular (3) Mal (0) NS/NC

V7.- La familia le ha orientado (1) Si (2) No (0) NS/NC

V8.- En la familia se le preguntó por la profesión que más le gustaba o para la que tenía más actitudes y/o aptitudes (1) No se me preguntó por la profesión (2) Se me dio información sobre carreras universitarias y/o estudios de Ciclo Formativo (3) Otras informaciones (0) NS/NC

V9.- Ídem en los IES (1) No se me preguntó por la profesión (2) Se me dio información sobre carreras universitarias y/o estudios de Ciclo Formativo (3) Otras informaciones (0) NS/NC

V10.- ¿Qué le aportó la persona encargada de la orientación del IES sobre la cuestión? (1) Nada relevante (2) No me reuní

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES

Julián PLATA SUÁREZ

con esa persona a solas para tratar esta cuestión (3) Tuvimos charlas generales y no específicas sobre el tema (0) NS/NC

V11.- Las jornadas de orientación profesional en la Universidad las valoro (1) Muy bien (2) Bien (3) Regular (4) Mal (0) NS/NC

V12.- En la orientación universitaria se te explicó el concepto de profesión y las ventajas/inconvenientes de ellas? (1) Si (2) No (3) A medias (0) NS/NC

V13.- Crees que fue suficiente la asistencia en la orientación universitaria a una conferencia informativa sobre una carrera universitaria (1) Si (2) No (0) NS/NC

V14.- ¿Qué echaste de menos en esas jornadas? (1) Una clarificación general de las profesiones para las que prepara la universidad (2) Una explicación detallada de estudios universitarios que pueden no ser profesiones (3) Una explicación de la evolución de determinadas profesiones en la actualidad (4) una aclaración de las profesiones del futuro (0) NS/NC

V15.- ¿A qué institución debes la profesión que has elegido y para la que te estás formando? (1) La familia (2) La orientación del IES (3) La Universidad (0) NS/NC

V16.- ¿Qué propones para una correcta relación profesión con cualificación profesional? (1) Visitar y conocer el trabajo que se

realiza en la profesión para la que creo que tengo más aptitudes (2) Ídem para la que me dicen que tengo más aptitudes (3) Charlas y estancias con profesionales sobre los intrínsecos de su trabajo (4) Otras acciones más específicas y no recogidas en las anteriores (0) NS/NC.

Ficha técnica del estudio realizado

Escritos de vivencias y cuestionarios de 120 sujetos que cursan estudios universitarios en la ULL y en la ULPG (universidades de la Comunidad Autónoma de Canarias, seleccionados de forma aleatoria. La eficiencia tras la correspondiente ponderación es del 73,1% de modo que la muestra efectiva equivale a 109 sujetos. Error de muestreo: para un nivel de confianza del 95,5% es de +/- 2,5 puntos. Información recogida expresamente para este trabajo de Orientación Profesional en Canarias. El estudio de campo se realizó entre el 01/10/2017 y el 28/02/2018.

3. RESULTADOS

Del **relato de vivencias** (protocolo 1) que se les solicitó a 38 sujetos sobre qué orientación profesional recibieron se obtuvo la siguiente información:

- Solo el 5,27% manifiestan no haber recibido información alguna sobre la cuestión. Por contra, el 94,44% relata la información obtenida.
- El tipo de orientación recibida se refiere a: a estudios a realizar un 21,06%, a profesiones

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES

Julián PLATA SUÁREZ

solo 2,64% y no manifiestan el tipo de orientación un 76,32%.

- c) La calificación que otorgan a la orientación recibida es: Buena (5,27%), Regular (21,06%), Mala (65,79%) y No Contesta (7,9%).
- d) Solo un 31,58% menciona recibir orientación familiar frente a un 68,43% que no relata orientación familiar. Esta orientación familiar se refiere a profesiones un 13,16%, a carreras o estudios un 7,90% y no determina una u otra opción un 78,95%.
- e) Referente a la orientación en los IES. muestran haber recibido orientación en esa institución un 94,74%. Sobre profesiones un 0% y sobre estudios o carreras 60,53%, con un 39,48% de los relatos en los que no se identifica una u otra opción.
- f) Y, en relación con la institución universitaria los datos son: un 86,85% relata haber recibido orientación en la universidad en la actividad de "puertas abiertas" para alumnos de 2º de Bachillerato; de este colectivo el 39,40 menciona haber recibido información sobre profesiones y 57,90 sobre estudios (carreras o grados).

Del **cuestionario cumplimentado** por los 71 alumnos universitarios (protocolo 2) se obtuvo la siguiente información:

- V1. Se trata de una muestra donde el colectivo de edad que impera es el sector de 20-22 años (74,65%).
- V2. Abundan las mujeres (97,19%).
- V3. El cuestionario fue cumplimentado por un 98,60% de alumnos del Grado de Maestro de Educación Infantil y un 1,40% de Medicina.
- V4. Reconocen haber sido orientados un 33,81; por el contrario, manifiestan no haber sido orientados un 59,16%; y, No contestan solo un 7,09%.
- V5. Dicen haber sido "orientados correctamente" un 23,95%; "incorrectamente un 35,62%; y, "No Contestan" un 39,44%.
- V6. El 2 "grado de corrección": Bien=7,09%; Regular=38,03%; Mal=12,68%; y, No Contesta 42,26%.
- V7. Afirman que la familia le ha orientado un 66,20%. Por el contrario, un 33,7 % lo niegan.
- V8. La orientación que recibió de la familia fue mayoritariamente a estudios, títulos o grados: 71,23%, a profesiones un 16,91%. El resto No Contesta o refieren la información recibida a otras cuestiones al margen de la dicotomía profesiones/estudios.
- V9. En los IES manifiestan lo siguiente: un 56,34% dicen que la orientación recibida se basó en "Otras informaciones" al margen de no explicarles y exponerles las distintas profesiones (18,71%) y a que se les expusiesen los distintos Grados, Carreras o Ciclos Formativos (23,95%). Solo 1 alumno No Contesta esta cuestión.
- V10. La Orientadora del IES, a un 18,31% "no le aportó nada relevante", un 23,95% manifiestan "no haberse reunido a solas con ella/él" y un 56,34 explican que su trabajo orientador se manifestó "en charlas genera-

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES

Julián PLATA SUÁREZ

les y no específicas". También aquí, 1 alumno No Contestó.

- V11. La valoración que se hace de las "jornadas de orientación profesional en la Universidad se valoran: Muy Bien (5,64%), Bien (52,12%), Regular (19,72%) Mal (2,82%) y No Contestan (19,72%).
- V12. Respecto a la cuestión del contenido de las "jornadas de orientación universitaria el 57,75% responden que no se les habló de las profesiones posibles, el 8,45% dice que "sí", el 26,76% que "a medias" y un 7,05 "No Contesta".
- V13. Respecto a la pregunta sobre la suficiencia de las "jornadas orientación universitaria" de la asistencia a una conferencia por título: se manifiestan así: Sí (14,09%), No (66,20%) y No Contestan (19,72%).
- V14. Los datos referidos a lo que "echó de menos en las jornadas de orientación que celebró la universidad" son: a la primera (Una clarificación general de las profesiones para las que prepara la universidad) se sumaron el 30,99%; a la segunda (Una explicación detallada de estudios universitarios que pueden no ser profesiones) un 6,91%; a la tercera (Una explicación de la evolución de determinadas profesiones en la actualidad) 19,72%; a la cuarta opción (Una aclaración de las profesiones del futuro) un 14,09%; y, No Contestan a esta cuestión un 18,31%.
- V15. La profesión que ha elegido se la debe, básicamente, a la familia (52,12%), a la orientación del IES (4,23%), el mismo porcentaje a la universidad (4,23%); y, no responden un significativo 39,44%.

- V16. Las propuestas que hacen para mejorar y hacer eficiente la orientación profesional, se limitaron a elegir entre cuatro posibles: La primera ("Visitar y conocer el trabajo que se realiza en la profesión para la que creo que tengo más aptitudes") fue elegida por un 70,43%; la segunda (Ídem para la que me dicen que tengo más aptitudes) la señaló el 1,41%; la tercera ("Charlas y estancias con profesionales sobre los "intrínquilos" de su trabajo) un 16,91%; la cuarta ("Otras acciones más específicas y no recogidas en las anteriores") un 16,91%; y, no eligen ninguna opción, un 2,82%.

Del análisis de los Planes de Trabajo de los Departamentos de Orientación.

Tres planes de trabajo de los Departamentos de Orientación de IES hemos analizado siguiendo los objetivos que nos ocupan. Realmente estos planes están hechos de acuerdo a unas instrucciones, recogidas en normativa y sin ella, y no tienen la posibilidad de incorporar nada que no esté en esa normativa que los desarrolla.

La primera cuestión a resaltar en esos Planes de Trabajo es que gran parte de su contenido lo dedican a reiterar la normativa que los desarrolla, es toda la normativa que aparece en ambos de la Comunidad Autónoma de Canarias en la que se basa cada uno de los planes que analizamos. De toda esta normativa resaltar lo siguiente:

- No hay ninguna disposición que haga referencia a la orientación profesional de los

escolares al acabar la ESO y el Bachillerato. Es posible que dentro del Decreto 23/95 que regula la Orientación Educativa en Canarias y en el Decreto 104/2010 de Atención a la Diversidad del Alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria pueden estar las exigencias que aparecen en los planes de trabajo y que comentaremos más adelante.

- En uno de los Planes estudiados observamos actuaciones para 4º de la ESO del siguiente tenor:

“Actuaciones que conduzcan a que el alumno/a conozca:

+ Sus posibilidades y también sus propias limitaciones. Las opciones que se le presentan tanto académicas como profesionales. Las técnicas de búsqueda de empleo más básicas para su incorporación al mundo laboral.

+ Ciclos Formativos de Grado Medio, accesos a los mismos, Bachillerato, vías de acceso a Ciclos Superiores y Universidades desde los diferentes bachilleratos”

- En otro de los Planes de Trabajo analizados se establecen líneas de actuación y señala la línea 3 *“como adecuación de la oferta a las necesidades del mercado laboral para facilitar el acceso de nuestros jóvenes a un puesto de trabajo, adaptándonos en tiempo y forma a la normativa europea en formación profesional y en educación superior.*

Se informará y asesorará al alumnado de la oferta formativa profesional, tanto de la oferta de formación profesional básica, ciclos formativos de grado medio y superior y bachillerato. El asesoramiento buscará que la elección que haga el alumnado esté basada en sus competencias, en las necesidades del mercado laboral y en sus expectativas profesionales”.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La discusión sobre confirmación de hipótesis, tanto en el Grupo universitario de Investigación Sirius (al que pertenecemos y en el que se realiza esta investigación) como con un panel de expertos de la Ull y de sujetos participantes en la muestra, nos lleva a dos conclusiones generales:

- a) Con la información que se ha obtenido se dan por confirmadas todas las hipótesis (general y específicas). A continuación, detallaremos por qué.
- b) Y, se asume el compromiso de proponer soluciones ante la magnitud y relevancia del problema. También detallaremos las que nos parecen procedentes y viables.

Se confirman las hipótesis por las siguientes evidencias:

Hipótesis general:

Al identificar profesiones como estudios universitarios o no universitarios se les ha informado/ orientado para la selección de carreras o estudios.

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES

Julián PLATA SUÁREZ

El 1º *Instrumento de información* (Relato de vivencias):

- en el apartado “b” se dice que han sido orientados hacia estudios un 21,6%, hacia profesiones un 2,64% y manifiestan no haber sido orientados a ninguna de las dos opciones un 76,32%.
- en el apartado “d” se expone que en la institución familiar se dan estos datos: a profesiones un 13,16%, a estudios o carreras un 7,90% y no responden un 78,95%.
- en el apartado “e” se recoge que en los IES los datos son: 0% a profesiones, 60,53 a carreras o estudios y no responden un 39,48%.
- en el apartado “f”, en las instituciones universitarias en sus “jornadas de puertas abiertas” un 59,70% a estudios o carreras universitarias y un 39,40% a profesiones, a través de la presentación de los “ciclos formativos” en jornadas sociales que convocaron y a las que asistieron.

Otro tanto, se puede leer en los dos restantes instrumentos de información y que aparece explicado en apartados anteriores de este trabajo.

El 2º *instrumento* también nos aporta una información similar en la V8, V9 y V11: La información recibida se refiere a Estudios (71,23%) y a Profesiones (16,81%).

El 3º *instrumento* -análisis de planes de trabajo de los orientadores de los IES-, solo en un plan

de trabajo se hace alusión a la formación profesional (“Línea 3 de trabajo”) que podría tener alguna relación con las profesiones, tal como se expuso en ese apartado de este trabajo.

Asimismo, las tres hipótesis específicas,

1. Las familias, muchas de ellas con déficit de formación, orientan a sus hijos hacia estudios prestigiosos socialmente sin pensar en la elección de profesión previa.
2. Los equipos de orientación de los institutos (IES) dedican sus esfuerzos a la organización de las jornadas universitarias sobre ofertas de estudios y, difícilmente, se trabajan los perfiles personales profesionales.
3. La orientación preuniversitaria que tienen establecidas las universidades (en este caso, la ULL y la ULPGC y que no difieren del resto de las universidades del Estado) es una clara oferta de Grados y, en algún caso, relacionándola con las posibilidades laborales actuales o futuras de la sociedad.

Se confirman con los datos expuestos anteriormente y los que aparecen en los otros apartados de esta investigación.

Soluciones al problema

Hay una propuesta general que, implícitamente, ha estado latente en la todo el trabajo realizado y que podría sintetizarse en: *“todas las instituciones deben incidir en que el alumno debe primero elegir una profesión y, posteriormente, se le ayudará a cursar la formación de acuerdo con*

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES

Julián PLATA SUÁREZ

los matices que esa profesión requiera y de las capacidades de los escolares". A título de ejemplo, un alumno o alumna manifiesta que se ve en un futuro "como un/a sanitario/a". Las matizaciones de esa profesión serían auxiliar de clínica, enfermería y medicina. El alumno o alumna, a partir de nuestra orientación (familia, instituto y universidad) elegirá en cuál de ellas se consideraría mejor y para la que cree tener más actitudes y aptitudes. Posteriormente se le orientará hacia los estudios a cursar en función de su elección.

Sería muy útil conocer exactamente las incógnitas de las distintas profesiones, y eso no se podría conocer si no se tuviera la experiencia/vivencia de una observación in situ de esos profesionales.

En ese sentido proponemos en el cuestionario en la V16, última pregunta, cuatro alternativas a elegir por los sujetos que se convierten en cuatro hipotéticas soluciones:

a) Visitar y conocer el trabajo que se realiza en la profesión para la que creo que tengo más aptitudes.

- b) Visitar y conocer el trabajo que se realiza en la profesión para la que me dicen/orientan que tengo más aptitudes.
- c) Charlas y estancias con profesionales sobre las incógnitas de su trabajo.
- d) Otras acciones más específicas y no recogidas en las anteriores.

Asimismo, se añaden en el Anexo de este trabajo tres acciones que se han realizado en los últimos tiempos en Canarias que pueden ser aprovechadas para, mejorándolas, iniciar unas líneas de orientación/trabajo específicas:

1. Aventuras de seguridad (publicadas en el periódico El Día de fecha ...)
2. 5.ª Feria de profesiones y el empleo en el sur de Tenerife (marzo de 2018)
3. La Muestra de las profesiones vuelve otro año al casco (El Día Jueves, 5 de abril de 2018)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martí, I. (2003). *Diccionario enciclopédico de educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.

NOTAS

1. https://www.clarin.com/.../Desorientacion-vocacional-marca-epoca_0_Syla1WqP7g.ht... 12 ene. 2012. Leo Vaca / Clarín. Malena Gennoni.
2. vivianasosman.cl/desorientacion-vocacional/ 5 may. 2016 -
3. <https://www.lanacion.com.ar/1149477-la-desorientacion-vocacional-en-alza>. 11 jul. 2009. LA NACIÓN.
4. noticias.universia.es › Noticias › Portada 17 abr. 2012 -
5. De León Mendoza, T. y Rodríguez Martínez, R. "El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera" en *Rev. Mex. Orient. Educ.* v.5 n.13 México fev. 2008 (pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665)

LA DES-ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES

Julián PLATA SUÁREZ

ANEXO



Una de las actividades de la primera edición de la experiencia fue una visita a la Unidad de Intervención Policial (UIP) en Santa Cruz de Tenerife.

Aventuras de seguridad

●●●
Texto y fotos: **El Día**

La próxima Semana Santa tendrá lugar la tercera edición del Campamento de Jóvenes Cadetes de Tenerife, donde adolescentes interesados en el funcionamiento de las fuerzas de seguridad y la vida militar podrán conocer algunos aspectos de dichas profesiones, a través de diferentes actividades y visitas. Los organizadores de esta experiencia señalan que los participantes también podrán practicar deportes de montaña y de playa.

Además, los menores recibirán diferentes charlas sobre cómo es el trabajo de los servicios públicos vinculados a las fuerzas de seguridad del Estado o el Ejército, así como las diversas pruebas que deben afrontarse para poder ingresar en los citados cuerpos cuando sean adultos.



El campamento se desarrollará en una zona de cumbre.

Al igual que el pasado año, los promotores de este Campamento de Cadetes prevén coordinar visitas a unidades militares, policiales o de servicios de emergencia.

Los impulsores de esta iniciativa comentan que se trata de un proyecto a nivel particular y sin ánimo de lucro, en el que están implicados veteranos de las fuerzas armadas y otros colaboradores. Aclaran que su objetivo es difundir la cultura de la seguridad y la defensa, así como los valores del "servicio público". Está previsto que la iniciativa se haga en una zona de cumbre de la Isla y los interesados pueden visitar la página de internet www.jovenescadetes.es

"El Día", 27/02/2018

22/3/2018

V Feria de las Profesiones y el Empleo en el Sur de Tenerife - Portal de noticias

V Feria de las Profesiones y el Empleo en el Sur de Tenerife

miércoles 14 de marzo de 2018 - 13:20 UTC

The poster features a central graphic with four diamond-shaped images: a chef, a person working on a laptop, a woman getting a hair treatment, and a man in a lab coat. Text on the poster includes: 'V EDICIÓN', 'Feria de las profesiones y el empleo DEL SUR DE TENERIFE', 'ORGANIZA: ILLUSTRE AYUNTAMIENTO DE GRANADILLA DE ABOÑA', 'SIEC San Isidro 20, 21 y 22 de marzo 2018', 'Este Ayuntamiento de Granadilla de Abona', 'La Agencia', and logos for 'Gobierno de Canarias', 'Ayuntamiento de Acentejo', 'Ayuntamiento de Arico', 'Ayuntamiento de Añaga', 'Ayuntamiento de Fasnia', 'Ayuntamiento de Guía de Isora', 'Ayuntamiento de San Miguel de Mosca', 'Ayuntamiento de Santiago del Teide', and 'Ayuntamiento de Vallehermoso de Guadalupe'. The 'caja@bss' logo is at the bottom left.

Julián PLATA SUÁREZ

EDUCACIÓN

La Muestra de las Profesiones vuelve otro año al casco

D.R., La Laguna

La Muestra de las Profesiones y la Feria de las Vocaciones Científicas regresan otro año más al casco histórico de La Laguna. Serán los días 12 y 13 de abril y alcanzarán, respectivamente, su cuarta y quinta edición. El objetivo: que los jóvenes, tanto del municipio como del resto de la Isla, puedan conocer todas las ofertas formativas a las que pueden optar en los módulos de Formación Profesional, cursos superiores, carreras universitarias, investigación en la Universidad de La Laguna (ULL) y centros de I+D del Archipiélago.

En esta nueva cita, que fue presentada ayer en el ayuntamiento, participarán 14 centros de formación profesional, 20 grupos de investigación y estructuras de la ULL, diez centros de I+D, y ocho empresas y entidades públicas. En suma, se prevé la visita de unas 3.000 personas. Se distribuirá por la plaza del Adelantado, la calle Obispo Rey Redondo, Viana, patio de la Casa de los Capitanes y plaza del Hermano Ramón.

La feria tendrá lugar los días 12 y 13 de abril y contará con unos 90 puestos informativos

“La muestra va a contar con unas 90 representaciones académicas y formativas y va a ayudar a los alumnos a fijar su horizonte profesional”, expuso el director del IES Geneto y coordinador de la muestra, José Francisco González, con respecto al objetivo fundamental de la iniciativa. Junto a él también estuvieron el alcalde, José Alberto Díaz, que agradeció la implicación de todas las administraciones en esta “apuesta de cambio de criterio firme hacia el futuro”; la consejera de Educación del Gobierno de Canarias, Soledad Monzón, y el máximo responsable del área Tenerife 2030, Antonio García Marichal, así como el vicerrector de Alumnado de la ULL, José Manuel García, y el director gerente de la Fundación ULL, Julio Brito.

El Día Jueves, 5 de abril de 2018.

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE. REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LA MEMORIA

TEACHING HISTORY OF THE PRESENT. REFLECTIONS ON THE ROLE OF MEMORY

Ramón GALINDO MORALES

Resumen

A partir del establecimiento de ideas clave sobre la Historia del Presente y sus relaciones con la Memoria, se plantean propuestas didácticas, dirigidas tanto al desarrollo en distintos niveles de la enseñanza como a la formación del profesorado. Se contextualizan en determinados momentos históricos recientes y en unos ejes temáticos. La Historia Oral ocupa un lugar fundamental a la hora de plantear las propuestas didácticas. Para terminar, se proponen líneas de investigación sobre la Didáctica de la Historia en relación con los aspectos básicos del artículo.

Palabras clave

Enseñanza y aprendizaje de la Historia, Historia del Presente, Memoria histórica e Historia oral

Abstract

Building on the establishment of key ideas on the history of the present and its relations with memory, teaching proposals are suggested both for their development at different levels of education and for their application in the training of teachers. They are contextualized in certain recent historical settings and in thematic areas. Oral history plays a fundamental role when suggesting the teaching proposals. Finally, some lines of research on teaching methodology of history in connection with the core elements of this paper are proposed.

Keywords

Teaching and learning of history, history of the present, historical memory and oral history..

Ramón GALINDO MORALES. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. Es miembro de la Asociación de Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales y del Instituto de Estudios Ceutíes. Sus preocupaciones docentes e investigadoras se centran, en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, en atender al tratamiento didáctico de los retos de la sociedad actual y del conocimiento histórico. En cuanto a gestión universitaria, destacar ocho años como Decano de su Facultad.

Recepción: 14/V/2018

Revisión: 05/VII/2018

Aceptación: 21/VII/2018

Publicación: 30/IX/2018

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE. REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LA MEMORIA

TEACHING HISTORY OF THE PRESENT.
REFLECTIONS ON THE ROLE OF MEMORY

1. ENSEÑAR, APRENDER, HISTORICAR, RECORDAR... BASES DE PARTIDA

La Historia del Presente y el papel que la Memoria tiene en ella, debe tener una presencia importante en la enseñanza, en distintos niveles educativos, tanto de las etapas obligatorias como posobligatorias; en coherencia con ello, se considera que también debe contemplarse en la formación inicial (Grado de Maestro en Educación Primaria y Máster de formación del profesorado de secundaria) y permanente del profesorado.

La Didáctica de la Historia es responsable de diseñar propuestas formativas y de hacer planteamientos didácticos en relación con el diseño y el desarrollo del currículum; para ello, se debe tomar en consideración tanto el debate socio-cultural e ideológico-político (fuente sociológica) como el historiográfico (fuente epistemológica).

Una serie de interrogantes van a guiar el trabajo (ver cuadro 1)

INTERROGANTES BÁSICOS

¿Por qué y para qué debemos enseñar Historia del Presente? ¿Qué papel debe tener en ella la recuperación de la Memoria? ¿Qué dificultades de enseñanza y aprendizaje plantea este enfoque? ¿Qué momentos históricos pueden y deben enseñarse? ¿Qué ejes temáticos? ¿Cómo pueden enseñarse? ¿Qué líneas de investigación pueden plantearse?

Para llegar a ellos...

¿Cómo se contempla la Historia del Presente en el actual panorama historiográfico? ¿Qué características fundamentales tiene? ¿Qué tratamiento recibe la relación entre Memoria e Historia? ¿Qué usos y abusos se hacen de la Memoria?

Cuadro n.º 1

Se comienza planteando unas consideraciones sobre la relevancia socio-cultural (medios de comunicación, literatura o cine) y político-ideológica (Ley de la "Memoria Histórica" de 2007 o

Asociaciones para la recuperación de la Memoria histórica) que la Memoria, enfocada hacia la Historia del Presente, tiene en nuestros días. A continuación, se aborda el tema desde una perspectiva historiográfica, planteando una serie de ideas clave sobre las que fundamentar propuestas didácticas. Se concluye proponiendo líneas de investigación didácticas.

Siendo conscientes de las dificultades que supone introducir la Historia del Presente en las aulas, que tienen que ver, fundamentalmente, con la contaminación ideológica al respecto, con los prejuicios y recelos que distintas cuestiones de actualidad pueden plantear, al tratarse de temas muy expuestos al debate político, mediático y social, muy difícil de contrarrestar en la enseñanza, o con la prácticamente nula tradición curricular en la incorporación de temas sobre Historia del Presente, más allá de un estricto criterio cronológico, se considera que la enseñanza de la Historia no debe rehuir estos temas, aportando una perspectiva que actúe como regulación de las influencias y condicionantes del debate social, cultural y político.

2. TIEMPOS DE MEMORIA

Estamos en el “tiempo de la memoria”, en una “cultura de la memoria”, en un “boom de la memoria”, “bajo el imperio de la memoria” (Aróstegui, 2004a; Pérez Garzón, 2012; González y J. Pagès, 2014 o Juliá, 2006). A su vez, asistimos a un auge de la divulgación de la Historia, son varias las revistas, numerosas las novelas, los ensayos, las películas, series, documentales

o canales temáticos que ponen su atención en tiempos pasados, especialmente recientes; a nivel institucional se aprecia una atención especial por la recuperación del patrimonio histórico, por museos, conmemoraciones o rememoraciones históricas, a través de homenajes, nombres de plazas, calles o placas recordando a tal o cual personaje, lugar o hecho histórico. No es un fenómeno nuevo, siempre ha habido un interés hacia el pasado, pero nunca, como en las últimas décadas, éste ha irrumpido en el debate socio-cultural, mediático y político-ideológico.

Este interés por el pasado cobra especial relevancia cuando lo aplicamos a tiempos próximos, que forman parte de lo que en la historiografía se denomina “Historia reciente”, “Historia vivida” o “Historia del presente” (Aróstegui, 2004b); en el caso español los acontecimientos más relevantes se remontan a la Guerra Civil y sus antecedentes —Segunda República—, la Dictadura Franquista y la Transición política a la democracia.

Pérez Garzón (2012) afirma que

Los historiadores debemos ser conscientes de que la gente quiere creer verdades, pero a la vez quiere creer aquello que confirma sus presupuestos previos y por eso busca los temas o los libros o las novelas que le ratifiquen su cosmovisión. Se sesgan los saberes históricos y se transforman en ingredientes de esa cultura de la memoria que nos inunda. El resultado es que toda persona tiene un pensamiento sobre su sociedad con un anclaje histórico que se ha vulgarizado

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

desde la escuela, los medios de comunicación, los canales televisivos de historia, las novelas históricas, los fastos conmemorativos que todos los gobiernos promocionan sobre sus respectivos pasados, etc. Vivimos en una auténtica explosión de recreaciones del pasado, lo sabemos, pero este fenómeno ¿es un triunfo de la historia o una vulgarización de hechos históricos que dan soporte a las memorias de distintos grupos, ideologías o aficiones? (Pérez Garzón, 2012, p. 256)

Este interrogante lleva a reflexionar sobre la situación de la Historia como Ciencia Social, la cita, en su conjunto, a cuestionar las funciones que la Historia y su enseñanza, están desempeñando en nuestros días.

La preocupación por la recuperación de la memoria trasciende nuestras fronteras, está muy presente en países de nuestro entorno geopolítico y cultural, así, se pueden citar los casos de Francia (colaboracionismo con la ocupación nazi o colonialismo y descolonización), Alemania (Nazismo y Holocausto judío) y Argentina o Chile (dictaduras militares), entre otros.

Este trabajo se interesa por la memoria en cuanto influye en la configuración del conocimiento histórico reciente, bien sea a través de la preocupación de la historiografía hacia ella, como objeto de estudio, bien como una fuente fundamental para el conocimiento del pasado más próximo. Es en el contexto de la Historia del Presente en el que la memoria adquiere su

mayor y mejor dimensión, básicamente por una cuestión estrictamente de cronología.

Distintas son las cuestiones que se van a plantear en una necesaria reflexión: en primer lugar, señalar que *no puede hablarse de una única Memoria, sino de pluralidad de memorias* que, además, pugnan entre ellas:

... en una sociedad y en un momento histórico dado jamás existe una sola memoria, sino varias en pugna. De ahí que la idea de memoria colectiva deje muchos cabos sueltos. (Aróstegui, 2004a, p. 38)

Esta pluralidad, que puede llevar aparejada una "lucha por la memoria", no puede abstraerse de los contextos en los que se manifiesta, ni persigue fundamentalmente crear conciencia histórica, sino más bien una lucha política y ética en relación con la interpretación de un pasado que quiere traerse al presente, como señala muy bien el historiador citado; en este sentido, es aplicable un principio fundamental de la Historia, el de conflicto y consenso (A. L. García Ruiz y J. A. Jiménez, 2006, 2007).

González y Pagès (2014), apoyándose en un trabajo de Jelin (2002), en el que defiende que la recuperación de libertades posibilita el fin de silencios y el acceso a relatos inéditos, abordan este tema:

... aparecen luchas por la memoria, por el sentido del pasado, en las que participan

actores diversos y plurales con demandas y reivindicaciones múltiples... aunque la memoria es un espacio que reiteradamente se define en términos de lucha contra el olvido, contra el silencio o para no repetir, estas consignas esconden una oposición entre distintas memorias rivales. (González y Pagès, 2014, pp. 291-292)

La pluralidad de memorias pretende rescatar y fortalecer identidades, restituciones y reparaciones de víctimas, una especie de justicia sobre el pasado, el reconocimiento de diferencias y protagonismos, el rescate del olvido y la recuperación del papel de personajes y colectivos, de biografías marginadas (Aróstegui, 2004a).

En España, esta situación se ha manifestado, básicamente, en torno a la Guerra Civil, sus causas, consecuencias y la posterior represión de la dictadura franquista. La aprobación de la conocida como “Ley de la Memoria Histórica” (2007), ha activado el debate político, mediático, social y cultural, debate al que no ha sido ajeno el ámbito historiográfico:

... los historiadores no pueden lavarse las manos como Pilatos... más allá de cualquier valoración jurídica, situarse en la neutralidad significa rechazar el sentimiento de piedad hacia el conjunto de los muertos provocados por aquella tragedia, esto es, negarse rotundamente como seres humanos. (Pérez Garzón, 2012, p. 250)

La diversidad de memorias, en ocasiones contradictorias, sobre unos mismos acontecimientos, es una cuestión a tomar en consideración en la enseñanza de la Historia, siendo muy conscientes de las dificultades que ello implica, pero también de la contribución a la formación de un pensamiento crítico.

En segundo lugar, hay que reflexionar sobre la presencia que la Memoria tiene en el paisaje, en el patrimonio de nuestros pueblos y ciudades; qué hechos y personajes de ese pasado reciente se han ido incorporando, de qué modo lo han hecho, qué papel tienen en todo ello distintas instituciones (Ayuntamientos, Diputaciones o Comunidades Autónomas), en definitiva, el poder político, pues el Estado desempeña un papel fundamental en la configuración de una memoria sobre el pasado, en la construcción de una identidad nacional; también qué protagonismo tienen en ello asociaciones o colectivos ciudadanos; quién decide qué lugares, por qué y cómo deben ser preservados para la memoria; distintos autores hablan de “lugares de la Memoria” o de “marcas en el espacio”.

Aróstegui señala un matiz muy interesante: “Los lugares de la Memoria y sus simbolismos no son, en modo alguno, de manera inmediata y por la sola virtud de su potencia rememorativa, lugares de la Historia” (Aróstegui, 2004, p. 40).

Pérez Garzón justifica estos espacios de la Memoria, que no tienen necesariamente que

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

ser físicos, asociándolos a una exigencia democrática y ética: "... la propia existencia de una democracia implica una dinámica de pluralismo... la necesidad de dejar espacio para las personas y grupos sociales cuyas voces habían sido silenciadas anteriormente" (Pérez Garzón, 2012, p. 251.).

González y Pagès ponen el acento en que los lugares hacen realidad la Memoria, cuestión no exenta de conflictos:

... las marcas en el espacio, los lugares de y para la memoria: monumentos, plazas, memoriales, murales, placas recordatorias, son materializaciones de la memoria... existen luchas por las reapropiaciones de ciertos lugares, por el reconocimiento y la preservación y por el contenido a transmitir en esos espacios. (González y Pagés, 2014, p. 293)

Santacana considera estos lugares como básicos para el conocimiento del pasado, otorgándoles un carácter, en ocasiones, conflictivo:

Para reconstruir el pasado necesitamos... los lugares de la memoria, en donde sucedieron los hechos... estos lugares despiertan reacciones diversas de destrucción y de conservación... Campos de concentración, trincheras, bunkers ... han sido a menudo objeto de ira de los pueblos. (Santacana, 2014, pp. 43-44)

"Los lugares de la Memoria" representan un ámbito esencial para la enseñanza de la Historia, sus implicaciones didácticas afectan al para qué, al qué y cómo enseñar; los itinerarios didácticos constituyen una estrategia básica de referencia.

En tercer lugar, el debate sobre la Memoria tiene mucho que ver con las *fechas y aniversarios*, con las *conmemoraciones*, uno de los aspectos más controvertidos, estrechamente relacionados con las dos cuestiones anteriormente comentadas; Aróstegui habla de "momentos axiales": "No es negable que algún hecho importante no vivido por las generaciones coetáneas puede ser clave, sin duda en la memoria del presente. No nos faltan ejemplos de ello, de la potencia para fijar momentos axiales en la historia" (Aróstegui, 2004a, p. 45).

Fechas, aniversarios y conmemoraciones tienen gran tradición en la enseñanza de la Historia. Reflexionar sobre el significado de las mismas, sobre las funciones que éstas cumplen, los usos y abusos que pueden hacerse de ellas debe ser un nuevo enfoque didáctico.

En definitiva, la Memoria, en su dimensión histórica, se ha convertido en objeto de enfrentamiento cultural, ético y político. Existe un permanente debate en torno a la Memoria, en especial acerca del pasado reciente y más concretamente en relación con la Segunda República, la Guerra Civil y la represión de la dictadura franquista.

La Didáctica de la Historia debe estar muy atenta a debates socio-culturales y político-ideológicos que influyen y condicionan la enseñanza. El debate sobre la Memoria también se ha planteado en términos académicos, en buena medida como respuesta al interés social, pero también como objeto científico de estudio en sí misma; distintas Ciencias Sociales tienen a la Memoria como objeto de estudio: Sociología, Antropología, Psicología, Ciencia Política y, muy especialmente, la Historia, que es la perspectiva que interesa en este trabajo.

3. HISTORIA DEL PRESENTE Y MEMORIA. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

No se pretende teorizar sobre la Historia del Presente ni sobre la Memoria, tampoco justificar la necesidad y presencia de las mismas en la historiografía; muchos y diversos son los trabajos al respecto. Desde la Didáctica de la Historia interesa establecer referentes epistemológicos, ideas clave a partir de las cuales contextualizar propuestas didácticas.

Valerio y Zermeño, al reflexionar sobre la Historia en un tiempo "presentista", plantean que ésta atraviesa una crisis, compartida con las Ciencias Sociales en su conjunto:

... en décadas recientes ha llamado la atención su aparente insuficiencia para cumplir ciertas funciones sociales con las que se asocia de manera tradicional, ya se trate de ofrecer modelos de identidad colectiva, de forjar

marcos de referencia para la vida en común o de anudar los lazos entre el presente y el pasado. (Valerio y Zermeño, 2017, p. 8)

La Historia del Presente puede ayudar a reconducir esta deriva. Las ideas clave a concretar tienen que ver con el concepto y características básicas de la misma y las relaciones entre ésta y la Memoria; existe una larga tradición en el campo de la historiografía (González, 2015), surgiendo en Francia y extendiéndose de forma rápida por otros países europeos (Alemania o Italia) y americanos, tanto al norte (Estados Unidos) como, fundamentalmente, al sur (Argentina, Chile o Colombia); referencias obligadas son Koselleck, Nora, Bordieu o Bédarida:

La historia del tiempo presente es una disciplina específica de la historiografía que aborda el análisis de procesos en curso. Su formulación más sencilla sería la de plantearse el carácter histórico del tiempo que nos ha tocado vivir... hacer inteligible la significación histórica de las situaciones dadas (económicas, sociales, políticas y culturales)... el presente admite y diferencia una construcción historiográfica propia, abriendo ángulos nuevos sobre lo previamente conocido. (González, 2015, p. 127)

En la historiografía se emplean distintas denominaciones, además de Historia del Presente, es frecuente el uso de Historia del mundo actual, Historia vivida, Historia reciente o Historia inmediata. Soto sintetiza el concepto y principales rasgos de la Historia del Presente:

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

...posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comporta una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la escritura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores. El presente es el eje central de su análisis... un intento legítimo de alargar y reivindicar la aplicación del método histórico al análisis de los acontecimientos más recientes. (Soto, 2004, pp. 107-112)

Aróstegui es uno de los historiadores españoles que más aportaciones ha hecho sobre el tema, González (2015) sintetiza muy bien las mismas, señalando que hay tres conceptos: “tiempo”, “generaciones” y “memoria”, claves para entenderlas. La Historia del Presente constituiría una descripción, construcción y explicación histórica de cada época, de sus procesos sociales, económicos, políticos y culturales, realizada desde la perspectiva de los protagonistas, una búsqueda de los orígenes de la actualidad, una construcción científica tan rigurosa como la realizada para otros momentos históricos alejados del presente. La investigación histórica debe ocuparse, por tanto, del presente, contribuyendo al conocimiento histórico del mismo.

¿Qué rasgos, fundamentalmente, la caracterizan? Esto es especialmente relevante desde el punto de vista didáctico, a partir de ellos se deben diseñar propuestas. En el cuadro nº 2 se concretan, en la interrelación de los mismos radica el sentido histórico del presente.

En primer lugar, destacar que el presente se plantea como un *ámbito de estudio que requiere de la interrelación entre la Historia y otras Ciencias Sociales* (Antropología, Sociología, Economía o Ciencia Política). La perspectiva histórica aporta, fundamentalmente, el estudio evolutivo, partiendo de las raíces del proceso estudiado, salvando posibles vacíos entre el presente y otros períodos que la historiografía tradicional siempre ha considerado objeto de estudio (Soto, 2004). Puede hablarse de una aplicación del concepto de “Historia total”, que teorizó Braudel o Vilar. Desde el punto de vista educativo, este carácter interdisciplinar favorece su enseñanza, especialmente en las etapas obligatorias, en las que el conocimiento histórico aparece integrado en un área de Ciencias Sociales. El conocimiento histórico tiene un carácter interdisciplinar, contemplando en su enseñanza contenidos que integran a otras Ciencias Sociales.

En segundo lugar, la Historia del Presente implica una *coetaneidad entre el tiempo investigado y el trabajo historiográfico*. González (2015) considera que el historiador/a, puede ser testigo del tiempo histórico investigado, interpelando e interactuando con protagonistas y actores del mismo. Para Soto (2004), esta situación es enriquecedora, valorando la proximidad del historiador/a al tiempo investigado, agudizando su sentido crítico, ponderando emociones, sentimientos y pensamientos coetáneos. Didácticamente, este rasgo puede representar un factor motivacional y funcional, motivacional porque los

temas de estudios pueden vincularse con situaciones próximas al alumnado, despertando más su interés y curiosidad, además de posibilitar trabajos de indagación; funcional porque puede ayudar a ver sentido a lo que se aprende, a ayudar a comprender situaciones próximas, tanto temporal como espacialmente.

Este rasgo está estrechamente vinculado con los dos siguientes: la *importancia de la memoria y de la experiencia y la utilización destacada de la Historia oral como metodología fundamental de trabajo*. En la Historia del Presente la memoria desempeña un papel fundamental, especialmente cómo se comporta en relación con determinados acontecimientos a investigar (Soto, 2004); González y Pagès (2014) destacan la importancia de las experiencias, de los testimonios de los “actores históricos” que no habían sido contemplados en planteamientos historiográficos anteriores. La Historia oral se convierte en una línea metodológica esencial historizando memorias y experiencias. La enseñanza de la historia reciente debe utilizar la memoria histórica como recurso didáctico, lo que implica la utilización de la Historia oral en trabajos de indagación y de iniciación a la investigación.

Un quinto rasgo se refiere al *establecimiento de unos límites cronológicos*. ¿Cuándo empieza y termina la Historia del Presente? Esta cuestión debe entenderse desde la flexibilidad y la complejidad, en mayor medida que cuando se trata de otros períodos históricos, aun asumiendo que el establecimiento de límites al tiempo histórico

siempre ha sido una tarea difícil para la historiografía. Aróstegui aborda esta cuestión:

Los límites temporales de una historia del presente son el resultado de una decisión social, materializada por un proyecto intelectual concreto, ligada al fenómeno generacional y a la delimitación de coetaneidad, y, en su aspecto más técnico, a la posibilidad de captar un tiempo histórico homogéneo a partir de un cambio significativo. (Aróstegui, 2004b, p. 27)

González concluye que:

...la cronología del presente se dota indefectiblemente de las cualidades de la experiencia, por lo que no puede sino fluir ligada a los sujetos históricos. El presente es la historia vivida por cada hombre y por el colectivo social al que pertenece, que se extiende asimismo a la percepción de su pasado y a la expectativa de su futuro. (González, 2015, p. 128)

En relación con el comienzo, la dificultad puede ser menor, Soto (2004) plantea distintas opciones (Segunda Guerra Mundial, Revolución Rusa, o los años sesenta); en el caso español, en su perspectiva más amplia, se considera que la Guerra Civil, con sus consecuencias, concretada en la larga dictadura franquista, es un elemento clave, un “momento axial”: “La historia del presente en cada momento histórico empieza en aquella coyuntura o momento axial que la hace inteligible en su conjunto y que debe ser con-

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

siderado patrimonio principal que la generación activa transmite a la sociedad coetánea” (Aróstegui y Gálvez, 2010, p. 170).

Siguiendo a Soto (2004), no es conveniente contemplar periodizaciones fijas y cerradas, que pueden acabar con el sentido de coetaneidad:

... la Historia del Presente no se entiende como una época determinada, con una delimitación temporal estática y fija, sino como una categoría dinámica y móvil que se identifica con el período cronológico en que desarrollan su existencia los propios actores e historiadores. La ausencia de hitos cronológicos fijos que la delimiten indica su dinamicidad. Su límite final es abierto, flexible... el historiador se enfrenta a procesos abiertos, aún vigentes, inacabados, lo que le supone una mayor dificultad y renovadas exigencias metodológicas. Su límite inicial podría coincidir con la supervivencia de actores y de testigos o con la persistencia de una cierta historia vivida o de una memoria viva, en alguna de las generaciones que conviven en la misma época... (Soto, 2004, p. 107)

De este rasgo se deriva la necesidad de que, didácticamente, se preste atención a subrayar aquellos acontecimientos que constituyen referentes asociados a cambios, criterio fundamental para el establecimiento de períodos.

Un sexto rasgo hace referencia al *papel de las generaciones en la Historia del Presente*, a la interrelación entre ellas y a la simultaneidad de

las mismas. González (2015), señala que la Historia del Presente es la de la generación que la protagoniza, incluyendo a la generación previa y a la posterior, sin ellas no podría constituirse como referencia de su presente: “Lo sustancial no es la sucesión de las generaciones, sino la coexistencia inter-generacional: un presente histórico es el resultado del entrecruzamiento de diferentes presentes generacionales que determina la creación y percepción de un “nosotros” añadido y de naturaleza histórica” (González, 2015, pp. 130-131).

Soto (2004) alude a la importancia de la simultaneidad generacional:

... ha de conciliarse la simultaneidad de generaciones: la que nos antecede (nuestros padres e incluso abuelos), la “generación activa”, y también la de quienes nos suceden. Todas con experiencias distintas, la coetaneidad ha de recoger las experiencias tanto del que tiene 80 años como del que tiene 17, cuestión no exenta de dificultad, pero que implica una idea de presente elástica, que se reelabora, pero en un presente que requiere de memoria. (Soto, 2004, p. 105)

En la enseñanza de la Historia debemos prestar una especial atención a las generaciones en las que está implicado el alumnado, la propia (“Historia Personal”) y la de sus padres y abuelos (“Historia Familiar”), a partir de ellas, podremos realizar distintas incursiones en la Historia colectiva del Presente, estableciendo simultaneidades entre aquellas y ésta.

La *provisionalidad de conclusiones* es un rasgo extendido en el conjunto de las Ciencias Sociales, cualquier investigación social debe tener un carácter abierto, es susceptible de modificación a partir de la aparición de nuevas fuentes o contrastación con otras perspectivas. En el caso de la Historia del Presente adquiere especial significación, sin que ello implique menor rigor científico: "...han de someterse (las conclusiones) no tanto a un contraste con otras opiniones establecidas como a un careo con posibles nuevas fuentes documentales y testimonios que habrán de revelarse inevitablemente en los años sucesivos" (Soto, 2004, p. 105).

En la enseñanza debe atenderse este carácter abierto, educando en la necesidad de innovación y renovación, de contrastación, huyendo del establecimiento de verdades absolutas y definitivas, máxime cuando se trata de conocimiento histórico del presente.

La Historia del Presente se caracteriza por una *superación de supuestos metodológicos positivistas*. Fue el Positivismo histórico quien dejó fuera de la Historia el presente, pues consideraba un requisito esencial de la investigación histórica el distanciamiento temporal con respecto a los hechos estudiados. Las transformaciones en el ámbito académico favorecieron el carácter histórico del presente, la historiografía potenció el uso de estrategias metodológicas que permitieron historizarlo, contrastando distintas aproximaciones, extremando la rigurosidad en la investigación, el uso de distintas fuentes y la honestidad (Soto, 2004), avanzando hacia la

"objetivación" de las fuentes testimoniales, de la memoria (Aróstegui, 2004a); el distanciamiento con respecto al poder y a los usos públicos que se hace de la historia también es fundamental (Pérez Garzón, 2012); todo ello permitirá hacer frente a las críticas de subjetividad que se le hacen.

Otro rasgo por destacar es la *revalorización y reconsideración del acontecimiento histórico* (Soto, 2004); ofreciendo una perspectiva que equilibre y contraste la inmediatez trasladada por los medios de comunicación de masas, la fuerte mediatización que caracteriza a la sociedad de la información y de la comunicación, difuminando los límites entre realidad y percepción de la misma; esta es una cuestión que condiciona la Historia del Presente. Enseñar el presente desde una perspectiva histórica posibilita una aproximación desde una actitud reflexiva, distanciada de la inmediatez y lo fugaz, haciendo que "reposeen" los acontecimientos significativos, transformándolos en conocimiento, sin que sean "atropellados" por el fluir continuo de información.

Un último rasgo, que integra a los anteriores, es la *consideración del ser humano como sujeto histórico*:

... el ser humano, con un particular convencimiento de ser un sujeto histórico, se constituye en uno de los elementos más visibles de la historia del tiempo presente, que, en su día, ya comenzó reivindicándose historia de los testigos... La experiencia de cada cual

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

es susceptible de formar parte de la posible narración compartida, reclamada como relato histórico... En el tiempo presente lo personal es plural, lo local, universal, y el pasado, identidad, con la consecuencia inapelable de que la memoria entra en la historia. (González, 2015, p. 129-130)

Desde la enseñanza de la historia debe acentuarse la importancia de hombres y mujeres anónimos, sus testimonios, pensamientos y concepciones del tiempo que les ha tocado vivir, la valoración de la historia como un producto humano, cuestión que adquiere una especial relevancia al enseñar historia reciente.

CARACTERÍSTICAS DE LA HISTORIA DEL PRESENTE
<ul style="list-style-type: none">▪ Interrelación con otras Ciencias Sociales▪ Coetaneidad entre Historia vivida e Historia contada▪ Importancia de la memoria y de la experiencia▪ Utilización destacada de la Historia oral▪ Flexibilidad y complejidad de los límites cronológicos▪ Interacción y simultaneidad generacional▪ Provisionalidad de las conclusiones▪ Superación de planteamientos positivistas y reconsideración de la subjetividad▪ Revalorización del acontecimiento▪ El ser humano como sujeto histórico

Cuadro n.º 2

El papel de la Memoria en la construcción de la Historia del Presente, las relaciones existentes entre Memoria e Historia tienen una entidad especial, destacándose una serie de ideas:

El presente histórico... sólo es definible por la relación y el juego de las memorias vivas, ... sin esas memorias parcialmente heredadas la historización del presente no sería posible. Recogerá tal historia ciertos pasados de los vivos que serán más extensos cuanto mayor sea su edad. En este caso, se producirán mayores «espesores de memoria». (Aróstegui, 2004b pp. 147-148)

González y Pagès (2014), señalan que en el ámbito académico se utilizan frecuentemente distintas denominaciones para referirse a la memoria que interesa a la Historia del Presente: "memoria social", "memoria colectiva" o "memoria histórica", este último término es el más utilizado en la historiografía española.

¿Qué memoria es la que interesa a la Historia del Presente y cómo está configurada? Siguiendo a Aróstegui (2004a), debe ser pública, construida a partir de memorias vivas, sin prescindir de la memoria heredada, que posibilita la continuidad y transmisión histórica: "... memorias individuales y colectivas, memorias sociales, memorias vivas y heredadas, tienen necesariamente que converger en la construcción de una memoria histórica." (Aróstegui, 2004, p. 41).

También señala la importancia de la “memoria biográfica”, con un fuerte componente ético, que busca restitución, reconocimiento y justicia, integrándose en la Memoria histórica.

González y Pagès, (2014) señalan distintas formas de conceptualizar la Memoria, destacando aquella que la concibe como un proceso activo de recuperación o reconstrucción simbólica del pasado, un conjunto de representaciones narrativas que implican la capacidad de elaborar sentidos sobre el pasado donde operan la selección y el olvido. En su construcción intervienen diversos actores sociales, entre los que el Estado ocupa un lugar destacado, con diferentes vinculaciones con el pasado, intentando legitimar y transmitir una visión sobre el mismo.

Tal y como destacan los autores señalados, la Memoria despierta cada vez mayor atención en la historiografía actual, destacando las posibilidades de la Historia oral, de la utilización de testimonios vivos; en la Memoria confluyen pasado y presente, sin la capacidad de recordar, de hacer presente lo pasado, de historizar la Memoria, no sería posible una consideración del presente como historia: “Como reto... la prolongación de la memoria en la historia debe ser un hecho y un «deber» en la consecución de un mejor conocimiento y conservación del pasado y de un mundo distinto y más justo” (Aróstegui, 2004b, p. 11).

Sin negar la importancia de la Memoria en la Historia del Presente, Pérez Garzón (2012) señala el amplio consenso académico para deslindar una y otra:

Esquemáticamente, la historia consistiría en el discurso crítica y científicamente argumentado sobre el pasado, mientras que la memoria no tendría por qué ajustarse a una verificación objetiva de las fuentes pues selecciona las experiencias del pasado que individual o colectivamente se recuerdan para afianzar una identidad o sentimiento de grupo...el historiador siempre ha usado la «memoria» de los testigos de cada época como una fuente más. (Pérez Garzón, 2012, p. 252).

En relación con las diferencias entre Historia y Memoria, Aróstegui (20094b) señala que ésta última es valor social y cultural, implica la reivindicación de un pasado que no se quiere olvidar, que siga influyendo en el presente; aquella, además de lo dicho, implica un discurso construido, contrastado y objetivado, sujeto a una metodología. La Historia busca una “objetividad”, mientras que la memoria no pretende ser ni objetiva ni neutral. El problema central de la Memoria es la “fiabilidad”, se basa en contenidos valorativos y aleatorios, en visiones particulares del pasado, diferenciándose de la Historia, cuya pretensión debe ser reconstruir el pasado de forma científicamente fiable.

González y Pagès (2014), presentan una revisión del debate historiográfico al respecto, así Nora (1984) señalaba que la Memoria es la vida en evolución permanente, abierta al recuerdo y a la amnesia, vulnerable a manipulaciones, mientras que la Historia es una operación intelectual de análisis crítico que evita censuras, encubri-

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

mientos o deformaciones, la Historia utiliza la Memoria para analizarla, reconstruirla científicamente y desacralizarla. Halbwachs (2004) afirmaba que, mientras del lado de la Memoria se encuentra lo concreto, lo vivido, lo sagrado y lo mágico, del lado de la Historia está el relato único, total y generalizador, comenzaba cuando se acababa la tradición, cuando se descomponía la memoria social. Para Ricoeur (2003) Memoria e Historia son dos formas de representación del pasado, mientras que la Historia aspira a la veracidad, apoyándose en niveles documentales, explicativos e interpretativos, la Memoria busca la fidelidad, recuperando las experiencias de los testigos, la vida cotidiana.

La Memoria integra, necesariamente, al olvido, cuestión que ha sido ampliamente tratada en la historiografía; Aróstegui (2004b), apoyándose en trabajos de Yerushalmi, afirma que

...la memoria no se constriñe a la capacidad de recordar, de traer el pasado al presente, sino que alcanza también a la de olvidar en su función selectiva.... El silencio y el olvido tienen un «uso», ejercen un papel en el mantenimiento de las vivencias y ocupan un lugar de relevante importancia en la reproducción social y en la plasmación del discurso histórico. La expulsión de la memoria de determinados pasajes de ella tiene tanta significación como su conservación. (Aróstegui, 2004a, pp. 16-17)

Rieff (2017), en su obra *“Elogio del olvido. Las paradojas de la memoria histórica”* presenta un

alegato contra la pasión por el pasado, analizando varios de los conflictos más definitorios de la historia reciente - Irlanda del Norte, Guerra Civil española, Guerra de los Balcanes, Holocausto y 11S- Rieff concluye que la memoria colectiva no es tanto un imperativo moral como una opción; la Memoria histórica, indica, puede ser tóxica y, a veces, lo correcto es olvidar.

Pérez Garzón (2012) relaciona olvido y perdón: “El perdón implica el cierre del dolor para superar el conflicto pero nunca para olvidarlo, porque la barbarie, para no reincidir en ella, no debe olvidarse. Sería el modo de construir la paz como herencia” (Pérez Garzón, 2012, p. 261).

González y Pagès (2014) realizan una revisión de distintos trabajos de Todorov, Pollack, Naquet, Yerushalmi o Jelin. Señalan diversas ideas, como que la memoria debe entenderse como la interacción entre la supresión (el olvido) y la conservación (el recuerdo), o que existen distintos tipos de olvido (definitivo, evasivo y liberador); concluyen que: “... En general, la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo, se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos de carácter político y a situaciones de represión, sufrimiento colectivo y aniquilación” (González y Pagès, 2014, p. 285).

Una última cuestión a comentar tiene que ver con los abusos que pueden hacerse de la Memoria. Es difícil configurar la identidad histórica de un pueblo sin provocar susceptibilidades, cuando no rechazos, en parte del mismo, poco identificado con los acontecimientos en que

se pretenda sustentar la misma o crítico con la posible exclusión de otros de tanto o más significado, dependiendo de la lectura que del pasado se haga.

Las conmemoraciones representan una forma de usar y abusar de la memoria, esto se ha argumentado bien desde la historiografía (MacMillan, 2014), conmemorar es un recurso utilizado con gran frecuencia a nivel político-institucional, representa una forma de mantener vivo algo que quien conmemora no quiere que se olvide, que trascienda socialmente y adquiera significado para la memoria colectiva, o para reforzar identidades o actuaciones del presente, inspirándose en lo conmemorado. Aróstegui señala: "... la manipulación de la memoria colectiva, su importancia ideológica y como instrumento de poder, su papel en la lucha por la dominación y la hegemonía y, en último extremo, su fragmentación" (Aróstegui, 2004b, p. 21).

Todorov (2000) alerta sobre posibles abusos de la memoria, derivados de una especie de obsesión, en occidente, por su culto; hay que procurar que el recuerdo se mantenga vivo, pero sin caer en la sacralización de la Memoria, distinguiendo entre una necesaria recuperación del pasado y una utilización de esa recuperación por intereses del presente.

Pérez Garzón explicita los usos y abusos de la memoria:

... no hay discurso político o social que no eche mano de la memoria de hechos históricos. El pasado pareciera ser el saco roto del que se pueden extraer argumentos tan dispares como contradictorios entre sí... O se recuerda o se olvida en aras de la historia. O se inculcan unos valores o se niegan unas ideas en nombre de la historia. Incluso se presentan facturas porque la historia dictamina culpabilidades... El mismo pasado sirve para explicar y argumentar posiciones antagónicas. La historia se hace argumento científico para defender una determinada política, una reparación social o para consolidar identidades. Con el pasado en la mano se puede querer frenar el futuro o también cambiar el presente para diseñar otro futuro. (Pérez Garzón, 2012, p. 256)

Para terminar estas ideas sobre la Historia del Presente y la Memoria se aporta esta reflexión del historiador británico E. Hobsbawm:

A pesar de todos los problemas estructurales, es necesario escribir la historia del tiempo presente.... Es preciso realizar las investigaciones en este campo con las mismas precauciones, y siguiendo los mismos criterios que para cualquier otro campo, aunque no sea más que para rescatar del olvido y, acaso, de la destrucción, las fuentes que serán indispensables para los historiadores del tercer milenio. (citado por Soto, 2004, p. 112)

Ramón GALINDO MORALES

4. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA DEL PRESENTE. CONCLUSIONES.

“De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente”, con este sugerente subtítulo encabeza Finocchio (2009) un trabajo sobre Memoria e Historia. El término “memoria”, en la enseñanza de la Historia, se asocia, tradicionalmente, a una forma de aprender, a un aprendizaje repetitivo; en este trabajo, obviamente, se entiende como un contenido a enseñar y una fuente histórica esencial para la construcción del conocimiento sobre el presente.

Tras presentar unos argumentos que justifican su tratamiento didáctico, que pueden ayudar a responder por qué y para qué enseñar Historia del presente, se reflexiona sobre dificultades que pueden surgir, se plantean propuestas de contenidos a enseñar y cómo enseñarlos, para terminar proponiendo líneas de investigación didáctica. Obviamente, las distintas cuestiones señaladas deberán contextualizarse en función de la etapa y curso en que vayamos a trabajar.

Por qué y para qué enseñar Historia del Presente en nuestras aulas; más allá de argumentos generales a favor de una enseñanza de la Historia (Galindo y Bonilla, 2016) se destacan aquellos que adquieren especial relevancia cuando se aplican al tiempo presente:

- Profundizar en valores democráticos (Benjamin, 1997), especialmente en países, como

España, con un pasado reciente traumático, condicionado durante muchos años por la guerra civil y la dictadura que la siguió; adoptando una actitud crítica y exigente ante problemas, límites y deficiencias que puede presentar la democracia en la actualidad (Levin y otros, 2008); González y Pagès (2014) destacan la importancia de formar “ciudadanos participativos”.

- Contemplar en la enseñanza contenidos históricos socialmente vivos, conflictivos y controvertidos (Falaize, 2009; Fernández y Casado, 2017; Toledo y otros, 2015 o Valls, 2017;), incorporando una perspectiva educativa a temas muy debatidos social, mediática y políticamente, contrarrestando abusos de la memoria y de la historia, contravalores educativos, visiones muy ideologizadas y excesivamente subjetivas (Prats, 2008 o Carretero y Borrelli, 2008).
- Utilizar la Memoria como fuente histórica, facilitando la necesaria interacción con la Historia, dando protagonismo histórico a personas y colectivos invisibilizados, silenciados durante mucho tiempo en la Historia y en su enseñanza, utilizando relatos sobre la vida cotidiana, presentando contenidos históricos como un estudio vivo del pasado (Ortega y otros, 2014; Pagès y Casas, 2005 o Pagès y otros, 2010).
- Posibilitar que el alumnado se convierta en protagonista en la construcción del conocimiento histórico reciente, obteniendo información directa sobre distintos temas, recurriendo tanto a la Memoria de lugares como a la de hechos, utilizando las potencia-

lidades didácticas propias de la Historia oral, favoreciendo, además, una renovación temática y metodológica (Mattozzi, 2008, 2009 o González y Pagès 2014).

- Superar explicaciones y representaciones simplistas, maniqueas, anacrónicas y descontextualizadas sobre distintos acontecimientos, lugares o personajes de la Historia reciente, que pueden caer en enseñar una Historia de buenos y malos, de víctimas y verdugos, de culpables o inocentes (Levín y otros, 2008). En el caso de nuestro país, la enseñanza debe transmitir, desde una perspectiva crítica, la existencia de una dictadura, surgida de un golpe de estado contra un gobierno democrático, que dio lugar a una Guerra Civil (Fernández y Casado, 2017 o Valls, 2017). Estos hechos, sin duda, han condicionado nuestro presente; en la actualidad, se está produciendo un cierto revisionismo histórico (Pérez Garzón, 2016 o Moradiellos, 2012), se sigue homenajeando y conmemorando, en distintos formatos, a los responsables del golpe, de la guerra y de la dictadura, sigue habiendo muertos en las cunetas y desaparecidos, cuyos familiares reclaman el derecho a recuperar sus restos y ello no debe implicar ni rencor ni venganza, sino dignidad, reparación y paz. Levín y otros (2008), en el contexto argentino, piden integrar la educación en derechos humanos en la enseñanza de la Historia reciente, avanzando hacia una educación ética y ciudadana.

Se trata, básicamente, de conocer y comprender, históricamente, los orígenes y las relaciones

entre pasado y presente de situaciones actuales, muy debatidas y polémicas (nacionalismos catalán o vasco, o el papel del Valle de los Caídos p. ej.), sin que este conocimiento y comprensión tenga que implicar justificación o aceptación.

Transformar estos argumentos en propuestas didácticas implica una serie de *dificultades*; más allá de las que afectan al conjunto de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia (Liceras, 1997, 2000) se señalan las más relevantes en relación con el tema que nos ocupa:

- La Historia del Presente no es una prioridad curricular en nuestros planes de estudio, el planteamiento de temas de Historia reciente no va más allá de un tratamiento cronológico, induciendo a una enseñanza positivista y esquemática, a un aprendizaje memorístico (que no de y sobre la Memoria histórica), sin propiciar la reflexión ni un pensamiento crítico; su tratamiento, más sistemático, en bachillerato, está muy condicionado por la preparación para la prueba de acceso a la universidad.
- Existe una difícil intersección y conflictiva convivencia entre Historia y Memoria (Levín y otros, 2008). Esta dificultad tiene su origen en el debate historiográfico, tratado más arriba, que condiciona la enseñanza y la formación del profesorado.
- Se trata de un conocimiento muy condicionado por el debate en los medios de comunicación y en el ámbito político-ideológico, además de por la influencia de la producción cultural (series, cine, documentales o

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

literatura) (Prats, 2008 o González y Pagès, 2014), debates y condicionantes que pueden producir un mal uso de la Historia y de la Memoria. Existe una cierta contaminación de tópicos, estereotipos o prejuicios que influyen en la enseñanza; todo ello puede potenciar una subjetividad descontrolada y una falta de visión crítica.

- Enseñar Historia del Presente en un tiempo marcado por la “cultura de las pantallas”, por las T.I.C., que todo lo responden de forma casi instantánea, por un ritmo de vida trepidante que hace que un acontecimiento pase a segundo plano, sustituido por otro y otro sucesivos, en un tiempo en el que la globalización lo inunda todo, también al conocimiento histórico, es muy complejo, casi una “heroicidad” hacerlo a jóvenes saturados de estímulos multimedia y con posibilidades de acceder a una información (también histórica) ilimitada pero acrítica. Precisamente estos rasgos de la sociedad actual justifican la necesidad de enseñar el presente históricamente, una enseñanza que, sin caer en el “presentismo”, destaque el valor de la reflexión, del análisis y la contrastación de diversas fuentes, entre ellas la Memoria de distintas generaciones, de la causalidad y la empatía, que permita “aprisionar” acontecimientos, “sujetar” el tiempo para poder comprenderlo críticamente.
- Enseñar Historia del Presente no es hacer política partidista en las aulas, no es utilizar la Historia para hacer proselitismo político o caer en la demagogia, en cualquier caso, este riesgo también puede afectar a la ense-

ñanza de otros períodos o temas históricos (p. ej. El Reinado de los Reyes Católicos, el Descubrimiento de América, la Reconquista o la Guerra de Sucesión). Enseñar a pensar históricamente sobre el presente debe ayudar a defendernos de usos espurios, de abusos que se hacen del conocimiento histórico.

En relación con el *qué enseñar*, con la concreción de contenidos, hay una serie de cuestiones, vertebradoras, que pueden ayudarnos: el establecimiento de “momentos axiales”, acontecimientos significativos concretados en fechas, que son fundamentales para entender un período, de “lugares de la memoria y de la historia”, como manifestaciones materiales del pasado en el presente, de “protagonistas históricos” o la “memoria heredada”, la interacción generacional entre la propia del alumnado y las anteriores (padres y abuelos), muy importante para la construcción de un conocimiento del presente. Estas cuestiones podemos desarrollarlas a partir de relaciones de simultaneidad y sucesión que pueden establecerse a partir de historias personales y familiares del alumnado, trabajando “tiempos distintos y simultáneos y tiempos sucesivos”.

Desde un punto de vista temporal, sin negar la importancia de la Segunda República y la Guerra Civil, sin duda temas muy destacados que condicionan la Historia de nuestro presente, es importante, también, aplicar las cuestiones señaladas a la Dictadura franquista y a la Transición política a la democracia, tiempos fundamentales para entender la España actual y más próximos a nuestro alumnado, sin descartar el desarrollo

del Reinado de Juan Carlos I hasta nuestros días. Especialmente, las cuestiones señaladas las podemos trabajar tanto a escala local como autonómica, nacional o internacional.

Desde una perspectiva procedimental, es fundamental iniciar al alumnado en la utilización de fuentes orales, testimoniales (Historia oral) para recoger información directa, que pueden complementarse con otras fuentes (hemeroteca, textos literarios –fragmentos de novelas-, películas y documentales, fotografías, objetos del pasado, callejero, placas, estatuas, restos históricos...) relacionadas con los contenidos trabajados).

Actitudinalmente, es fundamental valorar la Historia como un producto humano, apreciando el papel de hombres y mujeres, anónimos, en su construcción; el valor de la Memoria, de las experiencias de nuestros mayores; de la empatía, posibilitando que el alumnado aprenda a ponerse en el lugar de personas de otros tiempos, lugares y circunstancias y de la presencia de la Historia en nuestros paisajes y patrimonio, el pasado que tenemos presente a nuestro alrededor, apreciando, también, los olvidos.

En cuanto a ejes temáticos a desarrollar, podemos contemplar, por una parte, aspectos en relación con la vida cotidiana, tales como el mundo del trabajo, la escuela, la vivienda, los transportes o las formas de comunicarnos; otros más estructurales, como el papel de la mujer, las migraciones o la diversidad cultural, junto a otros más "históricos", como la falta de libertades y la represión durante franquismo, las primeras elecciones

democráticas tras la dictadura, los Pactos de la Moncloa, la aprobación de la Constitución (este año se cumple el 40º aniversario) o el 23-F, etc. Todos ellos, unos más que otros, pueden facilitar y posibilitar un tratamiento interdisciplinar entre la Historia y otras Ciencias Sociales (Economía, Sociología o Antropología o Ciencia Política).

La Historia del Presente puede ser un ámbito privilegiado para enseñar los aspectos básicos del tiempo histórico (Galindo y Bonilla, 2016): cronología, duración, periodización, causalidad y cambio histórico, contextualizándolos en los distintos ejes temáticos propuestos.

En relación con *cómo enseñar*, pueden utilizarse, por una parte, una serie de estrategias metodológicas (Galindo, 2016) con muchas potencialidades didácticas: itinerarios históricos (para trabajar lugares de la historia y de la memoria, su presencia en paisajes y patrimonios); estudios de caso (aplicables, p. ej. a momentos axiales o a personajes que pueden ser reconstruidos a partir de memorias de personas o colectivos); debates (a partir de testimonios recogidos, reportajes o noticias de prensa, fragmentos literarios, cinematográficos o documentales); por otra parte, se pueden utilizar técnicas didácticas propias de la didáctica de la Historia (Galindo y Bonilla, 2016), como los cuadros cronológicos (para sintetizar, tanto sincrónica como diacrónicamente distintos temas de trabajo) o los ejes cronológicos (para representar gráficamente el paso del tiempo presente, a partir de distintos acontecimientos relevantes). Se considera fundamental tomar en consideración una serie de principios didácticos: significatividad,

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

socialización, participación, diversidad, globalización, motivación o funcionalidad (Galindo, 2016).

A continuación, se presenta una propuesta de *talleres didácticos* a desarrollar:

TALLERES	ORIENTACIONES
La Historia del Presente en la localidad y/o en la Comunidad o Ciudad Autónoma	<p>Apreciar la presencia de acontecimientos, lugares, personajes de la historia reciente tanto en calles, plazas, restos históricos, estatuas, museos, como en conmemoraciones, contextualizándolos históricamente, aportando propuestas para incorporar nuevas iniciativas, surgidas desde las aulas, a su paisaje y/o patrimonio. La memoria heredada, la interacción entre distintas generaciones debe ocupar un lugar destacado en este taller. El itinerario didáctico constituye una estrategia de referencia. Puede consultarse García Álvarez (2009) http://www.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1137</p>
La Historia del Presente a través de la literatura	<p>Partiendo de fragmentos literarios, trabajar diferentes momentos axiales, lugares de la memoria, vida cotidiana... de la historia reciente. Son innumerables los textos literarios que la recrean, a modo de ejemplo pueden citarse los fragmentos de la novela de Víctor del Árbol (2017), <i>Por encima de la lluvia</i>, dedicados al Valle de los Caídos, o los de la novela de Rafael Chirbes (1996) <i>La larga marcha</i>, centrados en la vida cotidiana, durante el franquismo, de "perdedores" de la Guerra Civil, también la obra "Los girasoles ciegos", de Alberto Méndez (2004), en la que se recogen distintos relatos sobre la posguerra. Consultar www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/literatura-e-historia--actas-del-congreso/ o Pedregal, 2010 http://www.rebelion.org/noticia.php?id=115981</p>
Memoria histórica y medios de comunicación	<p>Se trataría de trabajar con noticias y/o reportajes en relación con la misma, contextualizando históricamente los acontecimientos, lugares y/o personajes, contrastando la información recogida con conocimiento histórico sobre lo recordado. Pueden consultarse los siguientes enlaces: https://elpais.com/tag/memoria_historica/a; http://cadenaser.com/programa/2018/02/23/a_vivir_que_son_dos_dias/1519392319_380764.html; https://www.eldiario.es/temas/memoria_historica/</p>
Ley de la Memoria histórica	<p>La finalidad sería conocer los aspectos fundamentales de la misma, el debate político, social e historiográfico suscitado y su nivel de cumplimiento en distintos lugares, partiendo de la localidad del centro docente en cuestión.</p> <p>http://leymemoria.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/LeyMemoria/es/memoria-historica-522007; https://elpais.com/tag/ley_memoria_historica/a; http://www.abc.es/espana/legislacion/ley-de-memoria-historica/</p> <p>Para el debate historiográfico, consultar Martínez Leal (2017) https://www.alfadeltapi.org/wp-content/uploads/2017/02/JMLEalDebates-historiogr%C3%A1ficos-en-torno-a-la-memoria-hist%C3%B3rica.pdf</p>

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

<p>Represión y ausencia de libertades durante el franquismo</p>	<p>El objetivo básico sería conocer las consecuencias fundamentales que el final de la Guerra Civil tuvo para los vencidos, concretadas en la represión que siguió a la misma y la ausencia de libertades. Ambas cuestiones pueden trabajarse a partir de la localidad del centro docente.</p> <p>Puede consultarse Casanova y otros (2002 y 2015); Gómez (2009); Espinosa y otros (2010) o http://memoriahistorica.org.es/.</p>
<p>La Constitución, 40 años después</p>	<p>En el año en que se conmemora el 40 aniversario de la aprobación de la Constitución (06/12/1978), se trataría de conocer cómo era la España en la que se aprobó, cómo se vivió ese momento axial de nuestra historia reciente en distintos ámbitos (localidad, autonomía y nación) qué memoria hay del mismo, qué asignaturas pendientes tiene planteadas la Constitución. La Historia oral y el trabajo con hemeroteca tienen un papel destacado. Consultar https://constitucion40.com/; http://cadenaser.com/especiales/40-anos-de-democracia/?int=masinfo</p>
<p>Erase una vez la escuela</p>	<p>Se trataría de trabajar, con distintas generaciones, cómo era la escuela de padres y madres, abuelos y abuelas de los estudiantes actuales, de forma más concreta, qué historia se enseñaba y cómo se hacía; las memorias y experiencias heredadas vuelven a desempeñar un papel fundamental. Consultar distintos cuadernos en http://www.museodelnino.es/; Lomas, 2007; Atxaga, y Lomas, 2008 o Iglesias (2006).</p>
<p>El papel de la mujer. Ayer y hoy</p>	<p>Realizar un estudio diacrónico sobre el papel de la mujer en la historia reciente, en las tres generaciones con las que puede convivir el alumnado, cómo vivían sus abuelas y madres cuando tenían su edad, que huella han dejado mujeres en nuestros paisajes y patrimonio. La memoria, la prensa, la literatura o el cine deben ser las fuentes básicas de trabajo, así como otras más íntimas, como fotografías u objetos personales. Consultar http://www.museodelnino.es/wp-content/uploads/2016/06/La-nina-bien-educada.pdf, Álvarez (2016) http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3724/3731#.Wt7Cen--nX4 o Díez (2018) https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes/article/download/48/39</p>
<p>La diversidad cultural ayer y hoy</p>	<p>Utilizando la memoria de nuestros mayores, conocer la configuración cultural de nuestras escuelas, barrios y ciudades en las generaciones que nos han antecedido, relacionando la diversidad cultural con los movimientos migratorios en tiempos recientes. Consultar http://aulaintercultural.org/2004/12/18/travesias-historias-de-emigrantes-de-ayer-y-hoy/; http://aulaintercultural.org/2011/08/04/inmigracion-emigracion-e-interculturalidad-relatos/ o http://aulaintercultural.org/2005/11/22/encuentro-en-el-espejo-inmigrantes-y-emigrantes-en-aragon-historias-de-vida/</p>

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

El terrorismo en la España reciente	A través de la memoria de nuestros mayores y del trabajo con la hemeroteca, fundamentalmente, trabajar actos de terrorismo en la Historia reciente de España; partir, si procede, de la presencia de los mismos en la ciudad y/o autonomía del centro. El recuerdo y la memoria de las víctimas deben ocupar un lugar destacado, a partir del conocimiento de distintos “momentos axiales”, personajes y de “lugares para la memoria”. http://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/Documents/Terrorismo_en_Espan%CC%83a_RESUMEN.pdf http://historiadelpresente.es/sites/default/files/revista/articulos/14/14.2ignaciosanchez-cuencalaviolenciaterroristaenlatransicionespainolalademocracia.pdf https://elpais.com/tag/terrorismo/a ; http://www.elmundo.es/t/te/terrorismo.html
-------------------------------------	---

Para terminar, se presentan unas *líneas de investigación didáctica* sobre la Historia del Presente y el papel que la Memoria tiene en ella. Pueden clasificarse en función del ámbito de desarrollo:

Unas estarían centradas en los protagonistas directos de la enseñanza (profesorado y alumnado) y en los indirectos (padres y madres del alumnado); otras, en planes de estudio y en libros de texto; por último, otras estarían centradas en la realidad del trabajo en aulas (procesos de enseñanza y aprendizaje). En relación con las primeras, se trataría de investigar sobre conocimiento, concepciones, representaciones y opiniones en relación con la Historia del Presente y su tratamiento educativo, respondiendo a interrogantes como ¿qué conocimiento, concepciones y/o representaciones tiene el profesorado, alumnado y padres/madres sobre éste ámbito del conocimiento histórico?, ¿se considera necesario incorporarlo a la enseñanza? o ¿qué pre-

sencia y tratamiento tiene en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente?; por lo que respecta a las segundas, analizar la presencia de la Historia del Presente en distintos planes de estudio y libros de texto, tanto españoles como en países de nuestro entorno político-cultural (europeos y latinoamericanos), los interrogantes a responder podrían ser ¿qué tratamiento recibe la Historia del Presente en planes de estudio y en libros de texto?, ¿qué diferencias se aprecian en las distintas comunidades/ciudades autónomas y en diferentes países, tanto en libros de texto como en planes de estudio? Sobre las últimas, se trataría de analizar procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos niveles educativos, respondiendo a ¿qué Historia del presente se enseña en las aulas?, ¿cómo se hace?, ¿qué papel tiene la Memoria?, ¿y la Historia oral?, ¿qué dificultades surgen en la enseñanza?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2004). *Literatura e Historia*. Jerez de la Frontera: Fundación Caballero Bonald.
- Álvarez, N. (2016). Restituyendo la memoria de las mujeres a través del patrimonio social urbano. *Revista PH89 perspectivas*, (89), 172-173. Recuperado de <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3724>
- Aróstegui, J. (2004a). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (3), 5-58. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/.../1/Arostegui-Retos%20de%20la%20memoria.pdf>
- Aróstegui, J. (2004b). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aróstegui, J. y Gálvez, S. (eds.) (2010). *Generaciones y memoria de la represión franquista. Un balance de los movimientos por la memoria*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Atxaga, B. y Lomas, C. (Coords.) (2008). *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona – Horsori.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 20-30.
- Casanova, J. y otros (2004). *Morir, matar, sobrevivir: la violencia en la dictadura de Franco*. Barcelona: Crítica.
- Casanova, J. y otros (2015). *40 años con Franco*. Barcelona: Crítica.
- Díez, C. (2018). Paisajes culturales urbanos con perspectiva de género: revisión bibliográfica y repercusión es para la didáctica de las ciencias sociales. *UNES. Universidad, escuela y sociedad*, (4), 60-77. Recuperado de <https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes/article/download/48/39>
- Espinosa, F. y otros (2010). *Violencia roja y azul. España 1936-1950*. Barcelona: Crítica.
- Falaize, B. (2009). L'ensenyament de la shoah davant d'altres temes controvertits a l'escola francesa: reptes pedagògics i de memòria. En Pagès, J. y González, M. (Coords.), *Història, memòria i ensenyament de la història; perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 69-74). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fernández, C. y Casado, S. (2017). *¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes*. Madrid: Akal.
- Finocchio, S. (2009). Memoria, historia y educación en la Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. En Pagès, J. y González, M. (Coords.), *Història, memòria i ensenyament de la història; perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-103). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En Licerias, A. y Romero, G. (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-95). Madrid: Pirámide.
- Galindo, R. y Bonilla A.L. (2016). Enseñar y aprender Historia en Educación Primaria. En Licerias, A. y Romero, G. (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 119-141). Madrid: Pirámide.
- García, A.L. y Jiménez, J.A. (2006). *Los principios científico-didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Universidad de Granada.
- García, A.L. y Jiménez, J.A. (2007). *La implementación de los principios científico-didácticos (PCD) en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada: Universidad de Granada.
- García, J. (2009). Lugares, paisajes y políticas de memoria. Una lectura geográfica. *Boletín de la Asociación de geógrafos españoles*, (51), 175-202. Recuperado de <http://www.agegeografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1137>
- Gómez, G. (2009). *El exilio interior: Cárcel y represión en la España franquista 1939-1950*. Madrid: Taurus.
- González, M. (2015). La teorización de Julio Aróstegui sobre la Historia del tiempo presente como historia vivida. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, (13), 126-133. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/HISPNOV/article/view/2398>
- González, M.P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*, (9), 275-311. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2027-51372014000200010
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Iglesias, M.A. (2006). *Maestros de la república. Los otros santos, los otros mártires*. La Esfera de los libros. Madrid.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Juliá, S. (2006). Bajo el imperio de la memoria. *Revista de Occidente*, (302-303), 7-20. Recuperado de <http://www.revistasculturales.com/articulos/97/revista-de-occidente/591/1/bajo-el-imperio-de-la-memoria.html>
- Levín, F. y otros (2008). El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 93-103.
- Licerias, A. (1997). *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Licerias, A. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lomas, C. (2008). *Erase una vez la escuela: los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Barcelona: Graó.

- Martínez, J. (2017). Debates historiográficos en torno a la memoria histórica. Recuperado de <https://www.alfadeltapi.org/wp-content/uploads/2017/02/JMLealDebates-historiogr%C3%A1ficos-en-torno-a-la-memoria-hist%C3%B3rica.pdf>
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 30-43.
- Mattozzi, I. (2009). Memòria i ensenyament de la Història a Itàlia: 1970-2007. En Pagès, J. y González, M. (Coords.), *Història, memòria i ensenyament de la història; perspectives europees i llatinoamericanes*, (pp. 33-53). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- McMillan, M. (2014). *Usos y abusos de la Historia*. Barcelona: Ariel.
- Moradiellos, E. (2012). *La guerra de España (1936-1939). Estudios y controversias*, Barcelona: RBA.
- Ortega, P. y otros (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y saberes*, (40), 59-70. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2770>
- Pagès, J. y Casas, M. (2005). *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Pagès, J. y otros (2010). *Les dones del 36*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació.
- Pedregal, R. (2010). Memoria histórica y literatura. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=115981>
- Pérez Garzón, J. S. (2012). Memoria e Historia: reajustes y entendimientos críticos. *Revista Ayer*, (86), 249-261. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/2504>
- Pérez Garzón, J.S. (2016). Revisionismo: ¿calificación sectaria u obligación científica? *Con-Ciencia Social*, (20), 127-133. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6150379>
- Prats, J. (2008). Memoria histórica versus historia enseñada. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 5-9.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rieff, D. (2017). *Elogio del olvido*. Barcelona: Debate.
- Santacana, J. (2014). Patrimonio, Educación e Historia: el poder invisible del pasado. En Prats, Barca, I. y López Facal, R. (Eds.) *Historia e identidades culturales*, (pp. 41-50). Universidade do Minho. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Identidades%20Culturales.pdf>
- Soto, A. (2004). Historia del Presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historia Actual Online*, (3), 101-116. Recuperado de <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewArticle/34>
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Toledo, M. I. y otros, (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia

ENSEÑAR LA HISTORIA DEL PRESENTE

Ramón GALINDO MORALES

y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos XLI*, 1, 275-292. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5160705>

Valero, A. y Zermeño, G. (2017). La Historia en un tiempo presentista. *Desacatos*, (55), 8-11. Recuperado de <http://desacatos.cie-sas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1800>

Valls, R. y otros (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, (25), 8-21. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322135215_Los_temas_historicos_conflictivos_y_su_abordaje_escolar_un_ejemplo_espanol

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV SYRIA AND PALESTINE ACCORDING TO IBN BATTUTA, THE 14TH CENTURY

Manuel ESPINAR MORENO

Resumen

En este trabajo ofrecemos noticias sacadas de la obra de Ibn Battuta cuando visitó Siria y Palestina. Nos informa de las costumbres de aquellas poblaciones, ofrece noticias sobre cada una de las ciudades, aldeas y castillos. Se refiere a las mezquitas, lugares de culto, santuarios, bienes de fundaciones piadosas, agricultura, productos, comidas, grupos religiosos, funerales, noticias de la historia sagrada de personajes como Abraham y sus descendientes. Llama la atención sobre las construcciones que le interesaron y escribió sobre ellas.

Palabras clave

Siria. Palestina. Mezquitas, castillos, ciudades y aldeas. Fundaciones piadosas. Costumbres de los habitantes formación inicial del profesorado

Abstract

In this work we offer news taken from the work of Ibn Battuta when he visited Syria and Palestine. Informs us of the customs of those populations, it provides news on each of the cities, villages and castles. Refers to the mosques, places of worship, shrines, goods of pious foundations, agriculture, products, food, religious groups, funeral, news of the sacred history of characters such as Abraham and his descendants. Draws attention to the construction that interested him and wrote about them.

Keywords

Syria. Palestine. Mosques, castles, cities and villages. Pious foundations. Customs of the inhabitants.

Manuel ESPINAR MORENO. Doctor en Geografía e Historia. Catedrático de Historia Medieval. Departamento de Historia Medieval y CCTTHH, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada.

Recepción: 14/V/2018
Revisión: 03/VII/2018
Aceptación: 21/VII/2018
Publicación: 30/IX/2018

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

SYRIA AND PALESTINE ACCORDING TO IBN BATTUTA,
THE 14TH CENTURY

Publicamos un trabajo sobre las ciudades de El Cairo y Alejandría en el Homenaje a la profesora María del Rosario Piñeiro¹, hoy continuamos ofreciendo noticias sobre Siria y Palestina sacadas de Ibn Battuta en Homenaje a Antonio Luis García por su jubilación. Nos relata Ibn Battuta como tras dejar Egipto se puso en camino hacia la ciudad de Gaza “plaza amplia, muy poblada y de hermosos mercados. Hay numerosas mezquitas, pero carece de murallas. Anteriormente hubo una bonita mezquita aljama”² (IBN Battuta, 1981, p. 150). Pasó después a la ciudad de Hebrón

*pequeña pero importante, brillante de luces, de hermosa vista, maravillosa por dentro. Se halla en la hoz de un valle y tiene una mezquita perfectamente construida, elegante de ejecución, de gran belleza y altura, labrada en roca de cantería. En una de sus esquinas hay una piedra que mide treinta y siete palmos de lado*³. (IBN Battuta, 1981, p. 150)

A la derecha del almirante, al lado del muro de la quibla, hay una escalera de mármol que da

paso a un pasadizo estrecho que lleva a una sala recubierta de mármol donde están las figuras de las tumbas pues las auténticas se encuentran enfrente pues la cueva o caverna bendita está sellada. Consultó el libro de ar-Razi: *Llama de corazones, a propósito de las verdaderas tumbas de Abraham, Isaac y Jacob*. Se relata cómo Mahoma llevado por el ángel Gabriel hacia Jerusalén pasó y rezó sobre la tumba de Abraham, igual que lo hizo en Belén sobre la tumba de Jesús, y luego fue hacia la Roca. Preguntó nuestro viajero al imán predicador y le respondió que todos los sabios defendían que aquellas eran las tumbas de estos personajes y sus esposas, solo los herejes diferían de aquello, con lo que aquella creencia se transmitía de padres a hijos. También están las tumbas de José y de Lot en este lugar y el lago de Lot o Mar Muerto. Junto al mausoleo de Lot está la mezquita de al-Yaqin o de la Certidumbre sobre una colina elevada donde solo hay una casa del vigilante. Cerca de su puerta existe una cavidad honda donde se ha dispuesto una especie de mihrab en la que apenas entra una persona a rezar, se dice que rezó Abraham cuando se aniquiló el pueblo de Lot hundiéndose aquel suelo cuando oraba. Cerca de la mezquita hay otra gruta donde está enterrada Fátima, hija

de Husayn, hijo de Alí, bisnieta de Mahoma, hay dos lápidas, en una se dice que allí está Fátima y en la otra unos versos aludiendo a lo mismo.

Salió hacia Jerusalén, en el camino visitó el mausoleo de Jonás, próximo a una mezquita. Visitó Belén con los restos del tronco de una palmera sobre la que se apoyó la Virgen María cuando dio a luz a Jesús. Dice Ibn Battuta que los cristianos estiman mucho estos sitios y se ofrece hospitalidad a los que allí acuden. Por fin llegó a Jerusalén donde califica que era el tercer lugar tras las nobles mezquitas de La Meca y Medina y desde donde el enviado de Dios subió a los cielos. Dice:

La plaza es grande, ilustre y edificada en piedra labrada. El piadoso y distinguido rey Salah ad-Din [Saladino] al-Ayyubi —Dios le recompense por lo mucho que hizo por el Islam— cuando reconquistó la ciudad inició la demolición de algunos lienzos de sus murallas, lo que fue rematado por al-Malik az-Zahir, temiendo que los cristianos fueran contra ella y allá se fortificasen.

Anteriormente no había en la ciudad río, por lo que el emir de Damasco Sayf ad-Din Tankiz en nuestros días realizó la traída de aguas. (IBN Battuta, 1981, pp. 152-153)

Durante su estancia nos informa sobre las mezquitas más importantes. En primer lugar, alude a la Mezquita Santa a la que destaca por ser una de las más maravillosas del Islam, inigualable, la más grande:

De oriente a occidente mide setecientos cincuenta y dos codos de largo, en codos malikies. Su anchura es, de sur a norte, cuatrocientos treinta y cinco codos. Dispone de numerosas puertas en tres flancos, en cuanto al cuarto, es decir, el de la alquibla, no le conozco sino una única puerta que es por la que entra el imán. El templo todo es un espacio abierto, sin techo, a excepción de la parte de la mezquita de al-Aqsa que está cubierta con techos perfectamente trabajados y de factura excelente, con panes de oro y colores espléndidos. En la mezquita hay otros lugares techados. (IBN Battuta, 1981, p. 153)

En cuanto a la Cúpula de la Roca dice que es uno de los más portentosos, perfectos y sorprendentes edificios por la forma que tiene. Sobre esta dice:

Se alza en una elevación, en el centro de la mezquita, a la que se sube por una escalinata de mármol. Tiene cuatro puertas. Toda su rotonda está pavimentada, como lo está su interior, con mármol de perfecta ejecución. Tanto por dentro como fuera hay variadas clases de adornos, tan espléndidos que se hace imposible describirlos. La mayor parte de todo ello está recubierta de oro, con lo que la cúpula brilla como perlas de luz y resplandece con la intensidad del relámpago, cegándose la vista de quien la contempla en todo su esplendor. La lengua humana no es capaz de describirla. En medio del templete

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

Manuel ESPINAR MORENO

está la noble Roca que se menciona en las tradiciones, pues el Profeta ascendió desde ella al Cielo. Se trata de una roca sólida, cuya altura alcanza una braza⁴. (IBN Battuta, 1981, p. 153)

Debajo de la roca hay una cavidad o pequeña habitación de una braza a la que se baja por una escalera donde hay un mihrab. Alrededor de la Roca hay dos rejas, la más cercana es de hierro y la otra de madera. En la cúpula hay colgada una adarga de hierro que dicen que perteneció a Hamza b. Abd al-Muttalib.

Además de estas mezquitas nos informa sobre otros lugares benditos y santuarios como ocurre con el Valle del Yahannam o del Infierno donde hay un altozano desde el que se dice que Jesús subió a los Cielos, se cita la tumba de Rabi'a la Beduina, al fondo del valle hay una iglesia donde dicen los cristianos que está la tumba de María y otra donde dicen que estuvo el sepulcro de Jesús. Los peregrinos son abundantes y pagan tributo a los musulmanes. Se dice que allí está la cuna de Jesús y acuden algunos para santificarse. Cita los personajes más importantes de Jerusalén antes de continuar su viaje.

Salió de Jerusalén hacia el puerto de Ascalón, que estaba en ruinas y en sus días tuvo innumerables riquezas entre ellas el santuario donde se guardaba la cabeza de Husayn, nieto de Mahoma, que fue luego llevada a El Cairo. Había en Ascalón una mezquita grandiosa con un gran aljibe de la que quedaba una lápida. Al sur del lugar otra mezquita llamada aljama de Umar de

la que quedan restos de los muros y columnas de mármol. Al sur de esta mezquita se encuentra el pozo de Abraham al que se baja por una escalera ancha que lleva a unos cuartos en que hay una fuente con conductos labrados en la roca y agua dulce sobre la que refieren que tiene muchas virtudes y es beneficiosa para los que beben de aquellas aguas. Fuera de Ascalón describe el Valle de las Hormigas mencionado en el Corán. En el cementerio de Ascalón hay tumbas muy numerosas donde hay personajes importantes y mártires, el encargado se las mostró y le refirió que recibe sueldos del rey de Egipto y limosnas de los que visitan aquel lugar. Continuó su viaje hacia Ramla, llamada Palestina, plaza grande con excelentes zocos y su mezquita se llama La Blanca donde se dice que en su alquibla están enterrados muchos profetas. Poco después llegó a la ciudad de Nabulus,

grandiosa, de muchos árboles, bien regada de ríos, una de las más ricas de Siria en aceituna. Desde allá se transporta el aceite a El Cairo y Damasco. También se fabrica el dulce de algarroba para enviarlo a Damasco y otros puntos. Se prepara de la siguiente forma: se cuecen las algarrobas, para prensarla a continuación, extrayéndose el arrope que destilan y de él se hace el dulce. También se exporta este arrope a El Cairo y Damasco. (IBN Battuta, 1981, p. 155)

Se cultiva además un melón excelente que toma el nombre de la ciudad. En el centro de la mezquita hay una alberca de agua dulce. Más adelante fue a la ciudad de Aylun donde dice que

había muchos mercados y una ciudadela majestuosa, está la ciudad cruzada por un río de aguas dulces. Pasó a Ladiqiyya, el Valle de Gawr donde estaba la tumba de Abu Ubayda y una zagüía donde ofrecen alimentos a los viajeros donde pernoctó una noche. Llegó a Qusayr donde estaba el sepulcro de Má'ad Yabal y desde allí se dirigió a la costa hacia la plaza de Acre que estaba demolida pero había sido la capital de los francos o cruzados donde estaban sus barcos. Había una fuente llamada Ayn al-Baqar de donde se dice que Dios extrajo la vaca para Adan. Se descende a esta fuente por una escalera y cerca de ella hay una mezquita de la que queda el mihrab. También visitó Tiro, ciudad en ruinas, en las afueras hay una población cuyos habitantes son de la secta Rafidi. Bajo a un sitio donde había agua para las abluciones y llegó un habitante de la aldea para cumplir el mismo rito,

Comenzó lavándose los pies, luego el rostro, pero sin enjuagarse la boca ni sorber agua por la nariz, después enjugó una parte de la cabeza. Le llamé la atención por su modo de purificarse, a lo cual me respondió: "Los edificios se empiezan por los cimientos. (IBN Battuta, 1981, p. 156)

Tiro es famosa por su inexpugnabilidad y está rodeada por tres lados por el mar. Tiene dos entradas, una por tierra firme y la otra por el mar. La terrestre tiene cuatro parapetos y cada uno tiene un rastrillo que ampara la puerta, La de la mar está entre dos enormes torres. Tiene murallas por todos sitios y bajo la muralla fondean

los barcos. Antes había entre ambas torres una cadena donde había guardianes que dejaban entrar o salir y un puerto parejo donde estaban las embarcaciones pequeñas.

Tras abandonar aquella ciudad se dirigió a Sayda o Sidón también en la costa, abundan los frutos como higos, pasas y aceite que se envían a Egipto. Continuó hacia Tiberiades o Tabariyya de la que solo quedan trazas de la gran ciudad que fue. Estuvo en unos baños que le causaron asombro pues había dos divisiones, una para hombre y otra para mujeres, el agua era extremadamente caliente. Había en este lugar el famoso lago de seis parasangas de largo y más de tres de ancho, allí estaba la mezquita llamada de los Profetas donde está la tumba de Su'ayb o Jetro, la de su hija, esposa de Moisés, la de Salomón, Judá y Rubén. Allí visitó el aljibe donde fue arrojado José por sus hermanos que está en el patio de una mezquita pequeña cerca de una zagüía. El aljibe es grande y profundo y bebió agua que en su mayoría es recogida de lluvia y el guardián le dijo que también brotaba del pozo. Continuó hacia la ciudad de Beirut, pequeña, con zocos y mezquita hermosa, exportan hierro y frutos para Egipto. Visitó la tumba de un rey del Magreb⁵ y hay un morabito donde ofrecen alimento a los viajeros. Dicen que el sultán Saladino estableció un legado piadoso para este monasterio y otros defienden que fue el sultán Nur ad-Din que fabricaba esteras para sustentarse con su trabajo. Tras insertar este relato continuó nuestro viajero hacia Trípoli que era una de las principales ciudades de Siria,

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

Manuel ESPINAR MORENO

cruzada por cauces de agua, rodeada de huertos y árboles, abrazada por los abundosos dones del mar y por los duraderos bienes de la tierra. Tiene espléndidos zocos y fértiles praderas. El mar está a dos millas de distancia. Es una ciudad de reciente construcción. En cuanto a la vieja Trípoli, estaba a la orilla misma, y los cristianos la señorearon por un cierto tiempo. Cuando al-Malik az-Zahir la recuperó, fue demolida, iniciándose esta nueva en la cual hay unos cuarenta emires turcos. (IBN Battuta, 1981, p. 159)

El gobernador o ministro es conocido como príncipe de los emires que vive en la Casa de la Felicidad o Dar as-sáada, monta a caballo cada lunes y jueves y va acompañado de los emires y soldados saliendo extramuros y al volver desmontan junto a su vivienda pasando ante él hasta que entra en su mansión. Después de la oración del ocaso se hacen sonar los timbales y atabales cerca de la casa de los emires y se encienden las candelas⁶. Dice que había buenos baños. Pasó más tarde a la Fortaleza de Kurdos o Hisn al-akrad donde abundan los árboles y el agua, hay un morabito o cenobio y se instaló en casa del cadí. De allí pasó a la ciudad de Hims o Emesa,

bonita y de elegantes arrabales, con árboles de hoja tupida. Sus ríos rebosan agua. Los mercados tienen amplias calles y la mezquita se distingue por su belleza. En el centro de la misma hay una alberca con agua. Los habitantes de Hims son árabes de origen, distinguidos y generosos. En las afueras de esta

ciudad está la tumba de Jalid b. al-Walid, espada de Dios y de su Enviado. Y al lado una zagüía y una mezquita. Sobre el sepulcro hay un paño negro. (IBN Battuta, 1981, p. 160)

Llegó después a la ciudad de Hamat, una de la más señeras y maravillosas “Dotada de una belleza esplendorosa e inigualable. Rodeada de huertos y vergeles en cuya proximidad, como astros, giran las aceñas. El gran río ‘Asi la atraviesa” (IBN Battuta, 1981, p. 160). Hablando de esta ciudad nos dice que tenía un arrabal conocido como al-Masuriyya que era más grande que la ciudad contando con zocos y baños. En Hamat abundaban las frutas como el albaricoque denominado “de almendra” pues en el interior del güito se encuentra una almendra dulce. Los poetas dedican muchas composiciones a las norias y a la ciudad pues los huertos y el agua ofrecen un panorama que llamó la atención de Ibn Battuta. Pasó a la ciudad de Ma’arra o la de los alcázares, pequeña, abundan los árboles entre ellos las higueras y alfóncigos que se llevan a Damasco y El Cairo, en las afueras de la ciudad está la tumba del Príncipe de los Creyentes Umar n. Abd al-‘Aziz pero no hay morabito ni vigilantes. La razón es que este territorio es de la secta de los síies que odian a los diez apóstoles de Mahoma y eran los seguidores de Ali.

Pasó a la ciudad de Sarmin con muchos jardines, el olivo era el árbol más frecuente, se fabricaba jabón, llamado de ladrillo, que se llevaba a Damasco y a Egipto especialmente a El Cairo, tenía un buen olor para lavarse las manos y se

colora de rojo o amarillo. Se fabrican en esta ciudad ropas de algodón. Los habitantes maldicen y no pronuncian nunca el número diez pues dicen nueve y uno. La mezquita tiene nueve cúpulas pues no construyeron la décima por la creencia que tienen y el odio a los diez discípulos del Profeta. Desde allí salieron hacia Alepo donde llegó diciéndonos que era una ciudad grande, descrita por Abu-l-Husayn que nos dice:

Su importancia es enorme, de recuerdo perdurable en todo tiempo y muy codiciada de reyes. Su categoría impresiona a los espíritus. ¡Cuánta guerra ha provocado y hojas de acero se desenvainaron por ella! Su ciudadela es famosa por su inexpugnabilidad y de altura notable. Nadie osaría atacarla a causa de su poderío. Y si se osara no sería ocupada. Sus flancos son de piedra de cantería y de disposición bien proporcionada y simetría. Más duradera que días y años ha acompañado al sepulcro a nobles y vulgo. ¿Qué se hizo de sus príncipes Hamdanies y de sus poetas? Idos todos no restan más que los edificios. Ah, ciudad asombrosa que permanece, en tanto sus señores pasan y perecen, sin que se haya decretado la extinción de una plaza tal. Tras ellos, se la busca y consigue sin muchas dificultades. Se desea tenerla y se logra fácilmente. Esta es Alepo. (IBN Battuta, 1981, p. 162)

La ciudadela de Alepo la llaman la Gris o As-sahba, hay dos pozos en su interior con abundante agua por lo que la sed no es problema, dice

Está rodeada por dos murallas junto a las cuales hay un foso enorme del que también mana agua. En la cerca las torres están próximas unas a otras resguardando maravillosos aposentos altos con ventanales abiertos. Todas las torres están habitadas: en esta alcolea la comida no se echa a perder por el tiempo.

Existe allá un santuario al que se encaminan las gentes, asegurándose que en este lugar Abraham adoraba al Señor. Esta fortaleza se asemeja a Rahbat Malik b. Tawq que está sobre el Éufrates entre Siria y el Iraq. Cuando Qazan [o Gazan, 1295-1304] tirano de los tártaros, vino contra la ciudad de Alepo, asedió esta ciudadela durante muchos días, pero hubo de levantar el sitio, fracasado. (IBN Battuta, 1981, p. 163)

El poeta al-Jalidi le dedicó versos extraordinarios que aluden a su ciudadela, sus aguas, la ciudad y sus alrededores, durante el reinado de Sayf as-Dawla o Espada de la Dinastía tuvo momentos de gran esplendor. Se le llama también a esta ciudad Halab Ibrahim o Leche de Abraham por haber vivido allí con sus numerosos rebaños dando de beber leche a los menesterosos, desgraciados y viajeros que concentrados solicitaban la leche o halab que les servía de alimento. Es por tanto una de las mejores ciudades, hermosa, de perfecta disposición, amplia, con zocos y existe un orden admirable. Nos informa:

Los mercados tienen techos de madera con lo que los habitantes siempre disfrutaban de sombra. La alcaicería no tiene igual en

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

Manuel ESPINAR MORENO

belleza y dimensiones: rodea a la mezquita de manera que cada galería desemboca en una de las entradas del templo. La mezquita aljama es una de las más bellas. En su patio hay una alberca de agua rodeada de un pavimento magnífico y enorme. El almimbar es de maravilloso trabajo, taraceado en marfil y ébano. Cerca de la mezquita hay una escuela coránica acorde con ella en belleza de emplazamiento y perfección de factura, que se atribuye a los príncipes Hamdanies. Aparte de esta en la población hay otras tres escuelas y un hospital. (IBN Battuta, 1981, p. 164)

Fuera de la ciudad hay campos anchurosos con sembrados, parras y huertos en las orillas del río 'Asi que pasaba por Hamat. En Alepo se encuentra el más importante de los emires o porta tinteros o argun ad-dawadar que sirve al sultán an-Nasir. Dice Ibn Battuta que era un alfaquí avaro pero había en la ciudad cuatro jueces, uno de cada una de las vías ortodoxas o madahib: safí'i, hanafi, malikies y hanbalies, y el juez de los sarif [jerife] o nobles descendientes del Profeta.

Salió de aquella ciudad y pasó por la villa de Tizin en la ruta de Quinnasrin, era una plaza nueva fundada por los turcomanos, tenía buenos zocos y mezquitas. La antigua ciudad de Quinnasrin se arruinó y apenas quedaban vestigios. Pasó hacia la ciudad de Antakiya, esplendorosa y antigua, que tenía antes una muralla maravillosa entre todas las poblaciones de Siria pero al-Malik az-Zahir o Baybars tomó la plaza y ordenó demoler la muralla. La ciudad está muy poblada, sus

casas son muy bellas, bien construidas, abundan los árboles y el agua. También pasa por allí el río 'Asi llamado Orontes. Se encuentra allí la tumba de Habib an-Nayyar y cerca una zagüía donde ofrecen alimento a los caminantes y su jeque tiene más de cien años manteniendo todo su vigor. Dice Ibn Battuta que lo visitó en un huerto donde había recogido un haz de leña que se cargó a costas para llevarlo a su casa, sin embargo su hijo con ochenta estaba cheposo y no se podía levantar por lo que la gente creía que el padre era el hijo y al contrario. Más adelante pasó al castillo de Brugas "fortaleza que disuade a los atacantes por su inexpugnabilidad. En sus proximidades hay jardines y sembrados. Por allí se entra al país de Sis, que es el de los infieles armenios, sometidos a al-Malik an-Nasir, al cual pagan tributo"⁷⁷ (IBN Battuta, 1981, p. 169). Entre Antioquía, Tizin y Bugras se encuentra el paraje denominado al-'Amq o la Llana, los turcomanos acampan allí con sus rebaños por la fertilidad y amplitud del lugar.

Viajó a continuación a Hisn al-Qusayr, diminutivo de Qasr, castillo, alcázar, buena fortaleza, de allí pasó a Sugrubukas, fortaleza inexpugnable por estar asentada en una cima muy alta, pasó después a la ciudad de Sahyun, bonita, ríos abundantes y árboles frondosos, tenía esta ciudad una importante alcolea o ciudadela, fuera de la ciudad había una zagüía rodeada de huertos donde se ofrecía alimento a los caminantes y a su lado se encontraba el sepulcro del piadoso Isa al-Badawi. Fue a Hisn al-Qadmus, Hisn al-Maynaqa, Hisn al-Ullayqa (zarzamora de ullayq), Hisn Masyaf y Hisn al-Kahf, dice al respecto:

Estas fortalezas todas pertenecen a una secta isma'ili conocida por fidawiyya [los que sacrifican su vida]. No reciben en sus casas a nadie ajeno a la secta. Son las flechas de al-Malik an-Nasir con las que alcanza a sus adversarios huidos al Iraq o a otros países. Reciben soldada y cuando el sultán decide enviar a uno de ellos a eliminar a cualquier enemigo le entrega el precio de su sangre y si sale salvo tras cumplir lo que se le ordenara, es para él; y si perece queda para sus hijos. Emplean cuchillos envenenados para herir a los que desean matar. Pero a veces sus celadas fracasan y son ellos los muertos...⁸. (IBN Battuta, 1981, p. 170)

Nos relata lo ocurrido con el emir Qarasunqur llamado el Gerifalte Negro que había escapado al Iraq y perseguido por orden de al-Malik que envió a los isma'ilies que no lograron su cometido. El huido murió años más tarde suicidándose con el veneno guardado en su anillo cuando fue detenido para darle muerte.

Ibn Battuta nos dice que siguió su camino hasta la ciudad de Yabala donde había ríos y árboles cerca de la playa, allí estaba la tumba del famoso Ibrahim b. Adham por haber renunciado al reino y dedicarse al servicio de Dios⁹. Cerca de esta tumba había una hermosa zagüía con una alberca de agua donde se ofrecían alimentos a los caminantes y su encargado era un hombre muy piadoso. Las gentes acudían desde toda Siria a este morabito la noche del 15 de Sa'ban y permanecen allí durante tres días. Extramuros de la ciudad preparan un mercado donde hay de

todo y allí se reúnen faquires y célibes de todos los lugares que asisten a la fiesta. Todos los visitantes donan al servidor del mausoleo una vela y por ello junta muchos quintales de ellas. Además de informarnos sobre todos estos aspectos nos dice:

La mayoría de los habitantes de estas regiones son de la secta an-Nusayriyya que creen que 'Ali b. Abu Talib es un dios. No rezan, ni se circuncidan, ni ayunan. El rey az-Zahir Baybars les obligó a erigir mezquitas en sus aldeas y así construyeron una en cada pueblo, pero alejadas de las casas y no entran en ellas ni las frecuentan. A veces incluso sus ganados y acémilas se refugian en ellas y si llega un forastero, se mete en la mezquita y llama a la oración, le dicen: "No rebuznes, que ya llega el forraje". Esta secta está muy extendida. (IBN Battuta, 1981, p. 174)

Le contaron que llegó hasta allí un desconocido que se arrogó el título de mahdi o elegido de Dios, profeta. Se congregaron a su alrededor y les prometió poseer el mundo por lo que les repartió Siria asignándole a cada uno una región, les ordenó salir hacia las tierras que les habían correspondido entregándoles hojas de olivo. Al llegar fueron apresados por los emires o azotados por otros. Les ordenó prepararse para atacar Yabala en vez de espadas llevarían ramas de arrayan pues en sus manos se convertirían en armas, atacaron mientras los de la ciudad rezaban en viernes, entraron en las casas, forzaron a las mujeres, etc. Cuando los musulmanes volvían de la mezquita tomaron las armas e hicieron gran

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

Manuel ESPINAR MORENO

mortandad. Fueron perseguidos por los de Latakia y Trípoli. Ante estos hechos los herejes se hicieron fuertes en las montañas y se obligaron a pagar a los emires un dinar por cabeza si se les perdonaba la vida. Al final se les perdonó porque trabajaban la tierra para los musulmanes.

Siguió hacia Latakia o Lataquia que estaba junto al mar donde quería entrevistarse con un devoto, pero estaba ausente y se tuvo que ver con algunos de sus amigos, había una zagüía y una mezquita. Le contaron que había un hombre criticón que un día solicitó al jefe de los emires un favor. Este no se lo concedió por lo que marchó a El Cairo y se puso a difundir calumnias y falsedades, se le acusó cuando volvió a Latakia y tras ser interrogado por el juez fue detenido y estrangulado. Los familiares años más tarde hicieron lo mismo con el emir y el juez y los que hicieron de testigos para condenar a aquel hombre, pero al tratarse de autoridades fueron perdonados. En las afueras de Latakia había un monasterio llamado Dayr al-Farus “el mayor de Siria y Egipto, habitado por monjes. A él acuden cristianos de los cuatro puntos cardinales e incluso son acogidos hospitalariamente los musulmanes. Su comida consta de pan, queso, aceitunas, vinagre y alcaparras” (IBN Battuta, 1981, p. 176). El puerto se cierra con una cadena tendida entre dos torres y nadie puede entrar o salir sin permiso de los que tienen cargo de la cadena, es uno de los mejores puertos de Siria. De allí pasó a Hisn al-Marqab, castillo grandioso semejante al de Karak edificado en una altura elevada, extramuros hay un arrabal donde se albergan los forasteros y no entran en la fortaleza, fue tomado a los cruzados. De allí

fue al Monte Aqra o El Calvo que es el más alto de Siria y que se ve desde el mar, habitado por turcomanos tiene manantiales y arroyos. De allí pasó al Monte Líbano que es muy fértil dándose muchas clases de frutas y abundan las fuentes de agua por lo que abundan los eremitas, ascetas y hombres piadosos dedicados al servicio de Dios. Le relataron que estando con un grupo de faquires pobres en la época del frío encendieron una lumbre. Dijo uno que sería bueno poder asar algo en el fuego. Uno de los pobres les dijo que estando orando había visto un onagro bloqueado por la nieve así que no podía moverse, fueron a por él y lo trajeron comiéndoselo tras prepararlo en el fuego, buscaron al pobre que los había informado, pero había desaparecido por lo que el estupor fue grande.

Del Monte Líbano pasaron a la ciudad de Baalbek, antigua, hermosa y una de las mejores de Siria, rodeada de huertos y jardines excelentes, cruzan por allí muchos arroyos y rivaliza con Damasco por sus innumerables dones. Sobre los productos de este lugar nos dice:

Las cerezas se dan en este lugar de modo incomparable. Y en él se fabrica el dihs [arope], que a Baalbek debe su nombre, hecho con uvas y un polvo que se le agrega para solidificarlo. Una vez endurecido se casca la vasija que hacía de molde y queda de una sola pieza. De él se fabrica un dulce al que se añaden alfóncigos y allozas, y que recibe el nombre de mulabban [ladrillo] y también el de yild al-faras [piel de caballo]. En Baalbek hay leche en abundancia que se vende en Damasco,

pues hay un día de marcha entre ambas, si se camina a buen paso, pero los que viajan en grupo salen de Baalbek por la mañana y pernoctan en una pequeña población llamada az-Zabdani, en la cual abundan las frutas, y al amanecer siguen hasta Damasco. (IBN Battuta, 1981, p. 177)

En Baalbek se fabrican ropas entre ellas el famoso ihram. También son famosas las vasijas y cucharas de madera sin igual en el mundo. A las bandejas las llaman dusut, tallan en ellas un plato y luego otro que cabe en la cavidad del anterior llegando hasta diez platos, pero el que los compra parece que ha adquirido uno solo de ellos. Igual hacen con las cucharas con diez que meten en una funda de cuero y puede que alguien las lleve en su cinturón cuando asiste a una comida de amigos haciendo que todos se maravillen si no conocen estos instrumentos.

Por fin salió de Baalbek hacia Damasco donde llegó el 9 de Ramadán del año 726 o 1326 de Jesucristo, se albergó en la madraza o madrasa de los malikies conocida como Sarabisiyya o de los fabricantes de gorras, de sarbus 'gorra'. Damasco aventaja y gana a todas las otras ciudades en belleza y disposición. Ibn Battuta nos ofrece la descripción de Abu l-Husayn b. Yubayr que dijo:

Damasco es el edén del Oriente y el lugar donde asciende su luz. Es el último país del Islam en que residimos y la novia de las ciudades que hemos admirado, ornada por los arrayanes frondosos y aderezada con el bro-

cado de los jardines, ocupa un sitio destacado por su hermosura, engalanada en su sitial de recién casada con los más bellos ornamentos y honrada, porque en ella se refugiaron el Mesías y su Madre, en una colina que ofrecía cobijo seguro y manantiales abundosos. Enramada umbrosa y agua purísima de las fuentes del Paraíso, cuyos regatos corren serpientes en todas direcciones, mientras la brisa sutilísima de sus arriates reanima los pechos. Ante quien la contempla, se reviste de bruñidos aderezos al tiempo que los convoca: "Acudid donde la belleza anochece y se tiende a la siesta". El suelo de la ciudad se resiente del exceso de agua, de modo que incluso añora la sed y casi hasta las rocas más duras te invitan en tal lugar con las palabras coránicas: Bate con el pie y tendrás un manantial fresco para beber y hacer las abluciones. Los huertos rodean Damasco como el halo abraza a la luna o el cáliz de la flor envuelve el fruto. Al oriente de la ciudad está la fértil vega de Guta, que se extiende tanto como la vista en cualquier dirección del horizonte, plena de frutos en sazón. ¿Qué razón tienen los que afirman: "Si el Edén está en la tierra, de fijo es Damasco; y si está en el cielo, tal ciudad lo emula y con él rivaliza!" (IBN Battuta, 1981, pp. 178-179)

Continúa dándonos elogios de la ciudad a través de los poetas y escritores. Los habitantes no trabajaban los sábados, sino que salían a recrearse a las orillas de los ríos entre árboles frondosos, huertos y corrientes de agua. Allí están hasta la noche que regresan a sus casas.

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

Manuel ESPINAR MORENO

Entre las cosas que más le interesaron durante su estancia en Damasco destaca la aljama o mezquita mayor, nos dice

Es la más grandiosa mezquita del mundo en magnificencia, la de fábrica más perfecta y la más bella, maravillosa, espléndida y cuidada. No tiene igual, ni parecido siquiera. Su construcción y acabado magistral se deben al príncipe de los creyentes al-Walid b. 'Abd al-Malik b. Marwan, que envió una delegación ante el emperador griego de Constantinopla, exigiendo que le enviase alarifes, los cuales llegaron en número de doce mil. El emplazamiento de la aljama había albergado anteriormente una iglesia y sucedió que cuando los musulmanes conquistaron Damasco, Jalid b. al-Walid penetró por uno de los flancos al asalto alcanzando justo la mitad de la iglesia en su acometida. Mientras, Abu 'Ubayda b. al-Yarrah entró por el lado occidental mediante capitulación y llegó a ocupar la otra mitad de la iglesia. Así pues, los musulmanes establecieron una mezquita en la mitad arrebatada por las armas, quedando la otra parte respetada como iglesia. Y cuando al-Walid decidió ensanchar la mezquita, solicitó a los cristianos que le vendiesen su templo a cambio de una compensación que ellos mismos estipulasen, pero como rehusaron se la arrancó por fuerza. Estos tenían la pretensión de que quien demoliese la iglesia enloquecería, y como le fueran con estas a al-Walid, repuso: "Pues bien, yo seré el primero que enloquezca por servir a Dios". Y empuñó la piqueta y se puso a derribarla por sí mismo,

a la vista de lo cual los musulmanes lo imitaron, y quiso Dios de este modo desmentir las falsas pretensiones de los cristianos¹⁰. (IBN Battuta, 1981, p. 182)

A partir de aquí nos va diciendo que la decoración del edificio se hizo con placas doradas de mosaico con mezcla de colores que le dan una belleza extraña. La longitud del edificio sagrado es de este a oeste de 200 pasos o 300 codos, su anchura de sur a norte alcanza 135 pasos o 200 codos. En ella se encuentran 74 vitrales de colores y tiene el edificio tres naves alargadas en sentido este-oeste, cada nave tiene una amplitud de dieciocho pasos, se sostiene cada una sobre 54 pilares y 8 basas de yeso que las separan y otras 6 de mármol incrustadas de varias clases de ricas piedras coloreadas, se ha figurado en ellas una especie de mihrab y otras cosas. Aguantan el peso de la cúpula de plomo que antecede al mihrab, es la llamada Cúpula del Águila, pues parece que quisieron comparar la mezquita con un águila en vuelo y la cabeza sería esta bóveda. Es una construcción maravillosa que se ve desde todos los lugares cuando uno de acerca a la ciudad pues destaca sobre todas las otras construcciones de la población.

El patio está rodeado por tres naves en los flancos este, oeste y norte, la extensión de cada uno es de diez pasos y hay en cada una 33 columnas y 14 pilastras. El patio se extiende sobre 100 codos y ofrece una vista bella y perfecta. En este lugar se reúnen las gentes al atardecer pues se dedican a recitar, narrar tradiciones, pasear, etc., tras la última oración se retiran a sus casas.

Cuando un alfaquí y creyente encuentran a un amigo se dirigen el uno hacia el otro e inclinan su cabeza. En el patio hay tres cúpulas, una a poniente que es la mayor y se llama de Á'isa, madre de los creyentes. Se alza sobre ocho pilares de mármol coloreado y decorado de pedrería y está recubierta de plomo. Dicen que en este lugar se atesoran los dineros de la mezquita y le contaban que los beneficios de las posesiones y los ingresos alcanzaban la cantidad de 25.000 dinares de oro al año. La segunda cúpula o capilla está al este del patio, es parecida a la primera, pero más pequeña, levantada sobre 8 columnas también de mármol. Se le llama Bóveda de Zayn al-Ábidin. La tercera está en el centro del patio, es pequeña, de planta octogonal, con mármol maravilloso muy bien ensamblado, se levanta sobre cuatro columnas de mármol claro. Debajo de ella hay un enrejado de hierro y en su centro un tubo de cobre del que brota agua hacia arriba ascendiendo y torciéndose más tarde sembrando una varilla de plata. Llaman a esta la Jaula de Agua, las gentes beben agua de este tubo. En el lado oriental del patio hay una puerta que lleva a otra mezquita llamada santuario de Á'ali b. Abu Talib, portentosa, también hay un lugar sobre el que se asegura que en él Á'isa contaba los hábitos y costumbres de Mahoma.

Cerca del eje sur de la mezquita mayor está la gran macsura desde donde se dirige la oración por el iman safí'i y tiene en el rincón oriental, frente al mihrab, una gran alhacena donde se guarda la copia del Noble Libro enviado a Siria por el Príncipe de los Creyentes Á'Utman b. Á'ffan. La alhacena se abre todos los viernes tras la

oración y las gentes se aglomeran para besar el Santo Libro. Aquí se hace jurar a los deudores y a los que se reclama algo. A la izquierda de la macsura se encuentra el mihrab de los discípulos de Mahoma, que según muchos fue el primero del Islam. En este reza el imán de los malikies. A la derecha de la macsura está el mihrab donde reza el iman de los hanafies. Le sigue el de los hanbalies. Tiene la mezquita mayor tres alminares. El primero al este, construido por los cristianos con la puerta en el interior de la mezquita, en la parte baja hay una pila y cuartos para las abluciones "*donde se lavan y purifican quienes frecuentan mucho la mezquita*". El segundo alminar está al oeste y fue edificado por los cristianos. El tercero al norte fue levantado por los musulmanes¹¹. En total tiene la mezquita 70 almuédanos. Al oriente de la mezquita existe un espacio enrejado, grande, con un zafareche de agua que pertenece a los Zayalí'a sudaneses. En el centro de la mezquita se encuentra el sepulcro de Zacarías, sobre el que hay un ataúd situado en oblicuo entre dos columnas, revestido con un lienzo de seda negra bordada donde se lee: "*Zacarías, te damos la buena nueva de que te nacerá un hijo que se llamará Juan*"¹².

Nos dice nuestro viajero que esta mezquita tiene mucha fama en el mundo por sus méritos pues había leído en una obra titulada: Aspectos distinguidos de Damasco, que se basa en el testimonio de Sufyan at-Tawri, que si rezas en esta mezquita valía como 30.000 plegarias. En las tradiciones del Profeta se dice que afirmó que si adorabas a Dios en ella por espacio de 40 años tendrías grandes ventajas en el otro mundo. Sew cuenta

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

Manuel ESPINAR MORENO

que el muro de la alquibla lo levantó Hud, profeta de Dios y que su tumba estaba allí¹³. Siempre se está recitando el Corán en esta mezquita igual que la oración pues las gentes desde la oración de la aurora recitan una séptima parte del Libro Sagrado y tras la oración de al-ʿasr efectúan la lectura llamada al-kawtariyya donde leen desde la azora de al-kawtar hasta el final del Corán. Los asistentes a la lectura reciben estipendios y suman unas 600 personas, un escriba lleva relación de todos ellos y quien falta no recibe la ayuda. La mezquita tiene unas personas llamadas muyawirun que no salen y se dedican a la oración, leer el Corán e invocan a Dios constantemente. Hacen las abluciones en recipientes situados en el interior de la torre oriental. Los habitantes de la ciudad les dan alimentos y vestidos.

La mezquita tiene cuatro puertas. La del sur se llama Puerta del Aumento, encima de ella hay una astilla de la lanza de Jalid b. al-Walid en que enarbolaba sus banderas. Hay un corredor grande y espacioso donde están los puestos de los ropavejeros y otros comerciantes, conduce a las caballerizas. A la izquierda está el zoco de los caldereros que se extiende a lo largo del muro sur de la mezquita. Aquí estaban la casa de Muʿawiya b. Abu Sufyan y de sus allegados. Se le llamaba al-Jadra o la Verde hasta que fueron destruidas por los Abbasies y su emplazamiento fue convertido en mercado. La puerta oriental es la mayor de todas y se le conoce como Bab Yayrun, tiene un pasadizo grande que lleva a una nave magnífica y larga ante la que existen cinco puertas, cada una con seis pilastras altas. A su

izquierda se ubica el santuario donde reposa la cabeza de Husayn. Frente a él una capilla llamada de ʿUmar b. ʿAbd al-Aziz con agua corriente. Ante la nave hay unos peldaños para bajar al vestíbulo que parece un foso y comunica con una puerta alta bajo la cual hay columnas largas como troncos de palmera. A ambos lados de esta entrada hay otras columnas que enmarcan pasillos circulares de las tiendas de telas y sobre ellas otros alargados para los comercios de joyeros, libreros y vidrieros. En el ancho espacio comunicado con la primera puerta están los establecimientos de los notarios, dos de ellos para los del rito safíʿi. En cada oficina hay cinco o seis notarios y los representantes del cadí que formalizan los matrimonios. También hay otros notarios esparcidos por la ciudad. Cerca de estas tiendas están los zocos de los papeleros en donde se venden papel, cálamos, tinta, etc. En mitad del vestíbulo hay una gran pileta redonda de mármol coronada por una cúpula sin techo sostenida en pilares de mármol. En el centro de la pila un tubo de cobre que arroja un chorro de agua que sube más que la altura de un hombre, lo llaman alfaguara. A la derecha de la puerta de Yayrun o Puerta de las Horas hay una algarfa a modo de gran arcada con pequeños arcos abiertos y puertas con igual número que el de las horas del día, pintadas de verde por dentro y amarillo por fuera. Cuando pasa una hora del día se invierte el interior verde hacia fuera. Dicen que en el interior de la algarfa hay un encargado que le da la vuelta a medida que corre el tiempo. La puerta occidental se conoce como Puerta del Correo, a la derecha de ella los safíʿies tienen una madrasa. En el vestíbulo de la entrada están

los comercios de los fabricantes de velas y una galería para la venta de frutas. En la cúspide de la puerta hay otra a la que se sube por una escalera sostenida por elevadas columnas y se alza sobre dos fuentes situadas a izquierda y derecha. La puerta norte llamada an-Natafaniyyin tiene un zaguán magnífico. A la derecha de la puerta hay un convento llamado as-Sami'aniyya en cuyo centro hay una alberca, disponen allí de lavaderos por los que corre el agua. Se dice que fue la residencia de 'Umar b. 'Abd al-Aziz. Cerca de cada una de las puertas de la mezquita hay una casa para las abluciones con cientos de cuartos donde corre agua abundante. A continuación, nos describe como había trece imanes sobre los que relata algunas cosas interesantes pues a veces dice donde viven, como se ordenan para acabar la oración igual que los cinco imanes que presidían la oración para decirnos que tanto la oración como la lectura del Corán no cesaba. Pasa a exponernos la relación de maestros y profesores destacando lo siguiente:

En esta mezquita hay numerosos corros en que se enseñan las más variadas ciencias, mientras que los tradicionalistas leen las obras de hadit sobre rituales elevados y los lectores del Corán recitan con armoniosas voces mañana y tarde. Un grupo de maestros explica el Libro divino, apoyándose en las columnas de la mezquita, para enseñanza de muchachos y haciéndoles leer, más ellos no escriben el Sagrado Texto en sus tablillas, en señal de respeto al Libro de Dios el Altísimo, pero lo leen para instruirse. La ortografía se la enseña otro maestro diferente que emplea

obras de poesía y otras más. El niño pasa de la enseñanza de lectura a la de escritura y así aprende bien a escribir porque quien le enseña esto no hace otra cosa. (IBN Battuta, 1981, p. 187)

Cuenta anécdotas de algunos maestros y cadíes. En cuanto a las escuelas nos dice que los safí'ies tienen en la ciudad numerosas madrasas entre ellas la llamada Adiliyya y la escuela az-Zahiriyya. Los hanafíes también tienen muchas entre ellas la de Nur ad-Din. Los malikíes tienen tres entre ellas la Samsamiyya, la Nuriyya y la Sarabisiyya. Los hanbalíes tienen también muchas entre las que destaca la Naymiyya.

Volviendo a la ciudad nos dice que tenía ocho puertas. Una de ellas se denominaba al-Faradis o de Los Jardines o del Paraíso, otra de al-Yabiya y la Pequeña. Entre estas dos hay un cementerio donde están sepultados muchos compañeros del Profeta, mártires y otros creyentes. Aquí está enterrada 'Umm Habiba, hija de Abu Sufyan, su hermano Mu'awiya, Bilal, almuédano del Enviado de Dios y otros. En otra de las puertas también hay otro cementerio donde reposan compañeros de Mahoma. Otro es llamado cementerio de los mártires. En una aldea llamada al-Maniha situada a cuatro millas al este hay un sepulcro importante y una mezquita pequeña y en otro pueblo al sur está el santuario de Umm Kultum, hija de Ali b. Abu Talib y de Fátima, hija de Mahoma. Su nombre era Zaynab o Zenobia, pero el Profeta la llamo Umm Kultum por el parecido con una tía materna, hija de Mahoma. Cerca hay una gran mezquita con habitaciones con legados

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

Manuel ESPINAR MORENO

piadosos. Los de Damasco llaman a este lugar la Tumba de la Señora Umm Kultum. En un arrabal se dice que está la tumba de la madre de María y en la localidad de Darayya hay otros enterramientos importantes.

Entre los santuarios de Damasco destaca el llamado Mezquita de los pies, a dos millas de la ciudad, junto al camino principal que lleva al Hiyaz, a Jerusalén y Egipto. Es un templo grande que cuenta con muchas donaciones. Es venerado por los damascenos y se le llama de los pies porque en una piedra están las huellas de Moisés según relatan muchos. En un pequeño habitáculo hay una lápida que recoge como un hombre piadoso había visto a Mahoma mientras dormía y le dijo: *“he aquí la tumba de mi hermano Moisés”*. Cerca de esta mezquita está el lugar llamado el Médano Rojo y cerca de Jerusalén y Jericó hay otro muy venerado por los judíos. Nos relata cómo había visto que en los días de la gran peste a fines del mes de Rabi II del 749 o julio de 1348 el príncipe de los emires y virrey del sultán dispuso que todos los habitantes ayunasen durante tres días, así lo hicieron y reunidos todos se dirigieron hacia la mezquita donde estuvieron la noche del jueves rezando y alabando a Dios. Después rezaron la plegaria de la aurora y salieron caminando unos con Coranes en la mano y descalzos, también iban judíos con su Torah y cristianos con su Evangelio hasta llegar a la Mezquita de los pies después fueron a la ciudad y cumplieron el precepto del viernes y Dios les alivió “El número de muertos en Damasco no alcanzó los dos mil diarios, en tanto en las dos ciudades de El Cairo y Fustat se llegó a los ochenta mil en un

solo día” (IBN Battuta, 1981, p. 194). Cerca de la puerta oriental hay una almenara blanca donde se dice que descenderá Jesús. Damasco cuenta con muchos arrabales que la rodean excepto por el este. Tienen estos arrabales las calles más anchas que la capital. En la parte norte está el arrabal de Salihyya con su excelente zoco, mezquita aljama, hospital y colegio, hay madrasa y la mayoría de los habitantes son de la secta hanbali. Al norte de Damasco está la montaña de Salihyya desde donde se dice que los Profetas subieron al Cielo, tiene la Gruta donde nació Abraham donde hay una mezquita y alto alminar. Fuera de la caverna se dice que hay un lugar donde reposaba este patriarca. Además, otro lugar de peregrinación es la Cueva de la Sangre donde se puede ver la sangre de Abel matado por su hermano, cerca hay una mezquita a la que se sube por una escalera. La Cueva de Adán y más abajo la Gruta del Hambre pues en ella se refugiaron 70 profetas con un solo panecillo que se ofrecían uno a otro hasta que todos perecieron, también allí hay otra mezquita. Todas ellas cuentan con legados piadosos y fundaciones. Alude a otros lugares de enterramiento como el cementerio antiguo donde reposan profetas y hombres píos y junto a los huertos en una hondonada inundada reposan restos de profetas y con el agua no se puede enterrar allí nadie. En la cumbre del Monte Qasiyun se encuentra un manantial que fue refugio de Jesús y María, hay alcázares, edificios y huertos, lo hacen uno de los más bellos paisajes del mundo. El bendito refugio es una pequeña caverna y hacia la mitad de la falda otra caverna fue oratorio de Elías. Hasta aquí vienen muchos a orar. Nos dice:

El refugio tiene una puertecilla de hierro y está rodeado por la mezquita que tiene corredores circulares y un buen aljibe para acumular el agua que cae de lo alto, tras lo cual se vierte en un conducto que, a través del muro, se comunica con una alberca de mármol donde se recoge. No tiene igual en belleza y rara forma. Cerca hay habitaciones para la ablución en las que corre el agua. (IBN Battuta, 1981, p. 196)

Esta cima es la cabeza de los huertos de damasco pues en ella están los manantiales con los que se riegan. Las aguas se dividen en siete ríos que llevan diferentes direcciones y el lugar de los brazos o divisiones. El mayor es el de Turah que discurre por bajo de la colina en un cauce excavado a manera de túnel en la roca dura. Los siete canales toman direcciones distintas que fertilizan las tierras. Hay muchos legados piadosos en tierras, huertas y casas que sirven para pagar las necesidades de los imanes, almuédanos, caminantes, etc. Al pie del monte está la ladera de an-Nayrab con espesos huertos y árboles, hermoso baño y mezquita con patio recubierto de mosaicos marmóreos donde brota una fuente de gran belleza y lugar para abluciones con cubículos en los que corre el agua. Al sur está Mizza o Mizzar al-Kalb con mezquita aljama enorme y manantial. La mayoría de las aldeas próximas a Damasco tienen baños, aljamas, zocos. La aldea de Bayt Ilaḥiyya tuvo en principio iglesia y después fue aljama con decoración de mosaicos coloreados.

A continuación nos informa de las fundaciones, costumbres y virtudes de los habitantes de esta ciudad. Nos dice:

Los legados piadosos de Damasco son incontables, tanto por su variedad como en gastos. Por ejemplo: legados a costa de los incapacitados para hacer la peregrinación que subvienen a las necesidades de quien la cumple en sustitución; donaciones para proveer el ajuar de matrimonio de las jóvenes cuyas familias carecen de recursos; fundaciones para rescatar cautivos; legados para atender a la manutención de los viajeros, así como a su vestido y viático hasta que lleguen a sus países; otros para arreglar y pavimentar las calles, porque en Damasco disponen de aceras en ambos lados y sobre ellas caminan los viandantes, en tanto los jinetes marchan por el medio, y otras fundaciones para distintas buenas obras¹⁴. (IBN Battuta, 1981, p. 197)

Las donaciones son remedio para las almas y con ellas se obtiene recompensa para el mundo futuro. Los habitantes de Damasco rivalizan en la construcción de mezquitas, zaguías, colegios y santuarios. Tienen respeto por los magrebíes pues les confían sus familias y bienes. Respetan a los que son buenos y dedican su tiempo a la oración y actos piadosos, los extranjeros viven bien en esta ciudad. Los artesanos y sirvientes cuidan además huertos, molinos, acompañan a los niños a la escuela y premian a los que se

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

Manuel ESPINAR MORENO

dedican a la ciencia o al servicio de Dios. Guardan el ayuno del Ramadán, invitan a los otros, ayudan a los pobres y beduinos, así el propio Ibn Battuta recibió estos cuidados y estuvo enfermo recibiendo todas aquellas ayudas hasta que sanó. Nos habla de personajes importantes de la ciudad y de sus fundaciones piadosas y donativos. Tienen como costumbre otras muchas acciones religiosas y en especial asistir a los entierros donde guardan un orden asombroso

Camina delante del cortejo mientras los lectores recitan el Corán con buena voz e inflexiones que incitan a llorar y casi, de conmovidas, vuelan las almas. Rezan por los muertos en la mezquita aljama frente al oratorio. En caso de que el fallecido fuera un servidor del templo tal como imán, almuédano o sirviente, lo introducen en el lugar reservado a la oración en tanto leen. En caso contrario, cortan la lectura a la puerta de la mezquita y entran con la comitiva en silencio, para a continuación algunos agruparse en la nave occidental del patio cerca de la Puerta del Correo. Los presentes se sientan con los estuches del Corán ante ellos y leen el Libro, levantando la voz para anunciar la llegada de notables o gentes principales cuando ésta ocurre y diciendo: "En el nombre de Dios, Fulano, por ejemplo Kamal ad-Din, Yamal ad-Din, Sams, Badr, etc.". Una vez concluida la lectura se alzan los almuédanos y dicen: "Meditad y tomad cuenta de que vuestra plegaria por Fulano, hombre piadoso, sabio, etc.". Y lo describen con los mejores califica-

tivos. Luego rezan por él y lo trasladan a la sepultura. (IBN Battuta, 1981, p. 200)

Nos dice que aprendió mucho de los principales personajes y obtuvo licencia para enseñar. Pero cuando llegó la luna de Sawwal la caravana del Hiyaz partió de la ciudad para acampar en la aldea de Kiswa y entre ellos iba nuestro viajero, llegaron a As-Sanamayn, Zur'a, Busra donde estuvieron cuatro días pues esperan a los rezagados de Damasco. Se cuenta como en Busra estuvo Mahoma enviado por Jadiya como comerciante, allí está el sitio donde se reclinó su camella y se ha levantado una magnífica mezquita. Las gentes del Hawran acuden y así los peregrinos se surten de provisiones antes de salir hacia Birkat Ziza para llegar más tarde a al-Layun, castillo de Karak o fortaleza del cuervo, Ma'an, el paso de Suwan que es un desierto del que se dice: "Quien entre en él, dése por muerto, y quien de él salga, téngase por nacido", Siguieron hacia Dat Hayy donde hay pozos y Wadi Baldah que está seco, llegaron a Tabuk donde Mahoma hizo sus abluciones aumentando el agua de un nacimiento, los peregrinos sirios cuando acampan golpean las palmeras con sus espadas diciendo que así entró el Profeta en aquel lugar. La caravana permanece cuatro días para reponer fuerzas y que abreen los camellos disponiéndolo todo para atravesar el desierto que va entre al-'Ula y Tabuk. Los azacanes bajan a la fuente para llenar los odres de cuero de búfalo. Los que pueden pagan porque se les dote de agua. Luego la caravana anda de día y de noche atravesando lugares como Wadi I-Ujaydir que parece el Infierno. A veces los

peregrinos sufren el viento simun que es cálido y envenenado con lo que se consume el agua y esta alcanza precios elevados. Llegan a la alberca de al-Mu´azzam que recoge el agua de lluvia y en ocasiones se encuentra seca. Se llega a los cinco días al pozo de Hiyr o de los Tamudies que rebosa de agua, pero nadie la bebe pues no es buena y si alguien amasa harina con ella se la da a los camellos. Llegan a al-Ula donde hay huertos con palmeras y manantiales de agua, acampan cuatro días, se lavan las ropas y se abandona lo superfluo pues los comerciantes cristianos de Siria

venden lo necesario a los peregrinos. Continúa la caravana hasta el valle de al-´Attas donde el calor es riguroso y sopla el simun, siguen a Hadiya donde hay aguas subterráneas y a los pocos días se acampa en las afueras de la ciudad santa de Medina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IBN Battuta (1981). *A través del Islam*. Madrid: Editora Nacional.

NOTAS

1. Doctor en Geografía e Historia. Catedrático de Historia Medieval. Departamento de Historia Medieval y CCTTHH, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, Campus Universitario de Cartuja, 18071 Granada, España. C. e. mepinar@ugr.es. Tlef. 958-243650

2. Manuel ESPINAR MORENO: "El viaje de Ibn Battuta a Egipto en 1326. Las ciudades de Alejandría y El Cairo. Datos para la Historia y la Geografía de la Edad Media", *Homenaje a la Prof. Dr.ª D.ª M.ª Del Rosario Piñeiro Peleteiro, Didáctica Geográfica*, 2.ª época, núm. 7, 2005, pp. 139-164.

3. IBN BATTUTA: *A través del Islam*. Introducción, traducción y notas de Serafín Fanjul y Federico Arbos. Madrid, 1981, pág. 150. Algunas ediciones y traducciones sobre la obra de Ibn Battuta son las siguientes: C. DEFREMERY y B. R. SANGUINETTI: *Voyages d'Ibn Battuta*. Ed. y trad., París, 1854. Reed. París, 1969. Anthropos, con introducción de V. Monteil. 4 vols. F. GABRIELI: *I viaggi di Ibn Battuta*. Florencia, 1961. H. A. R. GIBB: *The travels of Ibn Battuta (1325-1354)*. Translated with revisions and notes from the Arabic text edited by C. Defrémey and B. R. Sanguinetti, Cambridge, 1958, Hakluyt Society, 4 vols. Reimp. de Wiesbaden, 1972. IBN BATTUTA: *Rihla*. Edición de Karam al-Bustani, Beirut, 1964. H. F. JANSSENS: *Ibn Batouta, "le voyageur de l'Islam"*, 1304-1369. Bruselas, 1948. G. H. BOUSQUET: "Ibn Battuta et les institutions musulmanes", *Studia Islamica*, XXIV, 1966. H. A. R. GIBB: "Notes sur les voyages d'Ibn Battuta en Asie Mineure et en Russie", *Etudes d'orientalisme dédiées a la mémoire de Lévi-Provençal*, 1, 1962, pp. 125-133. L. HERBEK: "The chronology of Ibn Battuta's travel", *Archiv Orientalni*, XXX, Praga 1962, pp. 409-486. E. LÉVI-PROVENCAL: "Le voyage d'Ibn Battuta dans le royaume de Grenade (1350)", *Melanges K Marçais*, París 1950, pp. 206-223. Luis SECO DE LUCENA: "De toponimia granadina. Sobre el viaje de Ibn Battuta al reino de Granada", *Al-Andalus*, XVI, 1951, pp. 49-85. Gaston WIET: "La grande peste noire en Syrie et en Egypte", *Eudes d'orientalisme dédiées a la memoire de Lévi-Provençal*, 1, París 1962. Ibn Battuta: *Travels in Asia and Africa 1325-1345*, Published by Routledge and Kegan Paul. Vincent MONTEI: "The Introduction to the "Voyages of Ibn Battutah" by Vincent Monteil, in *The Islamic Review and Arab Affairs*. March 1970, pp. 30-37. *L'altro Milione*, di Antonella Fucecchi e Antonio Nanni, Editrice Missionaria Italiana, Bologna, 2000. IBN BATTUTA: *Travels in Asia and Africa 1325-1354*, tr. and ed. H. A. R. Gibb, London: Broadway House, 1929. IBN BATTUTA: *Voyages* (traducción: A. Djenidi), Dakar, Faculté de Lettres, 1966.

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

Manuel ESPINAR MORENO

4. Por lo bonito de esta construcción y el material empleado se decía que Salomón ordenó a los genios que la construyesen. En el interior de esta mezquita existe una cueva donde están enterrados Abraham, Isaac y Jacob y enfrente de ellos están las tumbas de sus esposas.

5. Sobre otros muchos aspectos sobre todo artísticos de los edificios como la Cúpula de la Roca, mezquita de Damasco y otras mencionadas por Ibn Battuta podemos consultar la excelente obra de A. PAPADOPOULOU: *El Islam y el arte musulmán*, en *El Arte y las grandes civilizaciones*, Gustavo Gili, Barcelona, 1977.

6. El propio Ibn Battuta dedica una parte a explicarnos algo sobre este personaje llamado Abu Ya'qub Yusuf del que se contaba que llegó a Damasco donde se puso enfermo y permaneció tirado por los zocos pidiendo ayuda y alimento. Cuando curó salió de la ciudad buscando trabajo siendo contratado para vigilar un huerto o jardín del rey Nur ad-Din. Cuando los frutos estaban para comerlos el sultán acudió al huerto y el encargado le dijo a nuestro personaje que trajese granadas para el rey. Este las encontró agrias y se le achacó que no sabía distinguir lo dulce de lo agrio. Respondió "Me contrataste para vigilar, no para comer". Se informó al rey de lo ocurrido y fue a visitarlo pues había tenido sueños de que Abu Ya'qub le proporcionaría provechos. Fue alojado con el sultán y comenzó a trabajar para el monarca. Pronto escapó de Damasco y llegó a una aldea donde lo albergó un hombre pobre y le dio de comer. Se cuenta la siguiente anécdota: "El huésped preparó un caldo, degolló una gallina y se la presentó con pan de cebada. Abu Ya'qub comió de todo aquello e impetró la gracia para el hombre, que tenía una caterva de hijos, entre los cuales había una moza próxima a desposarse, siendo costumbre en estos países que la hija sea provista por el padre de vajillas y otras alhajas que en su mayoría son objetos de cobre con el que se vanaglorian y conciertan tratos", pág. 158. Le preguntó a su huésped si tenía cobre y le dijo que pidiera todo el que pudiese a sus vecinos, reunido el cobre prendió fuego y echo un elixir que llevaba en su fardaje con lo que el cobre se convierte en oro. Lo encerró en una habitación y escribió una carta a Nur ad-Din, rey de Damasco, con la noticia de todo aquello invitándole que construyera un hospital para los forasteros y enfermos instituyendo un legado para mantenerlo, edificaría zaguías por los caminos y satisfaría a los propietarios del cobre. El sultán tomó el oro, buscó al autor de aquel milagro que no encontró y volvió a Damasco donde construyó el hospital "que no tiene parangón en el mundo habitado".

7. Nos dicen los autores en la nota 38 que en la administración del imperio mameluco la palabra emir se aplicaba a los distintos oficiales y categorías.

8. Dice que los dirhams eran de plata pura y se llamaban bagliyya. Se fabrican también ropas llamadas ad-dabiziyya. El comandante de la fortaleza, sus hijos y soldados vigilaban el camino hacia el país de los armenios desde el lugar de ar-Rusus. Nos refiere como los armenios se quejaron a al-Malik que Husam ad-Din cometía atropellos desde as-Rusus por lo que se abrió una investigación. Se encargó al jefe de los emires de Alepo de informarse y ejecutarlo si era preciso. Un amigo del jefe de los emires fue a ver a al-Malik diciéndole que era un hombre honrado y valeroso a quien los armenios querían quitar porque los vencía y controlaba evitando la destrucción del Islam. Logró una orden con su libertad devolviéndole a su puesto. Se envió un correo rápido que en cinco días llegó desde El Cairo a Alepo, aunque la distancia era de un mes librándolo de la muerte y restituyéndolo a su puesto.

9. Alude a estos como los hassasin o asesinos. Era una secta compuesta por fatimíes disidentes desde el siglo XI que dominó y atemorizó el norte de Siria y Persia hasta que en 1256 los mongoles tomaron aquella fortaleza. En época de Ibn Battuta se habían convertido en agentes del poder mameluco de El Cairo.

10. Nos relata Ibn Battuta como su padre era un alfaquí piadoso, devoto, ascético, casto y dedicado al servicio de Dios. La historia de este personaje fue la siguiente. Un día pasó este alfaquí por los huertos de la ciudad de Bujara y cumpliendo con las abluciones se acercó a uno de los cauces que cruzaban aquellas tierras donde encontró una manzana que arrastraba el agua, la cogió y la comió, después le vino el escrúpulo y determinó pedir al dueño que le absolviera. Llamó a la puerta del huerto y le abrió una esclava, le dijo Adham que llamase al dueño a lo que le respondieron que era una mujer. Pidió permiso para verla y esta le dijo que era de ella la mitad pues la otra mitad era del sultán que se encontraba aquel día en Balj a diez jornadas de Bujara, salió hacia aquel lugar y tras buscar al soberano le pidió que lo absolviera por la mitad de la manzana. El sultán le ordenó volver al día siguiente. Tenía el sultán una hija muy hermosa solicitada por muchos príncipes, pero se había negado a casarse con ellos porque era muy devota

SIRIA Y PALESTINA SEGÚN IBN BATTUTA, SIGLO XIV

Manuel ESPINAR MORENO

y buscaba alguien con el que vivir renunciando al mundo. Al regresar el sultán contó a su hija lo que le había ocurrido con aquel hombre. Al día siguiente el monarca le dijo que lo absolvería si se casaba con su hija. Se resistió, pero al fin se casó. Cuando entró con ella la encontró con alhajas, el aposento decorado con tapices y otras cosas, quedó en un rincón rezando lo que ocurrió durante siete noches, pero todavía no había sido perdonado. Pidió que lo hiciera y se le respondió que cuando se acostase con su mujer. Lo hizo, hizo las abluciones y murió rezando. La princesa quedó preñada y nació Ibrahim que al carecer su abuelo de hijos recibió el reino, pero renunció dedicándose al servicio divino.

11. Los historiadores nos dicen que la conquista de Damasco se hizo el 635, la iglesia de San Juan Bautista fue compartida entre musulmanes y cristianos. Las obras de la mezquita comenzarían como muy pronto el 706 o 707. Tiene 157x97-100 metros. Las torres tienen 11 metros de lado y el rectángulo de la sala de oración es de 136x37 metros.

12. A. Popadopoulos citando a Ibn al-Faqih nos dice "Los minaretes de la Mezquita de Damasco son las atalayas originales de la época griega y pertenecen a la iglesia de San Juan. Cuando al-Walid destruyó la iglesia y transformó totalmente su aspecto en mezquita, las dejó como estaban", pág. 235.

13. Se refiere a San Juan Bautista que bautizó a Jesús.

14. Ibn Battuta a continuación dice que él había visto en la ciudad de Zafar en el Yemen un lugar llamado al-Ahqaf o los Arenales una edificación con una tumba y la leyenda: "Este es el sepulcro de Hud b. 'Abir. Dios lo bendiga y salve", IBN BATTUTA: *A través del Islam*, págs. 184.

15. Relata como un día en una calle vio como a un esclavo joven se le cayó una bandeja de porcelana china llamada sahn, quedó hecha pedazos. Uno de los viandantes le dijo que reuniera los pedazos y se los llevara al encargado de las fundaciones aplicadas a las vasijas. Se le dio para comprar un plato completo por lo que se hizo una buena obra evitando que fuera castigado.

INNOVACIÓN
D O C E N T E

U N E S

EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN MERIDIANO (HUM200): UNA APORTACIÓN ADECUADA, IMPORTANTE Y NECESARIA PARA EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1990-2018)

MERIDIANO RESEARCH GROUP (HUM200):
AN APPROPRIATE, IMPORTANT AND NECESSARY CONTRIBUTION
TO DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES (1990-2018)

Antonio Luis GARCÍA RUIZ

Resumen

La Didáctica de las Ciencias Sociales es un área completamente nueva (L.R.U.1983). Partir de cero, abrir camino, realizar los primeros esbozos, etc. ha sido una tarea difícil para MERIDIANO y para todos los que iniciamos sus primeros pasos.

Palabras clave

ciencias sociales, inicios, principios científicos.

Abstract

Didactics of Social Sciences is a complete new area (L.R.U. 1983). Starting from scratch, making the first outline, etc. It has been a complex task for MERIDIANO and all of those who started their first steps

Keywords

social sciences, beginnings, scientific principles.

Antonio Luis GARCÍA RUIZ es Licenciado en Geografía e Historia, Doctor en Geografía y Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Granada. Su amplia experiencia docente en Educación Primaria, Secundaria y Universitaria, junto con su fuerte vocación e ilusión por el trabajo, le han permitido adquirir un conocimiento, muy preciso, de la Enseñanza de las Ciencias Sociales y del valor de la Educación.

Recepción: 31/VIII/2018

Revisión: 03/IX/2018

Aceptación: 05/IX/2018

Publicación: 30/IX/2018

EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN MERIDIANO (HUM200): UNA APORTACIÓN ADECUADA, IMPORTANTE Y NECESARIA PARA EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (1990-2018)

MERIDIANO RESEARCH GROUP (HUM200):
AN APPROPRIATE, IMPORTANT AND NECESSARY CONTRIBUTION
TO DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES (1990-2018)

1. INTRODUCCIÓN

En más de una ocasión he manifestado o escrito que la enseñanza, y, sobre todo, el aprendizaje de las Ciencias Sociales, consiste en acercarse a los hechos históricos, artísticos, geográficos y sociales que nos rodean, con espíritu de curiosidad y de comprensión y sin prejuicios previos de ningún tipo, y, todo ello, con el fin de conseguir la formación plena de la persona, la integración de los alumnos en el medio, su desenvolvimiento en el mundo actual y la contribución al progreso global, equitativo, pacífico y sostenible de las sociedades. Esta aseveración puede resultar un tanto utópica, genérica y difícil de alcanzar; pero la utopía y la ilusión son los mejores ingredientes para las relaciones interpersonales y humanas, que mueven la educación. ¡Qué no nos falten nunca! Pero más necesario aún que estas, es el conocimiento de la realidad; fuente de sabiduría y punto de partida y de llegada de todo proyecto docente o de investigación. La realidad y el deseo, aparte de una de las mejores

obras de Luis Cernuda (1936), constituyen un binomio que permanentemente los profesores hemos de conjugar.

Fomentar en nuestro alumnado el espíritu de curiosidad, equivale a despertar la motivación y el interés por conocer, entender, comprender y recrearse, a través de la ciencia y de la cultura, en todo cuanto nos rodea y existe en la Tierra y en el universo. La comprensión nos permite alcanzar la empatía y con ella lograr la fraternidad y la paz. Sin prejuicios previos es lo que entendemos por respeto a los hechos o a la población estudiada, donde también tendremos que incluir la objetividad: “la objetividad absoluta e intemporal es una abstracción irreal; pero la Historia requiere la selección y el ordenamiento de los hechos ocurridos en el pasado, a la luz del principio o norma de objetividad aceptada por el historiador, que incluye necesariamente elementos de interpretación” (Carr, 1993, p. 9). La formación libre y plena de la persona es otra meta incuestionable de la educación y de las ciencias sociales. Una formación que le permita integrarse en el lugar que habita y en el mundo

desbocado (Giddens, 2000) en el que vivimos, para tratar de mejorarlo.

El pasado curso académico dirigí un Trabajo de Fin de Grado de Magisterio, en modo de Unidad Didáctica, con el título "Observar las nubes, con los pies en el suelo". En él quisimos reflejar, la autora y yo, las nubes, las metas y los deseos, pero también la realidad, la tierra y el suelo. Estaba bien planteada, tuvo bastante éxito y gustó mucho al alumnado de quinto de Primaria, con el que se puso en práctica. En nuestros alumnos, en los centros de trabajo, en las ciudades, en los flujos económicos, sociales, políticos y culturales, en la prensa, en la televisión, en la calle, etc. está el mundo real; la justificación, la razón y el verdadero sentido de nuestro trabajo. Falsear la realidad, sesgarla, partir de hechos irrelevantes, constituye un craso error, en el que frecuentemente incurre la investigación educativa.

No debemos montar todo un artilugio metodológico para luego concluir con cuestiones elementales u obviedades, que cualquier profesional conoce. La mejor investigación es la que da respuesta a un problema u orienta en su solución; el objetivo básico de la investigación es hacer un mundo más comprensible y asequible a la ciudadanía, tratando de resolver los conflictos y las sombras más acuciantes que se ciernen sobre la humanidad. El propio Descartes en su obra: "Los Principios de la Filosofía" (2002), habla del tema tratado, del propósito que le ha guiado y de la utilidad que puede reportar su lectura. Así el tema elegido y su vinculación concreta con la problemática educativa estudiada deberían de

ser uno de los criterios más importantes en la evaluación de toda investigación educativa. Por muy bien que lo hagamos, hablar de las musarañas no sirve absolutamente para nada.

Con estos pensamientos elementales, con compromiso social, con un satisfactorio servicio a la Universidad de Granada y a otros centros de Educación, con la atención ininterrumpida a nuestros estudiantes, con la vocación por nuestro trabajo y con la confianza en nosotros mismos, un grupo de profesores y profesoras de las Facultades de Educación y de Filosofía y Letras, junto con profesorado de instituto, de Educación Primaria, asesores de los Centros de Profesores, inspectores de educación, directores de centros, etc. hemos venido colaborando e investigando sobre Didáctica de las Ciencias Sociales, bajo el paraguas del Grupo de Investigación MERIDIANO, con amistad, lealtad, compañerismo y sin ningún problema, durante casi treinta años.

2. LA CREACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL GRUPO MERIDIANO

La creación de los Grupos de Investigación fue una acertada iniciativa de la Junta de Andalucía, en cuya primera convocatoria del año 1991 fue aprobado nuestro proyecto. La cantidad de ayuda recibida cada año ha sido muy corta, pero, sin embargo, sí nos ha proporcionado una cierta autonomía económica y, sobre todo, institucional. Como se recomendaba la colaboración con otros grupos de investigación y la participación de profesorado de otros niveles y situaciones administrativas, ya citados; hemos podido inter-

EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN MERIDIANO (HUM200)

Antonio Luis GARCÍA RUIZ

cambiar experiencias y formar equipos con el Grupo de Investigación Patrimonio, Cultura y Ciencias Medievales (HUM 165) dirigido por el profesor Manuel Espinar, catedrático de Historia Medieval de la UGR. Igualmente se incorporaron profesores, doctores o no doctores de otros Departamentos, de instituto, de Educación Primaria, etc. El resultado de todo ello fue la creación de equipos interconectados y complementarios, que nos permitieron investigar y publicar sobre temas diversos, pero necesarios. (Ver cuadro número 1: Relación de temas de trabajo).

En la evolución del grupo MERIDIANO, hemos distinguido dos etapas diferentes en su composición y en sus planteamientos. La primera de ellas fue verdaderamente apasionante. A comienzos de la década de los noventa, tras la entrada en vigor de la LOGSE, las administraciones educativas necesitaban el apoyo y la colaboración de expertos o especialistas que ayudaran a entender e implementar toda la normativa y los requisitos epistemológicos y pedagógicos que su desarrollo requería. Con tal fin, se crearon los Centros de Profesores que coordinaban las actividades de actualización y reciclaje del profesorado. Todos los asesores de Ciencias Sociales del Centro de Profesores de Granada, se incorporaron al grupo Meridiano. Igualmente, la Universidad de Granada convocó un concurso para cubrir cinco plazas de profesorado para impartir el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), en la especialidad de Geografía e Historia. Los cuatro seleccionados, junto conmigo, se incorporaron igualmente al grupo Meridiano.

Cuadro n.º 1. Relación de temas de trabajo

1 GEOGRAFÍA ECONÓMICA Y RURAL
2 ESTUDIO DEL PAISAJE/MEDIO
3 CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA
4 ITINERARIOS DIDÁCTICOS/TRABAJOS DE CAMPO
5 RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS
6 FORMACIÓN DEL PROFESORADO
7 PRINCIPIOS CIENTÍFICO/ DIDÁCTICOS
8 VALOR FORMATIVO DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA
9 TEORÍA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO
10 ENSEÑANZA PRÁCTICA

Con todo ello el panorama era tremendamente realista y enriquecedor; contábamos con todo lo necesario para realizar trabajos o investigaciones de interés, así como con medios económicos, recursos humanos, acceso a las fuentes, posibilidad de realizar experiencias, etc. más que suficientes. Pero las demandas eran muy superiores a nuestras ofertas. En las Facultades tuvimos que realizar tareas no propiamente de investigación, pero quizá más difíciles todavía, como elaborar apuntes, materiales curriculares, libros de texto para nuestros estudiantes, etc. ya que no se disponía de nada. (Ver cuadro número 2: Producción del Grupo) En los Centros de Profesores tuvimos que impartir cursos y conferencias en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato: Granada, Guadix, Motril, Loja, Jerez de la Frontera, Badajoz, etc. A pesar de ello, pudi-

mos seguir adelante con mucho interés, enorme esfuerzo y muy buen ambiente entre nosotros.

Cuadro n.º 2. Producción científica del grupo

LIBROS	55
CAPITULOS DE LIBROS	116
ARTÍCULOS	119
TESIS DOCTORALES	9
PROYECTOS	10
ACTIVIDADES	15
TOTAL	324

Pero a comienzos de los dos mil, cuando el problema de los tramos de investigación comenzó a agudizarse, nos vimos obligados a cambiar las formas y los temas de trabajo. Los tramos, que comenzaron siendo un plus de productividad con el único fin de aumentar nuestras nóminas, nos pasaron desapercibidos, por tal motivo, a muchos de nosotros. Sin embargo, posteriormente se convirtieron en un arma arrojadiza contra los que no los tenían; con lo que, sin entrar en otras valoraciones, sí sirvieron y siguen sirviendo para abandonar y desacreditar la docencia universitaria. Mis dudas y las de otros directores de Grupos, quedaron despejadas en una reunión con responsables del ministerio y de las instituciones universitarias europeas, celebrada en Granada: “sí, entendemos su pregunta, ustedes trabajan en Andalucía y subvencionados por la Junta de Andalucía y es comprensible que deseen investigar sobre la problemática educativa de Andalucía, pero eso es problema de la Junta y no

nuestro. A nosotros y a ustedes sólo nos interesan los artículos con altos índices de impacto internacional, que mayoritariamente se publican en revistas de lengua inglesa y con unas líneas de investigación muy distintas de las que ustedes están haciendo”. Esto fue para nosotros un auténtico jarro de agua fría. ¿Dónde quedó el compromiso social y la enseñanza en las universidades públicas, que algunos tanto defienden?

Por mucho que nos enfadáramos, no tuvimos más remedio que resignarnos y publicar en inglés y en revistas extranjeras. A partir de entonces obtuvimos tramos e incluso asesoramos revistas de habla inglesa, pero el Grupo se quedó reducido a la mitad (Ver cuadro número 3) y tuvimos que ignorar los graves problemas existentes en nuestro entorno educativo, tanto regional, como nacional. Sí pudimos salvar el tema de los Principios Científico/Didácticos, que por su gran interés seguimos trabajando en ellos.

Cuadro n.º 3. Miembros del grupo Meridano

Prof. Dr. Antonio Luíz García Ruíz (director)
 Prof. Don Francisco Cabrera Piña
 Prof. Dr. Javier Contreras García
 Prof. Dr. Ramón Galindo Morales
 Prof. Dr. José Antonio Jiménez López
 Prof. Dr. Vicente Moga Romero
 Prof. Dr. Juan de Dios Morcillo Puga
 Prof. Don Francisco Muñoz Bandera
 Profa. Doña Adoración Perpén Rueda
 Prof. Don Alfonso Roldan Montes

Antonio Luis GARCÍA RUIZ

3. LA GRAN APORTACIÓN DEL GRUPO: NO NECESARIAMENTE CIENTÍFICA

Existen unos pensamientos casi axiomáticos que, por su evidencia, nadie discute. Uno de ellos es el que sostiene que nada puede explicarse fuera de contexto, por la sencilla razón de que nada es, ni existe, fuera de contexto. Todo lo que hay en el universo, y más concretamente en nuestro planeta Tierra es interdependiente, producto de unas circunstancias, de unas combinaciones de elementos diversos, en proporciones múltiples y permanente actividad. El primer investigador que mejor comprobó y comprendió el principio de interdependencia de los fenómenos terrestres, fue el conocido como padre de la Geografía Alejandro V. Humboldt (1769-1859), a través de sus continuos viajes científicos por Europa y América española. Pero más grave aún, resulta la descontextualización temporal de los hechos históricos, cuestión que podemos observar en la prensa, casi todos los días. Esta situación es aún más equivocada, cuando hablamos de investigación histórica, hecha por historiadores. El presentismo histórico, es decir, juzgar los hechos del pasado, desde la óptica del presente, constituye un error inadmisibles: “no se puede escribir científicamente la historia, sin conocer y reactualizar las razones y las intenciones de los agentes que protagonizaron los hechos” (Collingwood, 1988, p. 173).

Llegados a este punto, vamos a exponer algunos rasgos característicos de la situación en la que

nos encontrábamos los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales en la década de los noventa, sabiendo que toda investigación debe de estar contextualizada, y que, sin entender el contexto, no se pueden comprender los hechos. La entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria y de la LOGSE, como venimos diciendo, implicó también la modificación de los planes de estudio, no sólo en la enseñanza preuniversitaria, sino también en la universitaria y más concretamente en las carreras de Magisterio y Educación. Llevar a cabo toda una serie de complicadas tareas que ello requería, suponía una sobrecarga para el profesorado universitario, sin ningún tipo de compensación. Pero había que hacerlo, porque la categoría de maestro o de profesor y más si es universitario no sólo consiste en dar clase, sino hacer otras muchas cosas más, como bien conocen los profesores de Educación Primaria y de instituto; lo que ocurre es que en la universidad son meramente voluntarias y no están consideradas para nada. Por ejemplo, las evaluaciones internas de las titulaciones de Grado Universitario que se realizaron en aquella época, suponían un trabajo y unas reuniones de dos horas semanales de los miembros de cada comisión, durante dos cursos académicos completos.

No estamos planteando una cuestión baladí, sino un asunto crucial y fundamental para la vida universitaria de ayer, de hoy y de mañana. Una disyuntiva de la que nadie quiere hablar, pero es muy clara: o priorizas los intereses de la Facultad, del alumnado y de tu profesión docente, atendiendo a las necesidades institucionales

(evaluación de titulaciones, elaboración de planes de estudios, diseño de asignaturas optativas y de libre configuración, revisión y actualización de programas, participación en comisiones de seguimiento, realización de estudios puntuales, informes sobre estudiantes, tutoría de grupos de estudiantes, etc.) o, por el contrario, priorizas tus intereses personales y te dedicas sólo a la investigación o mejor dicho a hacer curriculum e ignorar todo lo anteriormente citado. La política universitaria erróneamente ha apostado por la investigación (versus promoción personal), mientras que ha ignorado y casi perseguido todo lo anteriormente expuesto.

Aparte de todo ello, también existían otras necesidades más reales y auténticas que escudriñar en los tramos de investigación. Si había una nueva asignatura troncal de Didáctica de las Ciencias Sociales en todos los centros y las titulaciones de Educación Primaria de España y no había ni un solo libro para el alumnado, y una editorial tan importante como Algaída/Anaya nos propone que lo hagamos, pues no nos queda otra opción que hacerlo. Si tampoco lo había para Secundaria, también tuvimos que hacerlo. Si no había revista en nuestra área y en nuestro país, participamos en la creación de nuevas revistas: Foro de las Ciencias y de la Letras, Didáctica Geográfica, Revista de Educación de la UGR, IBER, etc.

Ello supuso la creación de unas infraestructuras, unos canales de comunicación, funcionamiento y difusión que favorecieron y potenciaron nuestro departamento y nuestra área de Didáctica de

las Ciencias Sociales, así como a los profesores/as, que posteriormente se han ido incorporando. Pero no ha sido considerada y sigue sin considerarse esta extraordinaria labor. Los trabajos en un área nueva y sin ninguna trayectoria, como la nuestra, son mucho más difíciles y tienen incomparablemente más mérito que los realizados en disciplinas con más de doscientos años de existencia.

4. LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS/ DIDÁCTICOS: BASE TEÓRICA DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y OTRA MANERA DE PENSAR, ENSEÑAR Y APRENDER LA GEOGRAFÍA, LA HISTORIA Y LA HISTORIA DEL ARTE

En este mundo tremendamente cambiante, desconcertante y con una fuerte crisis de valores en el que vivimos, la educación no puede seguir anclada en modelos de enseñanza memorísticos, acrílicos, con aprendizajes superficiales y muy condicionados por las redes sociales y los medios de comunicación. Más bien o, por el contrario, ha de profundizar en los hechos, centrarse en las leyes y en los principios que rigen la vida humana, la naturaleza y las sociedades de ayer, de hoy y de siempre. Los Principios Científico/Didácticos constituyen una nueva y primera teoría o aproximación teórica a la fundamentación de nuestra área, como disciplina con entidad propia e independiente, tanto de las ciencias referentes (Geografía, Historia, Arte, etc.) como de las ciencias de la educación (Didáctica General, Pedagogía, Psicología, etc.) y también del resto de las

EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN MERIDIANO (HUM200)

Antonio Luis GARCÍA RUIZ

Didácticas Específicas. Igualmente constituyen otra manera más actual y diferente de pensar, de hacer, de enseñar y de aprender nuestras disciplinas referentes, y, al mismo tiempo, más eficiente, más interesante y mejor adaptada a las conductas y comportamientos del alumnado de hoy y a los modos y modas culturales de la sociedad actual. Aunque en nuestro caso sólo planteamos una nueva manera de enseñar, paralelamente reivindicamos otra manera de hacer, investigar y avanzar en las Ciencias Sociales, más vinculada con la sociedad, con nuestras vidas y con las preocupaciones de la ciudadanía.

El primer artículo sobre el tema, lo publiqué en el año 1993, en la Revista de Educación de la Universidad de Granada; su título "los Principios Científico Didácticos como vías de conexión de los contenidos conceptuales de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria". Se proponía otra manera de conexión de los contenidos, distinta de modelos ya existentes (mapas conceptuales, la heurística UVE, el árbol ordenado, etc.). Se denominaba de "estructura piramidal" y estaba basada en los Principios Científicos de nuestras disciplinas. Hoy, veinte y cinco años después, y sin haber destinado nuestros esfuerzos sólo a ello, nos encontramos con un total de casi cien trabajos de cuarenta autores distintos. Entre ellos cabe destacar los dos libros fundamentales de García A.L. y Jiménez J.A. publicados por la editorial Universidad de Granada: "Los Principios Científico Didácticos: nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia" (2006) y "La implementación de los Principios Científico

Didácticos en el aprendizaje de la Geografía y la Historia". (2007)

Ambos fueron el resultado de más de diez años de investigación, en la que participaron más de doce personas, entre investigadores, colaboradores y becarios. En el primero de ellos, se justifica amplia y documentalmente la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza, comprobado el fracaso escolar existente. A continuación, se exponen las bases teóricas que lo caracterizan, las funciones que desempeña y las formas de aplicación en el aula. Posteriormente se dedica un capítulo a la definición y fundamentación de cada uno de los ocho Principios inicialmente planteados: espacialidad, temporalidad, modalidad, actividad/evolución, intencionalidad, interdependencia, causalidad e identidad. En el segundo libro, se exponen los trabajos de comprobación de la investigación a través del análisis de resultados en los exámenes de Selectividad, grupos de discusión, experiencias en el aula, etc. Junto a ellos destacamos siete tesis doctorales (una en Zaragoza, otra en Barcelona y cinco en Granada), y entre ellas las de María Pascual, en la que hemos elaborado programas, según el modelo de P.C.D. y la de Aitor Padalgay, que ha experimentado con éxito la aplicación de los P.C.D. en las aulas de la Ikastola Lauaxeta de Amorebieta. También quiero citar la extraordinaria labor del doctor Efrén Rodríguez, profesor de la Universidad Pedagógica El Libertador de Venezuela, expresada en publicaciones, congresos, jornadas, etc. Así mismo la profesora doctora Rouser Bianchi, de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile, por sus investigaciones, sus publicaciones y sus múltiples

contactos para fomentar el modelo de los P.C.D. que tanto admira.

Muy sintéticamente esta teoría sostiene en su enunciado, que los Principios Científicos de nuestras disciplinas, componentes básicos en su creación y en su fundamentación epistemológica, deben constituir igualmente la base de su enseñanza y de su aprendizaje. “En nuestra concepción, un paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno”. (Morin, 2003, p. 89). ¿Por qué no el discurso didáctico? Su aprendizaje es significativo, de corte constructivista y basado en la permanente observación, indagación, análisis, comparación, reflexión, etc. del alumnado. Las experiencias realizadas en Primaria, Secundaria y Bachillerato, ha sido altamente positivas. Una síntesis representativa de la teoría de los Principios Científico/Didácticos, la podemos observar en el diagrama conceptual al final de este trabajo.

A continuación, resumimos algunas de sus características fundamentales de los PCD, extraídas del libro de García A. L. y Jiménez J.A. del año 2006:

- El término Principio significa primer instante del ser de una cosa, punto que se considera como primero en su extensión, base, origen o razón fundamental sobre la cual se procede discurrendo en cualquier materia, primeras

proposiciones o verdades fundamentales por donde se empieza a estudiar las ciencias y las artes, norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta, etc.

- Los Principios Científicos, como primeros constituyentes de una ciencia, los encontramos en la gnoseología y epistemología de cualquier ciencia, pero, sobre todo, en la filosofía: Platón, Descartes, Kant, Schopenhauer, Hegel, Husserl, etc.
- Los Principios Científico/Didácticos son también herramientas, instrumentos de observación, análisis, reflexión y comprensión. Forman parte de la naturaleza intrínseca de los fenómenos, hechos y acontecimientos. Se refieren tanto a hechos físicos y naturales, como a sociales y espirituales.
- Los P.C.D. constituyen una forma distinta de acercarse a la materia, identificar su naturaleza y su dimensión, profundizar en ella y comprender su valor formativo.
- Nos ayudan no sólo a relacionar objetos y hechos, sino entender el conjunto de las relaciones humanas y del universo.
- Los P.C.D. contribuyen a hilvanar los temas del programa, al mismo tiempo que ofrecen mayor rigor, claridad y comprensibilidad.

5. OTRAS INVESTIGACIONES Y ACCIONES IMPORTANTES: EL VALOR FORMATIVO DE LA HISTORIA Y CODISOC

Otro tema destacado sobre el que también hemos investigado, ha sido el referido al valor formativo de la Geografía, la Historia y las Huma-

EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN MERIDIANO (HUM200)

Antonio Luis GARCÍA RUIZ

nidades. Su justificación es fácilmente comprensible: el primer requisito para aprender y enseñar una materia, es estar plenamente convencido de ella; es decir, de su utilidad, su importancia y su valor formativo. Sólo destacamos uno de los libros García A.L. y Jiménez J.A. (2010) "El valor formativo y la enseñanza de la Historia", editado por la Universidad de Granada y prologado por Julio Aróstegui. En él planteamos la importancia actual de la enseñanza de la Historia, en tiempos de incertidumbre.

Final y brevemente citaré la creación de la red internacional de Cooperación en Didáctica de las Ciencias Sociales (CODISOC), creada hace tres años con un Proyecto subvencionado por el vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Granada, con la participación de veinte y cinco profesores de tres universidades españolas y once extranjeras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, E.H. (1993). *¿Que es la historia?* Barcelona: Ariel
- Collingwood, R.G. (1988). *La idea de la Historia*. México: F.C.E.
- Descartes, R. (2002). *Los principios de la Filosofía*. Barcelona: RBA.
- García, A.L. y Jiménez, J.A. (2006). *Los Principios Científico/Didácticos: nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: EUG.
- García, A.L. y Jiménez, J.A. (2007). *La implementación de los Principios Científico/Didácticos en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada: EUG.
- García, A.L. y Jiménez, J.A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: EUG.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado*. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus.
- Morin, E. (2002). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

DIAGRAMA CONCEPTUAL

EL MODELO DE PRINCIPIOS CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA

Antonio Luis García y José Antonio Jiménez

Universidad de Granada (2006-2016)

ARGUMENTACIÓN CIENTÍFICA

- Creación filosófica: fundamento de ideas y valores.
- Raíz ontológica: estructura substantiva Geografía e Historia.
- Base epistemológica: Geografía e Historia.
- Núcleo discursivo de la metodología científica.
- Sentido totalidad y universalidad de la Ciencia.
- Meta explicativa: complejidad de los hechos.
- Estatus para la Didáctica de la Geografía y de la Historia.
- Etc.

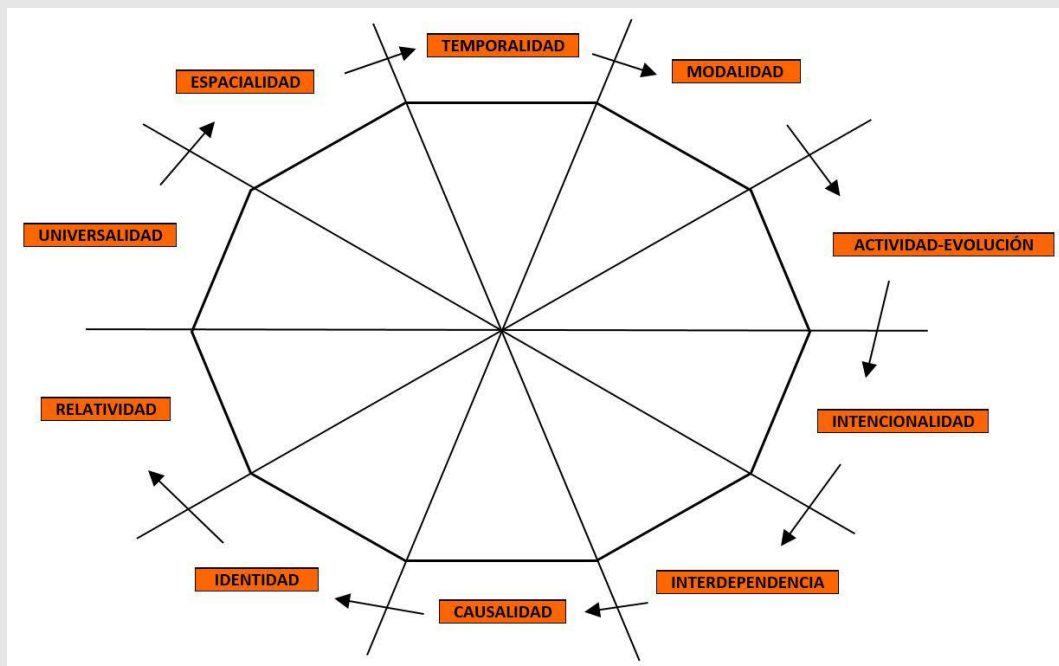
FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA

- Metodología interactiva-colaborativa.
- Conocimientos previos: autoaprendizaje.
- Reflexión continua: imaginación, juicio y razonamiento.
- Profundización, comprensión y ampliación de perspectiva.
- Relación con lo real y conocido: capacidad de respuesta.
- Hilvanación de los contenidos: programas integrados.
- Organización de las Unidades Didácticas.
- Etc.

ENUNCIADO TEÓRICO

Los Principios constituyen el fundamento científico de la Geografía y de la Historia, pero también deben ser la base de su enseñanza-aprendizaje. De ahí su doble caracterización: científico-didáctica.

PRINCIPIOS CONSTITUTIVOS



RESULTADOS OBTENIDOS

- Aumento del interés y participación del alumnado.
- Memorización significativa: hechos, datos e informaciones.
- Desarrollo: habilidades y destrezas prácticas y mentales.
- Mejor comprensión conocimientos: Geografía e Historia.
- Amplia visión científica y ética.
- Formación integral de la persona.
- Mayor satisfacción de los estudiantes.
- Etc.

ENTREVISTA

UNES

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ: UNA VIDA DE PRINCIPIOS

**Entrevista realizada por ANTONIA GARCÍA LUQUE
Y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ**



ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ: UNA VIDA DE PRINCIPIOS

ENTREVISTA REALIZADA POR ANTONIA GARCÍA LUQUE
Y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ
INTERVIEW BY ANTONIA GARCÍA LUQUE
AND GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ

Entrevistamos al profesor Antonio Luis García Ruiz, Catedrático de E.U. del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.

Hablemos de su formación y de su tesis doctoral.

Yo estudié Magisterio en la antigua Escuela Normal de Granada -origen de la actual Facultad de Educación- y obtuve una plaza por oposición de Profesor de EGB en la enseñanza pública. Al mismo tiempo que trabajaba en diversos centros, estudié Filosofía y Letras por el plan antiguo: dos años comunes, donde se estudiaban todas las letras y tres de especialidad en Geografía e Historia; lo que suponía una densa y extensa formación. Después realicé la Tesina, el Curso de Actitud Pedagógica y otros cursos más sobre Didáctica. Posteriormente finalicé la tesis doctoral en Geografía Humana.

Lo significativo de todo ello es saber que cuando se publica en el B.O.E. la Ley de Reforma Universitaria (25 de Agosto de 1983), todos los profes-

sores y profesoras de las Escuelas de Magisterio de España, encargados de impartir las asignaturas de Geografía, de Historia y de sus respectivas Didácticas Específicas, éramos licenciados en estas dos disciplinas.

¿Cómo llegó al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales?

Con la entrada en vigor de la citada Ley de Reforma Universitaria, se convocaron las Pruebas de Idoneidad para que los Profesores No Numerarios -que éramos más del noventa por ciento de la totalidad- tuviéramos la oportunidad de acceder a Profesor Titular, funcionario. Los profesores de Geografía e Historia, que reuníamos las condiciones exigidas, nos pudimos presentar a los tribunales de Historia, de Geografía o de Didáctica de las Ciencias Sociales. Personalmente, a pesar de tener mi curriculum en Geografía Humana, opte por Didáctica de las Ciencias Sociales. Fui el único de las cinco Escuelas de la Universidad de Granada y uno de los veinticinco primeros de toda España en obtener la titularidad y constituir el núcleo original de nuestra área. Mi vocación, había surgido durante mi experiencia docente y con algún profesor del

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ: UNA VIDA DE PRINCIPIOS

Entrevista realizada por ANTONIA GARCÍA LUQUE y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ

CAP, que me despertó el interés por la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Usted fue un pilar fundamental en la conformación del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada. ¿Cómo fue ese proceso de constitución?

El proceso de constitución del Departamento en la UGR, está relacionado con lo anteriormente expuesto. Cuando finalizan las Pruebas de Idoneidad, todos los profesores aprobados, teníamos que adscribirnos al Departamento correspondiente, al área de conocimiento, establecidas en la ley, y por la que habíamos obtenido la plaza. Para constituir un departamento, era necesario un mínimo de doce profesores o profesoras. En Didáctica de las Ciencias Sociales sólo estaba yo, pero se nos unieron los profesores que ya eran funcionarios antes de la LRU, junto con los profesores más jóvenes que no habían podido participar en la Idoneidad; aún así no llegábamos a doce. El resto de las áreas sí consiguieron formar departamentos; en muchos casos, uniéndose varias de ellas.

Ante esta situación, yo me adscribí a Geografía Humana, antes de que la Universidad nos asignara obligatoriamente un departamento. Los demás compañeros del área se quedaron sin adscripción alguna. Pero, con la ayuda de la almohada, un día pensé en los profesores de Religión, que no conocía. Hablé con ellos y les pareció bien unirse a nosotros. Se lo planteé al vicerrector y le dio una alegría enorme: me

resuelves dos problemas, el vuestro y el de ellos. Se lo comunicó al rector Don José Vida Soria, y a él le pareció igualmente interesante. Lo comunicó en el Consejo de Universidades, se aceptó y creo que se impuso en algunas más: Complutense, Santiago, etc.

¿Qué destacaría de su labor como director de dicho departamento?

Aprobada la creación del Departamento, en Junio de 1986, se celebraron las elecciones y fui elegido director. Esto supuso una gran alegría y satisfacción para mí; pero, sobre todo, un gran reto que supimos superar. Mi suerte fue encontrar gente muy competente, con la que pronto entablamos una buena amistad, a pesar de que yo sólo conocía a los de Granada. La colaboración de todos, incluidos los de Religión, fue fundamental, destacando los secretarios Don Federico Rodríguez primero y Ángel Liceiras después, los directores de las secciones departamentales: Anacleto Nieto en Jaén, José Miguel Martínez en Almería, Juan Díaz en Ceuta y Adoración Perpén en Melilla, etc.

Las tareas a realizar fueron muchas y variadas: hacer el reglamento, nombrar los cargos, elegir las comisiones, elaborar los programas, preparar apuntes y materiales para los estudiantes, establecer los criterios de evaluación, organizar la docencia, adquirir bibliografía para actualizarnos, asistir a congresos y jornadas, impartir cursos y conferencias, nombrar representantes del departamento en las instituciones, etc. aparte de impartir las clases y atender al alum-

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ: UNA VIDA DE PRINCIPIOS

Entrevista realizada por ANTONIA GARCÍA LUQUE y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ

nado, como tarea principal. Todo ello se hizo por acuerdo unánime, pero una unanimidad convenida y nunca impuesta. Partimos de cero y ocupábamos los últimos puestos en casi todos los parámetros universitarios, pero en poco tiempo llegamos a equipararnos con los demás departamentos. Uno de los logros más destacados, fue el acceso de todos los profesores no numerarios a la categoría de funcionarios, con el apoyo incuestionable del departamento y con todas las fuerzas del director.

Usted dirige el Grupo de Investigación MERIDIANO, hablemos brevemente de sus logros y acciones más destacadas.

El Grupo de Investigación Meridiano, fue de los primeros aprobados por la Junta de Andalucía en el año 1991. La filosofía de fondo es semejante a la del Departamento, pero hemos tenido la ventaja de que, al mismo se podían incorporar profesores de otros departamentos, de otras universidades, así como de otros centros no universitarios. Esto nos permitió contar, desde el principio, con profesorado de la Facultad de Educación, de Filosofía y Letras, Inspectores, Asesores del CEP, Directores de Centros, Profesores de Educación Primaria y Secundaria, etc. En el próximo número de la revista UNES, saldrá una amplia reseña que he realizado sobre el mismo y a la que les remito para conocer mejor nuestras aportaciones.

La teoría que formuló sobre los Principios Científico/Didácticos, ha resultado tener un gran recorrido. Recientemente ha coordi-

nado un encuentro en Granada, donde se ha debatido ampliamente sobre ellos. Puede exponernos brevemente sus conclusiones.

Frente a la frecuente reiteración, repetición y solapamiento de temas en congresos, jornadas y trabajos diversos de investigación, los Principios Científico/Didácticos se nos presentan como una nueva teoría, un modelo diferente de hacer y de enseñar nuestras disciplinas: la Geografía, la Historia y la Historia del Arte. Digo hacer y enseñar para sostener la idea de que una ciencia que se hace, debe de ser la misma que se enseña y que se aprende, tanto en su sentido epistemológico, como metodológico. Aunque en nuestro caso, solo planteamos una nueva manera de enseñar, paralelamente reivindicamos otra manera de hacer, investigar y avanzar en las Ciencias Sociales, más vinculada con la sociedad, con nuestras vidas y con las preocupaciones de la ciudadanía. Por ejemplo, la Geografía, que debería ser un referente fundamental a escala mundial en esta era de la globalización, solo mantiene su interés formativo por la larga tradición docente y curricular que posee. La primera Cátedra de Geografía la ocupó K. Ritter en Berlín en el año 1820.

Muy sintéticamente, esta teoría sostiene en su enunciado, que los Principios Científicos de nuestras disciplinas, componentes básicos en su creación y en su fundamentación epistemológica, deben constituir igualmente la base de su enseñanza y de su aprendizaje. Un aprendizaje significativo, de corte constructivista y basado en la permanente observación, indagación, análisis,

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ: UNA VIDA DE PRINCIPIOS

Entrevista realizada por ANTONIA GARCÍA LUQUE y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ

comparación, reflexión, etc. del alumnado. Lo que hemos comprobado hasta ahora, en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato, ha sido altamente positivo. Los diez principios referidos son: Universalidad, Espacialidad, Temporalidad, Modalidad, Actividad-Evolución, Intencionalidad, Interdependencia, Causalidad, Identidad y Relatividad.

Desde hace ya varios años, venimos celebrando en Granada unas Jornadas de Investigación e Innovación Docente en el ámbito de las Ciencias Sociales, destinadas prioritariamente a nuestros alumnos de las Facultades de Educación, Filosofía, Derecho y otras más. Se ha tratado, más que nada, de reflexionar sobre lo que hacemos o deberíamos hacer en nuestras clases, conjuntamente con nuestros alumnos actuales y egresados, así como con otros profesionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En el pasado mes de junio, hemos celebrado las últimas, referidas al tema de los Principios Científico/Didácticos. Logrado un ambiente de confianza, amistad y libertad, hemos debatido apasionada e ininterrumpidamente sobre todo lo referido a la enseñanza, a las Ciencias Sociales y a sus principios fundacionales. Estas son algunas de las conclusiones:

- Sobre la teoría de los PCD se han realizado en la actualidad, casi cien trabajos de cuarenta autores diferentes.
- Entre ellos destacamos dos libros de García, A.L. y Jiménez, J.A. publicados por la Editorial de la UGR en 2006 y 2007, junto a siete

tesis doctorales. Dos de ellas, las de Aitor Padalgay y Mara Pascual, han elaborado los programas y han experimentado el modelo en las aulas.

- Los Principios Científicos y sus relaciones van a gobernar todos los discursos a los que obedece la ciencia (Morín, 2005). ¿Por qué no el didáctico?
- La Geografía es la ciencia de las relaciones espaciales, la Historia de las temporales y el Arte de las formas, y todas se rigen por Principios que generan procesos y sistemas.
- Pero es imprescindible conocer los hechos representativos y significativos, emanados siempre de los mismos Principios.
- Didácticamente el modelo fomenta la motivación, la adaptación curricular individual, la participación, el pensamiento crítico, etc.

¿Cómo ve el futuro de la disciplina de Didáctica de las Ciencias Sociales?

Como he indicado antes, el caso de la Geografía es igualmente extensible a la Historia y al resto de las Ciencias Sociales. Nuestras disciplinas se hacen hoy y en el futuro más necesarias que nunca. Según les vaya a las Ciencias Sociales, así nos irá a la humanidad. La orfandad ética, intelectual y cultural a la que nos están sometiendo el capitalismo y la tecnología, nos puede conducir a unas sociedades completamente alienadas, individualistas, mecanicistas, carentes de estética, de afecto, de amor y sin alma. Disyuntiva: o cambiamos el fondo y las formas de la Educación, o seremos sustituidos por acade-

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ: UNA VIDA DE PRINCIPIOS

Entrevista realizada por ANTONIA GARCÍA LUQUE y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ

mias de instrucción y por sofisticados aparatos y robots de forma humana. Pero no soy pesimista, ni puedo serlo; mi condición de educador no me lo permite.

Háblenos de su faceta literaria.

Hace unos años, durante mi única baja laboral, escribí un ensayo-novela titulado: "Adagio de amor en Granada" que se presentó en nuestra ciudad, en Ceuta y en Madrid, y tuvo un gran éxito, no de ventas, sino de satisfacción de los lectores. En esta obra se mezcla lo científico, lo educativo, lo afectivo y lo literario en una combinación equilibrada y muy atractiva. Una historia de amor entrañable, divertida y erudita. También escribo, desde hace unos años, artículos de opinión en la prensa. Actualmente lo hago en el periódico IDEAL de Granada con una frecuencia mensual.

¿Algún proyecto de futuro que pueda compartir?

En un futuro próximo, liberado de mis obligaciones universitarias, continuaré en mi faceta literaria, con varias novelas que ya tengo esbozadas, en las que nunca abandono mi pensamiento crítico, referido a la ciencia y a la educación. En lo referente a la docencia y a la investigación, sigo confiando en la teoría de los Principios Científico/Didácticos, que suponen una base fundamental para nuestra área. Tanto en un aspecto como en otro, puedo colaborar puntualmente con quién haga falta; pero no deseo seguir en modo alguno como profesor en la universidad.

Muchas gracias por su atención y por sus respuestas.

**Antonia GARCÍA LUQUE
y Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ**

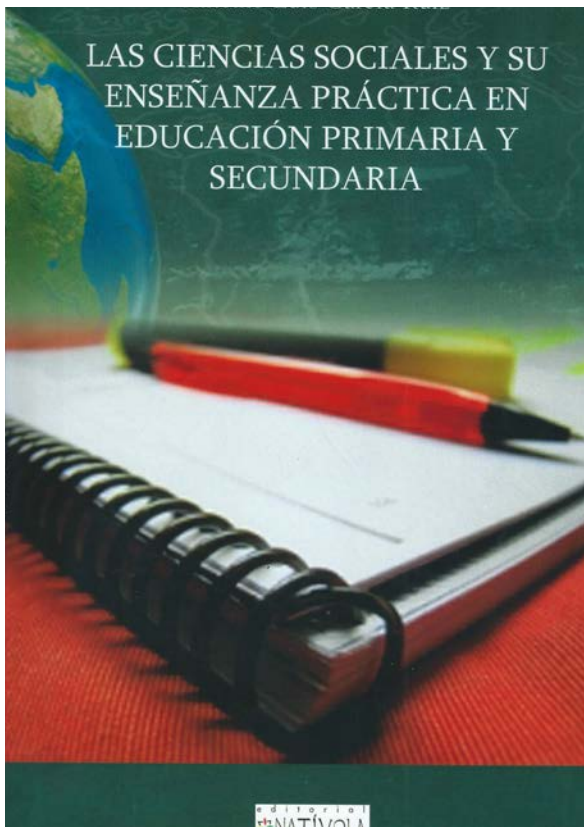
UNNES

R E S E Ñ A S

U N E S

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ (2013)
*LAS CIENCIAS SOCIALES
Y SU ENSEÑANZA PRÁCTICA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA*

Granada: Natívola. 168 pp.



A Lewis Carroll le debemos una imagen a la vez fascinante y perturbadora que suele repetirse dentro y fuera de los medios académicos a la hora de representar los tiempos frenéticos que vivimos: se trata del conocido pasaje de *Alicia a través del espejo* en que la Reina Roja instaba a correr con todas sus fuerzas a Alicia si quería permanecer en el mismo sitio en su vertiginoso país, y a correr por lo menos el doble de rápido si deseaba llegar a otra parte... Aunque no era el primero en referirse a esta metáfora, Zygmunt Bauman sostenía que la centenaria ficción de Carroll se habría convertido hoy en una realidad, mientras se preguntaba: «Y en esta tesitura, ¿qué hacemos con los alumnos y sus maestros?» (Bauman, 2013: 47). Inquietud reflexiva que, por lo demás, tampoco resulta novedosa y sigue vigente en el trabajo ya de larga data de quienes tratan de establecer un mapa que oriente la necesidad de cambios escolares en tiempos inmersos como nunca en mutaciones sociales profundas y de ritmo desmedido (Fernández Enguita, 2001).

En una tesitura cercana encontraríamos las inquietudes que dan sentido al libro de Antonio Luis García Ruiz al que quisiéramos aproximarnos

RESEÑAS

Antonio Tudela Sancho

en estas líneas. El autor parte de cierta disyuntiva escolar que puede ser visualizada como un desequilibrio entre dos subsistemas: por una parte, los estudios propios de la formación del profesorado de Educación Secundaria, donde todo —como dice el autor— son disciplinas, y por otro lado los estudios característicos del futuro profesorado de Educación Primaria, estudios en los que todo sería formación, donde las disciplinas cada vez tendrían menor cabida. En realidad, esta disyuntiva podría servir de base a toda una batería de lamentos y denuncias... tentación en la que el profesor García Ruiz no incurre. A lo sumo, señala el peso excesivo que las materias psicopedagógicas tienen en los actuales planes de estudio de magisterio, al tiempo que avisa de la práctica desaparición en casi todas las universidades de contenidos disciplinares básicos para quienes pretendan ser maestras y maestros, con el añadido de cierta claudicación en este sentido de las didácticas específicas, que se pliegan a la realidad de un alumnado cuya ignorancia científica y cultural puede llegar a resultar «supina» (p. 9).

Pero repetimos que el autor no se conforma con las lamentaciones. La línea de las reflexiones de García Ruiz no tienen como pretensión realizar una crítica de la pedagogía hegemónica en las actuales políticas educativas de nuestros estados neoliberales, no aspiran a construir un dique crítico contra los pujantes procesos de estupidización, infantilización, ludificación, auto-complacencia y mitificación de la técnica con los que se condena a los estudiantes a una segura servidumbre laboral, bajo el pretexto justamente paradójico de prepararlos para un futuro de

empleos tan bárbaros, geniales, líquidos, versátiles y con tan pingües beneficios que aún no los podemos siquiera imaginar (Fernández, García y Galindo, 2017). No. Sin duda, tales pretensiones no contradirían las intuiciones que organizan y justifican el trabajo de García Ruiz, pero nuestro autor prefiere ceñirse a una línea de trabajo práctica, por decirlo en sintonía con su deseo de suturar la fisura que de la clásica unidad entre teoría y praxis detecta en el mundo universitario y escolar (p. 10). Y tal línea, establecida en el contexto de la didáctica específica de las Ciencias Sociales, quiere recorrer de manera completa aunque sucinta, formativa pero innovadora, global mas también particular, una serie de temas en los que toda lectura avezada podrá reconocer la impronta de los Principios Científico-Didácticos a cuya investigación, desarrollo y difusión el autor ha dedicado su dilatada y fructífera carrera de docente e investigador.

García Ruiz se integra de este modo en cierta tradición de pensamiento escolar positivo o constructivo, por así decirlo, que cree aún posible la recomposición en el ámbito del colegio, de la escuela, de la educación primaria, secundaria —y, por lógica extensión, universitaria— de la vieja unidad perdida entre la teoría y la práctica, entre la avidez de conocimientos disciplinares y el gusto por la formación dirigida a la docencia. Otra cosa será que dicha recomposición sea o no efectivamente viable, dadas las características de la época que vivimos, su fragmentación de la experiencia, su complejidad y celeridad en múltiples facetas vitales (asediadas por lo que podríamos ir denominando síndrome de la inquieta

Antonio Tudela Sancho

Reina Roja), y el hecho de que para numerosos intelectuales resulte ya imposible revivir los sueños del pasado, porque dichos sueños se vincularían a procesos de escolarización hoy más que denostados y necesitados de urgente crítica (De la Vega, 2014). Pero, nuevamente, nos alejamos por esta vía del libro que reseñamos. Sus páginas, por el contrario, ofrecen en una perspectiva de vocación constructiva toda una prolífica serie de temas teóricos y ejercicios prácticos, además de documentos, esquemas y resúmenes para el estudio y la reflexión, capaces de reflejar la totalidad de nuestro mundo, y de restañar así la imagen holística del mismo: temas que irían desde el paisaje y la conservación del medio hasta el debate sociopolítico en torno a la ciudadanía y los derechos humanos, pasando por la reflexión relativa a los modos en que se desarrolla la vida de las poblaciones en España y el mundo, los problemas articulados alrededor del uso de los recursos naturales y las actividades económicas, las transformaciones y etapas del tiempo histórico en sus diversas manifestaciones o, por concluir, cuanto tiene que ver con los objetivos, metodología, contenidos y destrezas del ámbito curricular propio de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria y Secundaria.

Resulta, en fin, relevante destacar la relación que García Ruiz establece entre las preocupaciones e intereses de su obra y la apertura de importantes espacios colectivos de reflexión, como los dos que menciona en su introducción: el Congreso de Didácticas Específicas celebrado en Granada en febrero de 2001 y las IV Jornadas de Docencia Universitaria en el ámbito de la Geografía,

la Historia y las Ciencias Sociales, celebradas igualmente en Granada en abril de 2012, bajo la dirección de nuestro autor. Prácticamente una década de intereses de investigación, difusión y debate edificador que habla por sí solo de los intereses del profesor García Ruiz, de su generosidad, aliento y búsqueda de entornos propicios para el intercambio y el crecimiento de ideas. Sin duda, tuvimos recientemente buena muestra de ello en las VI Jornadas de Investigación e Innovación Docente en el ámbito de las Ciencias Sociales, debidas también a su dirección y de las que da cumplida cuenta la reseña de la profesora María Luisa Hernández Ríos en este mismo número de la revista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Madrid: Paidós.
- De la Vega, E. (2014). *Diversos y colonizados. El sueño multicultural de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Fernández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.

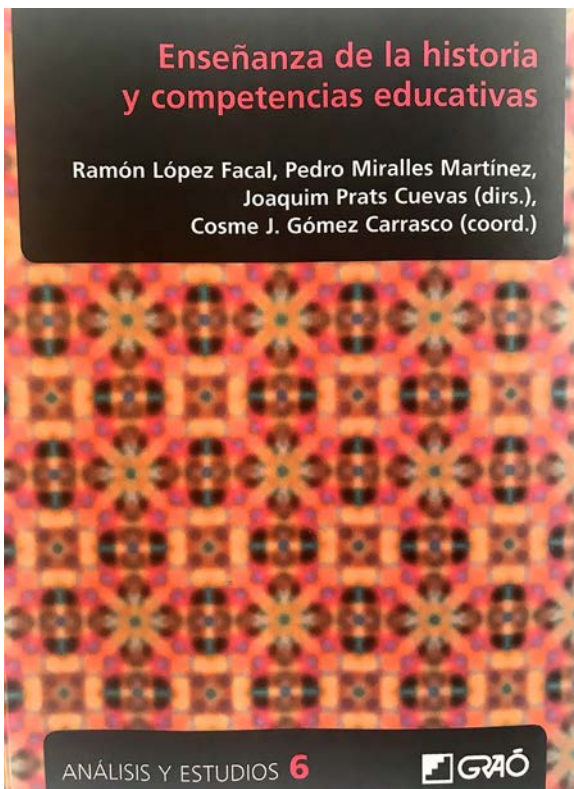
Antonio Tudela Sancho

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

UNNES

RAMÓN LÓPEZ FACAL, PEDRO MIRALLES MARTÍ-
NEZ, JOAQUÍN PRAT CUEVAS (DIRS.) Y COSME
JESÚS GÓMEZ CARRASCO (COORD.) (2017)
*ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
Y COMPETENCIAS EDUCATIVAS*

Barcelona: Grao, 234 pp.



Jean François Lyotard en su obra *La condición Postmoderna. Informe sobre el saber* (2008: 115) señalaba que las competencias científicas del conocimiento se miden en las sociedades líquidas (Bauman, 2009), por criterios de competitividad, rendimiento y eficiencia, encargándose las instituciones educativas de velar por la productividad de los investigadores.

En nuestro país siguiendo la orientación neoliberal y su proceso de globalización económica, desde el año 2006, se ha promovido en el sistema educativo la enseñanza por competencias, con el objetivo de adecuar la educación a las necesidades del mercado al servicio del crecimiento económico (Rina, 2012). Su implementación está siendo un proceso lento y lleno de dificultades debido a como están planteadas, tanto las competencias base, como clave, en la enseñanza obligatoria, pues a pesar de que se afirma que todas ellas deben adquirirse desde todas las materias del currículo, algunas como la competencia matemática o lingüística se relacionan con asignaturas específicas, mientras que las competencias social y cívica quedan asimiladas de forma vaga las materias de ciencias sociales (geografía e historia).

RESEÑAS

María de la Encarnación Cambil Hernández

Si a esto añadimos la incorporación con la LOMCE de los denominados *estándares de aprendizaje*, los cuales consisten en un listado de contenidos que el profesorado debe incorporar a su programación, que el alumnado debe aprender y tienen que ser evaluados, nos encontramos que en lugar de favorecer que el alumnado sea competente, se reducen, en el caso concreto de la historia, a seguir centrándose en contenidos tradicionales, compuestos por listas de acontecimiento y datos, en los que es evidente una carencia mayoritaria de propuestas metodológicas y donde aún permanece la evaluación basada en exámenes memorísticos que no proporcionan ningún conocimiento al alumnado, sino que contribuyen a su desinterés y a considerar la historia alejada de la naturaleza científica y de la dimensión social que tiene. Sin tener en cuenta que los conocimientos sociales e históricos no pueden limitarse a un conocimiento técnico, sino que deben asumir una orientación ética para toda la vida.

Baste esta pequeña reflexión, para presentar este libro donde se recogen algunos de los resultados sobre la enseñanza de la historia y el desarrollo de las competencias educativa, fruto del trabajo colaborativo realizado por los miembros de cuatro grupos de investigación: ERODA de la Universidad de Santiago de Compostela; Gea-Clío de la Universidad de Valencia; DHI-GECS de la Universidad de Barcelona y DICSO de la Universidad de Murcia, los cuales de forma colaborativa han compartido un programa de investigación, un plan de trabajo y unos objetivos, reflejados en el resultado de este trabajo, realizado bajo la dirección de los profesores R. López Facal y J. Prat Cuevas y coordinado por el

profesor C. J. Gómez Carrasco, con el fin de ofrecer datos, modelos y análisis sobre la enseñanza de la historia y las competencias educativas, los cuales han sido contrastados empíricamente con lo que se está haciendo en este sentido en otros países, con el fin de compartirlos con los profesionales de las diferentes etapas educativas.

Las aportaciones contenidas en el texto tienen como objetivo dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué aporta o debe aportar la enseñanza de la educación histórica al conjunto de la ciudadanía? ¿Porqué se deben estudiar ciencias sociales en la enseñanza obligatoria? ¿Qué competencia histórica se debe considerar deseable para cualquier ciudadano informado? Cuestiones que sin duda están en línea con el reto científico formulado como objetivo prioritario por el European Research Council de la Unión Europea (Horizont 20 20: reto 6).

El libro está estructurado en diez capítulos. En el primero de ellos bajo el título *Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria*, sus autores muestran el estado de la investigación en didáctica de la historia, tomando como punto de partida las dos líneas fundamentales que orientan la forma de promoverla en el siglo XXI: el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. En el segundo apartado denominado: *Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales*, se aborda la importancia de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de lo social. *¿Para qué sirve el patrimonio cultural?* es el título del tercer capítulo, en el que se realiza un análisis sobre la necesidad de tener en cuenta la dimensión emocional

María de la Encarnación Cambil Hernández

en la enseñanza del patrimonio, ejemplificándolo a través de una experiencia de educación patrimonial. En el cuarto, *Educación para la ciudadanía: experiencias didácticas*, se presentan unidades y recursos didácticos elaborados *ad hoc* dirigidos a mejorar la competencia social y ciudadana en secundaria. En el siguiente apartado: *La enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales u el desarrollo de la competencia social y ciudadana*, se lleva a cabo un estudio del papel que juega la escuela en la construcción de la dimensión ciudadana, retomando las investigaciones llevadas a cabo sobre la percepción de los estudiantes de secundaria, respecto a aspectos cívicos y ciudadanos. Continúa el texto con el sexto capítulo que bajo el título: *El aula como laboratorio histórico: la guerra civil española*, muestra una práctica didáctica llevada a cabo en institutos de educación secundaria, en la cual, la planificación, preparación y organización de las unidades se llevó a cabo a través de la técnica puzzle de Arosón, con el objetivo de lograr que el alumnado cuestione su pasado, formulando preguntas e hipótesis. En el séptimo apartado: *Las competencias históricas en los procesos de evaluación. Libros de texto y exámenes*, se analizan las competencias históricas en los procesos de evaluación, a través de los manuales escolares y de los exámenes. *Las competencias en la clase de historia. Percepciones del alumnado sobre el proceso evaluador*, es el tema tratado a continuación, en el cual se analizan las competencias en la clase de historia, pero en este caso desde el punto de vista del alumnado, a través de su percepción a cerca del proceso de evaluación. En el noveno capítulos denominado: *El aula de geografía e historia, una buena herramienta par la diversidad*

cultural y el desarrollo de la educación y la competencia intercultural, muestra y explica como el aula de geografía e historia es una buena herramienta para la diversidad cultural y el desarrollo de la educación y la competencia intercultural. El décimo apartado: *Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro*, pone de manifiesto la realidad actual y las nuevas propuestas que pretenden dotar de herramientas a los docentes, para lograr transformar el modelo de educación histórica tradicional, impulsando el valor educativo e instructivo de una historia científica, donde debe estar presente un cambio en la metodología docente que implique un aprendizaje activo, basado en métodos de indagación, donde los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje a la hora de construir y reflexionar sobre su pasado y su presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lyotard, J. F. (2008). *La condición Postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Rina, C. (2012). De la "Historia sólida" a las "historias líquidas". Los condicionantes tecnológicos y neoliberales del oficio. *Diacronie: Studi di Storia Contemporanea*, 12: 15-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4111021>

María de la Encarnación Cambil Hernández

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

UNNES

ANTONIO LUIS GARCÍA RUIZ (DIR.)
**VI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN
 E INNOVACIÓN DOCENTE
 EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES:
 LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS-DIDÁCTICOS**

**VI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE EN EL
 ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**LOS PRINCIPIOS CIENTÍFICOS-DIDÁCTICOS: OTRA MANERA DE
 PENSAR Y ENSEÑAR LA GEOGRAFÍA, LA HISTORIA, LA HISTORIA
 DEL ARTE Y LAS CIENCIAS SOCIALES**

ORGANIZAN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN MERIDIANO (HUM 200)
 DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
 FUNDACIÓN GENERAL UNIVERSIDAD DE GRANADA-EMPRESA (FGUGREM)

OBJETIVOS

Actualizar y analizar todos los trabajos sobre los Principios Científicos-Didácticos realizados hasta el día de hoy.
 Extender la teoría de los Principios Científicos-Didácticos al resto de las disciplinas que componen las Ciencias Sociales.
 Plantear y sugerir ejemplos de implementación de los Principios Científicos-Didácticos en el aula.
 Contemplar un espacio abierto para recoger las investigaciones e innovaciones referidas a otras temáticas de Didáctica de las Ciencias Sociales.
 Conocer la situación real de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.
 Visitar las comarcas de Guadix y Marquesado del Zenete para observar los principales fenómenos geográficos, históricos y artísticos, sobre el terreno.

DESTINATARIOS

Miembros del Grupo de Investigación Meridiano.
 Miembros del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
 Profesorado universitario interesado en el tema.
 Profesorado de Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y otros.
 Licenciados/as, graduados/as y estudiantes de Magisterio, Geografía, Historia, Historia del Arte, Pedagogía, etc.

LUGAR DE CELEBRACIÓN

Viernes 8 de junio de 2018. Aula Andrés Manjón, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
 Sábado 9 de junio de 2018. Trabajos de campo por las comarcas de Guadix y Marquesado del Zenete

Desde hace años el final del curso académico trae a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada una interesante reunión científica y académica que reúne a expertos del ámbito de las Ciencias Sociales, este curso académico 2017/18 organizada por el grupo de investigación Meridiano (HUM 200), el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y la Fundación General Universidad de Granada-Empresa. Se trata de las *Jornadas de Investigación e Innovación Docente en el ámbito de las Ciencias Sociales* coordinadas por su tenaz organizador histórico, el profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales Antonio Luis García Ruiz, apoyado por sus colegas de profesión, geógrafos, historiadores e historiadores del arte de diversos ámbitos educativos y de procedencias geográficas nacionales e internacionales, con los que lleva años compartiendo intereses y escenarios de reflexión docente e investigadora.

Estructuradas en dos días de intenso debate y experiencias teórico-prácticas, la primera sesión o jornada consistió en una serie de ponencias

RESEÑAS

María Luisa Hernández Ríos

de horario continuo seguidas de comunicaciones y debate; una estructura propicia para crear un espacio reflexivo común para profesorado, alumnado e investigadores del área de las Ciencias Sociales y en el que es requisito favorecer experiencias compartidas en torno a los Principios Científico-Didácticos aplicados a las distintas disciplinas sociales, de los que Antonio Luis García ha sido precursor e impulsor a través de numerosas investigaciones.

Destacamos aquí el trabajo desarrollado en esta línea científica y educativa, que hemos de valorar en referencia a las notables aportaciones realizadas por el profesor García Ruiz, bien en solitario o en colaboración con otros profesionales, presentes desde los inicios del nuevo milenio en el contexto académico al tomar forma y aplicación didáctica la metodología propuesta. Diez son los principios científico-didácticos en Ciencias Sociales: universalidad, espacialidad, temporalidad, modalidad, actividad, intencionalidad, interdependencia, causalidad, identidad y relatividad, cuya aplicación a la enseñanza-aprendizaje redundaba en la significatividad de los conocimientos adquiridos, así como en la creatividad que la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales demandan. La metodología y su trayectoria fue planteada por el profesor García Ruiz en su ponencia inaugural: *Los principios Científico-Didácticos: veinticinco años de perspectiva*, moderada por el profesor Antonio Tudela Sancho, quien propició reflexiones en el contexto de la evolución de una metodología cuyo recorrido supera ya los veinticinco años, con avances con-

solidados en la investigación, tesis doctorales defendidas y diversas aplicaciones al aula.

Se sucedieron en este punto inicial de la primera sesión otras dos conferencias cuyo eje centró igualmente los Principios Científico-Didácticos con la participación del profesor José Antonio Jiménez López: *La adquisición de las competencias educativas de la Geografía y de la Historia a través de los Principios Científico-Didácticos*, en torno a la importancia de nociones como el cambio, la continuidad o la intencionalidad como motores de la reflexión del alumnado para el correcto entendimiento de las disciplinas histórica y geográfica, abriendo el debate el profesor Andrés Palma Valenzuela, partícipe de la experiencia docente en distintos niveles educativos y valorando el interés del método. Siguió la conferencia titulada *La implementación de la teoría de los principios Científico-Didácticos en la Historia del Arte: nuevos modelos educativos para el aula*, impartida por los profesores Mateo Arias Romero y Javier Contreras García, quienes plantearon el establecimiento de relaciones entre obras de arte y cinematografía con la metodología de los Principios; moderó el debate posterior la profesora Guadalupe Romero Sánchez, que impulsó interesantes reflexiones de los asistentes desde el cuestionamiento de la metodología empleada, derivando en aspectos de carácter general sobre la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

La sesión de tarde arrancó con la conferencia del profesor Ángel Liceras: *La Educación Informal y los Medios de Comunicación Social*, en

María Luisa Hernández Ríos

la que se plantearon cuestiones inquietantes para la educación del presente como la homogeneización de la mentalidad de la ciudadanía atribuida a la televisión o las representaciones sociales y mediáticas de la violencia, entre otros muchos temas, siendo presentada la conferencia por la profesora María Luisa Hernández Ríos, quien actuó posteriormente de moderadora en un espacio de gran interés por la actualidad del tema y las incertidumbres generadas en el terreno social, educativo y político.

La profesora de la Universidad de Jaén Antonia García Luque moderó el debate de una conferencia con sugerentes propuestas acerca de las relaciones entre *Historia y Memoria: Hacia una didáctica del presente*, tema escogido y desarrollado por el profesor Ramón Galindo Morales, quien partiendo de la importancia implícita de los Principios Científico-Didácticos abordó la significatividad que la historia del presente y la memoria deben tener, como conceptos claves en la enseñanza y en la formación inicial y permanente del profesorado.

Finalizó la sesión de tarde con una mesa redonda moderada por el profesor de la Universidad de la Laguna Julián Plata Suárez sobre *La enseñanza actual de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato desde la experiencia práctica*, planteándose propuestas innovadoras de ponentes profesores procedentes de entornos educativos diversos: Emilio Morillas Fernández del colegio Cristo de la Yedra de Granada, Diana Sánchez Arcos del CEIP

Tinar-Albolote y Francisco Castillo Diéguez de Enseñanza Secundaria en Kentucky, USA. Tras centrar la experiencia práctica personal de cada participante, se debatió sobre la capacidad de adaptación a la realidad de la situación educativa actual y los numerosos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos nacionales e internacionales, a partir del sentimiento común expresado de «haber sido formados desde la Educación Superior para formar personas del siglo xx y no del XXI».

Durante el segundo día de las VI Jornadas se desarrolló un programa con diferentes itinerarios didácticos por el patrimonio cultural y natural de la comarca del Marquesado del Cenete. Jerez del Marquesado, Aldeire, La Calahorra y Guadix fueron los espacios para situar perspectivas diversas: desde los análisis del paisaje geográfico a la crítica sobre la conservación monumental o la gestión cultural en ámbitos rurales. Así, los catedráticos Antonio Gómez Ortiz (Universidad de Barcelona) y Manuel Espinar Moreno (Universidad de Granada) mostraron una visión paisajística e histórica del territorio, destacando la visita a los Baños árabes de Alquife, al Centro Documental del Marquesado del Cenete «Manuel Espinar Moreno» y al Castillo de la Calahorra. La última sesión contó con un itinerario didáctico a la Catedral de Guadix y una sugestiva intervención del profesor Juan Jesús Lara Valle en torno a la planimetría y el urbanismo de dicha ciudad.

Como conclusión podemos constatar que las VI Jornadas han estado protagonizadas por la cali-

RESEÑAS

María Luisa Hernández Ríos

dad, la reflexión crítica en un espacio académico de libre comunicación y debate, la motivación del profesorado y alumnado nacional e internacional asistente, y la atención a las nuevas propuestas, innovaciones científicas y metodologías aplicadas en el aula. Desde la revista felicitamos a su director y organizadores. También emplazamos a Antonio Luis García Ruiz a que continúe con el reto y prosiga con su importante labor en el conocimiento y la docencia académica. Es, pues,

un propósito que piense ya en organizar las VII Jornadas: sus colegas del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, los investigadores invitados, los docentes y alumnado estaremos expectantes.

María Luisa Hernández Ríos

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

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).

NORMAS PARA LOS AUTORES

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].



JUNES